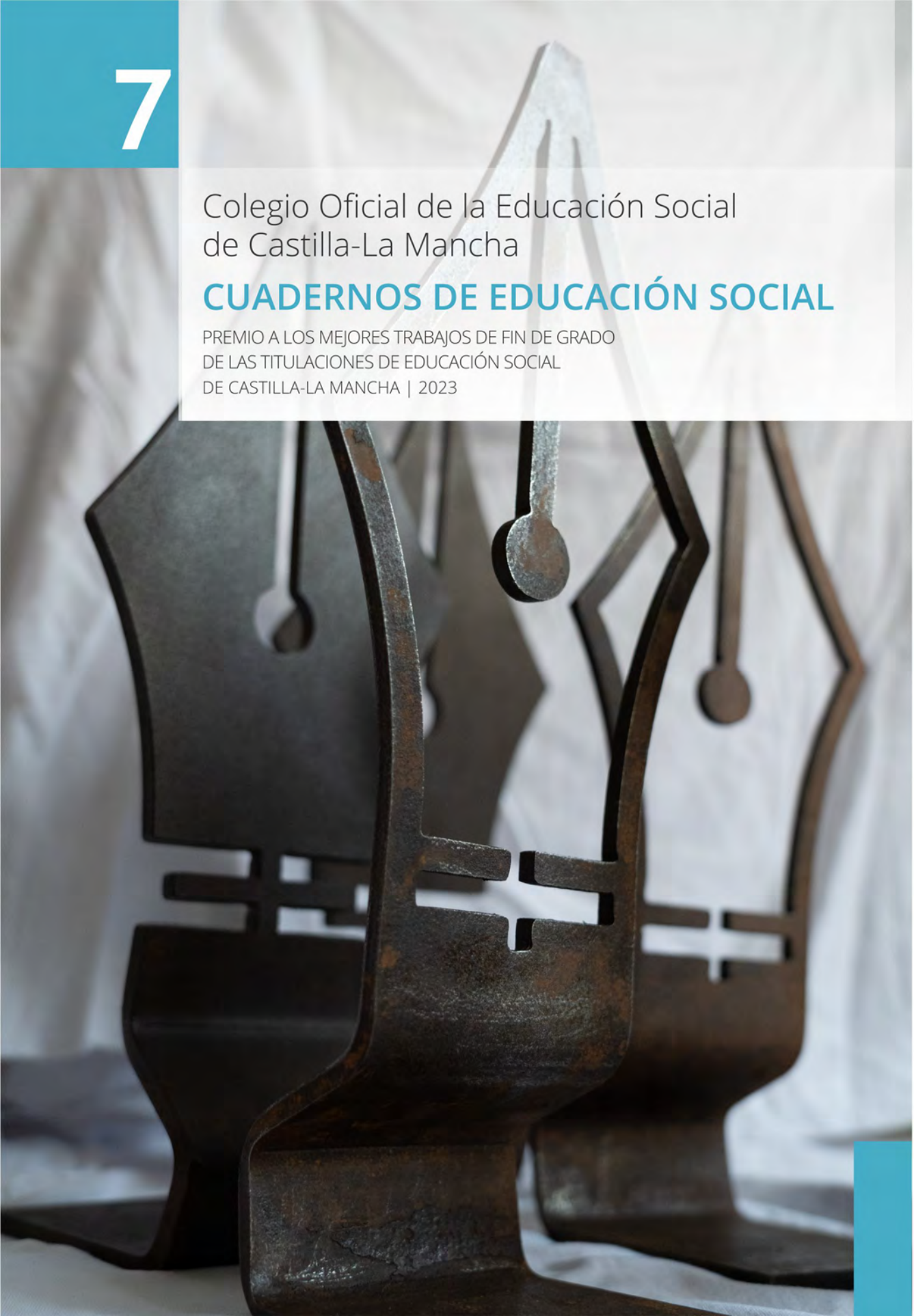


7

Colegio Oficial de la Educación Social
de Castilla-La Mancha

CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2023



CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2023

Edición: Primera. Enero de 2024. Impreso en España.
ISBN: 978-84-19830-56-2
Depósito legal: AB 24-2024
Tirada: 275 ejemplares
Código Thema: JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2023, Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha (CESCLM)
© 2023, Mar Niño Sánchez
© 2023, Blanca Toledo Cárdenas
© 2023, Susana García Sáenz
© 2023, Paula Alarza Vegas
© 2023, Juan Martínez Vila
© 2023, Marta Fernández García

Editan: Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
Miño y Dávila editores s.l. (www.minoydavila.com, info@minoydavila.com)

Fotografía de la portada: Javi Resuela

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

Presentación.....	7
Mar Niño Sánchez. "La figura de la Educadora y el Educador Social con personas con discapacidad auditiva".....	11
Blanca Toledo Cárdenas. "La trata de mujeres con fines de explotación sexual. La educación como elemento transformador frente a la violencia de género".....	59
Susana García Sáenz. "Aproximación a las funciones del Educador y la Educadora Social en los equipos técnicos de los juzgados de menores".....	91
Paula Alarza Vegas. "La educomunicación hacia un revisionismo crítico de las plataformas <i>streaming</i> desde la Educación Social".....	139
Juan Martínez Vila. "Diagnóstico de necesidades formativas en los agentes socioeducativos del proyecto empoderamiento afectivo-sexual".....	185
Marta Fernández García. "Proyecto de convivencia para la paz y la diversidad cultural en un contexto escolar y comunitario".....	225

PRESENTACIÓN

En este número de los Cuadernos de Educación Social recopilamos los trabajos premiados por el Colegio Oficial de la Educación Social en la VI edición de los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha. Como ya es tradición la entrega de los galardones se incluye en los actos organizados por el CESCLM con motivo del Día Internacional de la Educación Social, que una vez más, se han entregado en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca.

Este año hemos querido dedicar este día a la **Educación Social como medicina contra los discursos de odio**, alzando nuestras voces contra esos discursos que amenazan la armonía y el respeto en nuestra sociedad, destacando el poder transformador de la educación y nuestro firme compromiso para ser agentes de cambio en la lucha contra estos mensajes destructivos.

En nuestro trabajo diario fomentamos la empatía y la comprensión, creando espacios seguros donde todas las voces puedan ser escuchadas y valoradas. Pero entendemos que nuestra labor ha de ir más allá, comprometiéndonos a formar ciudadanía crítica y responsable, con la capacidad para cuestionar estereotipos y prejuicios arraigados en nuestra sociedad; promoviendo el diálogo respetuoso y el debate constructivo como vías para resolver conflictos y evitar la propagación del odio; contrarrestando la manipulación y promoviendo una cultura basada en noticias veraces y datos confiables.

Reafirmando nuestro compromiso con la educación como una poderosa herramienta de transformación social contribuimos a la (re)construcción de un mundo más inclusivo, tolerante y libre de mensajes de odio.

Estos mensajes de odio se han cebado con las personas migrantes y, especialmente, con los y las menores, a los que se les ha estereotipado y estigmatizado desde sectores (ultra)derechistas. Por ello, hemos querido tenerles muy presentes en el Día Internacional de la Educación Social, organizando dos actividades en las que han tenido un protagonismo relevante: la conferencia **“La armonía como base del modelo educativo en un centro de menores”** a cargo de Ángel Gómez Peñalver, Educador Social, Director del Centro de Menores Robledo de Toledo, en la que también ha intervenido Erika Bustamante Bermúdez, joven exresidente de un centro de menores; y el espectáculo **“Faros”** a cargo de Félix Albo, que narra, con ternura y humor, la historia de cinco menores institucionalizados en el proyecto piloto de un piso tutelado, proponiendo un paseo por la intervención social y la sociedad de los años ochenta del pasado siglo.

El primer Premio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca ha sido para **Mar Niño Sánchez**, por su trabajo **“La figura profesional de la Educadora y el Educador Social con personas con discapacidad auditiva”**.

El trabajo pretende visibilizar el ámbito de la discapacidad auditiva a través de la difusión de las percepciones, experiencias y reflexiones de profesionales de la Educación Social, recogidas a través de entrevistas semiestructuradas de respuesta abierta.

Mediante la realización de este estudio se ha podido comprobar que la intervención profesional de los Educadores y la Educadoras Sociales en el ámbito de la discapacidad auditiva se centra en las áreas de empleo, apoyo, formación y gestión de recursos, si bien puede ampliarse a otras áreas.

Como reto de futuro surge la necesidad de elaborar investigaciones más amplias que den visibilidad al sentido, la función y la contribución de la Educación Social en este ámbito.

El trabajo finalista de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca lleva por título **“La trata de mujeres con fines de explotación sexual. La educación como elemento transformador frente a la violencia de género”**, cuya autora es **Blanca Toledo Cárdenas**.

En este trabajo se deja constancia de que la violencia contra las mujeres y su posición de subordinación frente a los hombres se manifiesta en una serie de circunstancias, tanto sociales como culturales; si al hecho de ser mujer unimos otros factores, como la pobreza o las condiciones de vulnerabilidad, nos encontramos ante una situación propicia para la trata de personas con fines de explotación sexual.

El trabajo describe con precisión las dimensiones de la trata de personas, los principales factores de vulnerabilidad, el perfil de los demandantes de prostitución, entre otros, así como el papel que desempeña la Educación Social.

Ante la certeza de que la implementación de una educación transformadora y feminista conseguirá erradicar toda forma de violencia contra las mujeres, la autora presenta una propuesta de intervención en Institutos de Educación Secundaria.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina ha sido para **Susana García Sáenz** por su trabajo **“Aproximación a las funciones del Educador y la Educadora Social en los equipos técnicos de los Juzgados de Menores”**.

En esta investigación, de corte cualitativo, se estudia la implantación de nuestra figura profesional en los Juzgados de Menores, con el objetivo de establecer qué funciones y qué proyección tiene en este ámbito.

El trabajo propicia un acercamiento al marco legislativo de responsabilidad de los y las menores, mediante un recorrido histórico, para comprender los cambios producidos en los Juzgados de Menores y analizar el papel de los equipos técnicos, concretamente de la Comunidad de Madrid y Asturias.

En las conclusiones se destaca la importancia del trabajo de la Educación Social en los equipos técnicos de menores, así como su relevancia en el desarrollo y inserción de los y las menores.

El trabajo finalista de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina lleva por título **“La educomunicación hacia un revisionismo crítico de las plataformas streaming desde la Educación Social”** de **Paula Alarza Vega**.

La autora nos plantea que la educomunicación en la alfabetización digital se presenta como una práctica educativa en la que la Educación Social tiene un papel indispensable como disciplina para el desarrollo de una sensibilización y reflexión crítica de los mensajes que aparecen en los contenidos cinematográficos.

Finaliza el trabajo con el análisis de tres populares películas y una propuesta de intervención educativa centrada en la ciudad de Talavera de la Reina.

El Primer Premio de la Facultad de Educación de la UNED ha sido para **Juan Martínez Vila** por su trabajo **“Diagnóstico de necesidades formativas en los agentes socioeducativos del proyecto empoderamiento afectivo-sexual”**.

Este estudio de investigación cualitativa trata de identificar y analizar las necesidades formativas de los agentes socioeducativos que intervienen en el desarrollo del Proyecto “Empoderamiento afectivo-sexual: la inteligencia emocional y la diversidad sexual”, que se desarrolla con mujeres en situación de reclusión.

En él se pone de manifiesto que la limitación de la actuación socioeducativa dirigida a mujeres presas radica en la brecha de género que supone la masculinización de las instituciones penitenciarias, así como la rígida normativa interna.

En las conclusiones se destaca que la incorporación de nuestra figura profesional permitiría enfocar las intervenciones de otros agentes, mejorar la calidad de los proyectos que promueven la igualdad de género y eliminar la discriminación y el estigma social al que se ven sometidas las mujeres.

Marta Fernández García es la autora del trabajo finalista de la UNED, titulado **“Proyecto de convivencia para la paz y la diversidad cultural en un contexto escolar y comunitario”**.

El trabajo aborda el trabajo del Educador y la Educadora Social desde una intervención comunitaria en un sistema escolar, pero llevado a cabo en un contexto comunitario y familiar con acciones de participación comunitaria.

El proyecto se basa en la Educación para la Paz como estrategia educativa y con él se ha querido dar respuesta, entre otras, a las necesidades relacionadas con la mejora del clima de participación de las familias en el entorno escolar y la mejora de la comunicación familiar en la escuela.

En la V Edición de los Premios Profesionales se ha premiado, en la categoría *trayectoria profesional* al Educador Social **Ángel Nevado Santamaría**, por participar activamente en el desarrollo de la profesión en Castilla-La Mancha y por su compromiso con el CESCLM.

En la categoría *defensa de la profesión* se otorga el premio a **Ramón Lara Sánchez**, por su exquisito trato con el Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha y por su apuesta decidida por el desarrollo de la profesión, desde sus responsabilidades como Director General de Acción Social y Director General de la Agenda 2030 y Consumo.

Desde estas líneas queremos felicitar a las personas premiadas y mostrar nuestro infinito agradecimiento a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca (UCLM), a la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina (UCLM) y a la Facultad de Educación de UNED por la difusión que hacen de los Premios y por su participación activa en todo el proceso que supone la organización y desarrollo de los mismos.

Me gustaría concluir esta presentación con una frase atribuida a Mario Benedetti: "la gente nunca quiere ser parte del proceso, pero quiere ser parte del resultado. El proceso es donde descubres quién merece ser parte del resultado".

Francisco J. Peces
Presidente del CESCLM

PRIMER PREMIO

CAMPUS DE CUENCA

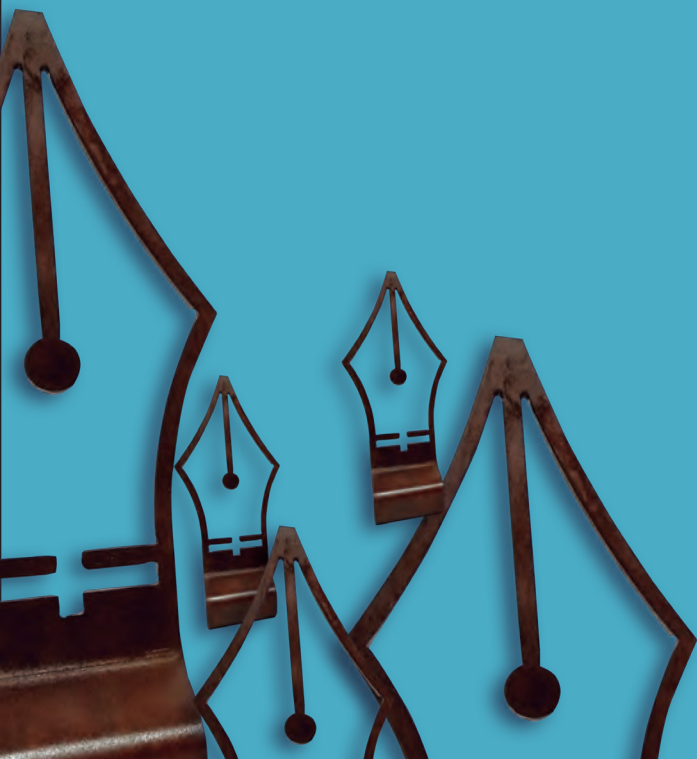
“LA FIGURA DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”.

Mar Niño Sánchez

Dirigido por: José Sánchez-Santamaría

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Grado en Educación Social.
Campus de Cuenca

Curso académico 2022/2023



*“Tu actitud no tu aptitud
determinará tu altitud” FREIRE*

*“Lo que no puede cambiar
no puede crecer” BENFORD*

ÍNDICE

RESUMEN-ABSTRACT.....	15
1. INTRODUCCIÓN.....	15
2. EDUCACIÓN SOCIAL. MARCO COMPETENCIAL.....	16
2.1. Figura del Educador/Educadora Social: aproximación conceptual.....	16
2.2. Figura del Educador/Educadora Social: ámbitos y competencias.....	18
2.3. Experiencias profesionales en el ámbito de la discapacidad auditiva	23
3. MÉTODO: CONCRECIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO Y DEL TRABAJO DE CAMPO SEGÚN APROXIMACIÓN, YA SEA CUANTITATIVA, CUALITATIVA O MIXTA	25
3.1. Muestra	26
3.2. Instrumento.....	27
3.3. Procedimiento	28
3.4. Análisis	29
3.5. Limitaciones	29
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	30
4.1. Perfiles	30
4.2. Aproximación y percepciones concepto de Educación Social	31
4.3. Formación académica.....	33
4.4. Figura del Educador/Educadora Social.....	35
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	40
5.1. Perfiles	40
5.2. Aproximación y percepciones concepto de Educación Social	41
5.3. Formación académica.....	42
5.4. Figura del Educador/Educadora Social.....	45
6. CONCLUSIONES	48

7. BIBLIOGRAFÍA.....	50
8. ANEXOS	52
Anexo I. Guion entrevista TFG	52
Anexo II. Carta de colaboración	54
Anexo III. Evidencia captación.....	55
Anexo IV. Enlaces entrevistas	56
Anexo V. Consentimiento	57
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1. Ámbitos propios del Educador y la Educadora Social	19
Tabla 2. Puestos laborales Educación Social	30
Tabla 3. Referentes Educadores Sociales	32
Tabla 4. Formación académica Educador/Educadora Social	33
Tabla 5. Voluntariado Educadores/Educadoras Sociales	35
Tabla 6. Competencias Educador/Educadora Social	36
Tabla 7. Recursos humanos.....	37
Tabla 8. Límites y barreras	39

RESUMEN

“La figura de la Educadora y el Educador Social con personas con discapacidad auditiva.” Este estudio, realizado mediante entrevistas cualitativas a Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de la discapacidad auditiva a nivel nacional, pretende visibilizar el ámbito de la discapacidad auditiva a través de la difusión de las percepciones, experiencias y reflexiones profesionales.

Palabras clave: Educador Social, discapacidad auditiva, competencias profesionales, perfil profesional.

ABSTRACT

“The figure of the Social Educator with people with hearing disabilities.” This study carried out through qualitative interviews with Educators and Social Educators who work in the field of hearing impairment at the national level. It aims to make the field of hearing impairment visible through the dissemination of professional perceptions, experiences, and reflections.

Keywords: Social Educator, hearing Impairment, professional skills, professional profile.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este TFG es analizar la figura de las Educadoras y los Educadores Sociales en su labor diaria con el colectivo de la discapacidad auditiva. Para ello se han llevado a cabo una serie de entrevistas a profesionales de la Educación Social que desempeñan su labor en federaciones, colegios, instituciones, asociaciones culturales,... a nivel nacional. El estudio pretende conocer el perfil profesional, identificar y poner en valor el trabajo realizado por los Educadores y Educadoras Sociales en este ámbito. El objetivo del estudio es conocer y comprender el ámbito de la discapacidad auditiva a partir de las percepciones, experiencias y reflexiones profesionales en relación con la figura profesional. Este TFG se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, un marco teórico que pone en relevancia distintas definiciones de Educación social, los ámbitos propios del Educador y la Educadora Social, competencias del perfil profesional y experiencias. En segundo lugar, la metodología utilizada. El método de referencia es el cualitativo; a través de una entrevista semiestructurada de respuesta abierta podemos conocer: qué puesto ocupan, cómo perciben la Educación Social, su desarrollo competencial, límites y barreras profesionales, con qué recursos humanos cooperan...

Finalmente, las conclusiones, anexos y recursos utilizados. Aquí quedan reflejadas las síntesis más importantes recogidas en el proceso, las fuentes y los recursos de interés para el lector.

2. EDUCACIÓN SOCIAL. MARCO COMPETENCIAL

2.1. Figura del Educador/Educadora Social: aproximación conceptual

Un Educador y una Educadora Social son profesionales de la Educación Social. Una de las definiciones más completa conocida de la Educación Social propuesta por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) en 2007, es la siguiente:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (CGCEES, 2007, p.12).

En cambio, no hay una definición unificada de Educador/Educadora Social; a continuación se recogen algunas de ellas:

- Eduso.net, un servicio del **Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales** que promueve la Educación Social entiende al profesional como: “el Educador Social es un profesional capacitado para intervenir con sujetos y/o comunidades a los que ayuda a potenciar aquellos factores necesarios para su normal desarrollo” (EDUSO.NET, 2005).
- Petrus Rotger, pedagogo social que ha realizado múltiples escritos aumentando el campo de conocimiento y estudio de los y las profesionales, define el perfil de Educador Social como: “todo aquel que tiene capacidad o cualidad de educar, es decir, dispone de capacidad o energía para formar o educar al ser humano, a través de acciones o procesos conscientes o inconscientes” (Petrus Rotger, 1997, p.37).
- Juan Sáez Carreras, en la actualidad un pedagogo social jubilado que publicó diversos ensayos promocionando la Educación Social, nos define así: “el Educador Social es un profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas” (Sáez Carreras, 1993).

- Ana Álvarez Fernández, en su tesis doctoral *El desempeño profesional del Educador y la Educadora Social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* publicada en 2017 lo describe de la siguiente manera: “es una profesión social (entendida como un derecho, y que pretende aportar la mejora del bienestar social) y educativa (a través de acciones mediadoras, de transmisión y de capacitación de las personas)” (Álvarez Fernández, 2017, p.44).
- ANECA, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación define al profesional como: “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, p.7).
- Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. del R., & Terrón Caro, M. T. en 2014 publican Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad, en la cual se defiende la Educación Social como:

“Es una profesión que se ha ido concretando en el tiempo con el fin de dar respuesta a las necesidades socioeducativas de los individuos y los grupos profesionales. En este proceso ha ido quedando la importancia de su actividad profesional que traspasa e incluso los ámbitos de educación reglada o escolar. El desarrollo e intervención socioeducativa a personas y colectivos con la finalidad de promover el cambio social desde lo educativo” (Amador, Esteban, Cárdenas, & Terrón, 2014, p.1).

Haciendo una síntesis de todas ellas podemos destacar los siguientes aspectos:

- Las Educadoras y los Educadores Sociales son profesionales de la Educación Social.
- Sus profesionales se encargan de brindar y generar: formación, dinamización, promoción, generación de contextos, apoyo, mediación promoción, movilización de recursos...
- El perfil del Educador/Educadora Social se sitúa en diferentes contextos: socioeducativo, comunitario, sanitario, socio-laboral, cultural...
- La protagonista de la intervención siempre es la persona con la que intervenimos y sus circunstancias.
- El Educador y la Educadora Social son críticos sociales, que buscan generar el bienestar de la comunidad y la justicia social.
- La Educación Social es una profesión consolidada, con unos estudios universitarios específicos desde 1991. Para acceder a la profesión se hace desde dos vías: mediante los estudios de Grado o mediante la Diplomatura. La creación del Grado posibilita la creación de una única formación.

- Tras recibir una única formación consolidada el o la profesional ha de trabajar sus actitudes y aptitudes con la formación y la experiencia, en un continuo reciclaje, al ser una realidad cambiante con necesidades emergentes.
- La Educadora y el Educador Social dan respuesta a las necesidades de la sociedad y cada vez se descubren nuevos ámbitos de intervención donde pueden aportar muchos beneficios con su perfil competencial. Esto se debe a que, al trabajar en lo social, es una profesión viva y en continuo cambio. Realidad plural y diversa.

Una definición que integre todos los aspectos importantes de la profesión puede ser la siguiente: aquel o aquella profesional que crea contextos, promueve procesos y proporciona recursos o herramientas para contribuir al desarrollo personal, profesional, y cultural de la ciudadanía en sociedades líquidas (Sánchez-Santamaría y Ramos, 2015).

2.2. Figura del Educador/Educadora Social: ámbitos y competencias profesionales

A partir de la siguiente tabla (Tabla 1. Ámbitos propios del Educador y la Educadora Social) se pretende explicar cuáles son los ámbitos de trabajo propios de la Educación Social: se expresa cuál es el ámbito, las personas usuarias a intervenir, el servicio que se les ofrece y los recursos disponibles en cuanto a infraestructuras. Para la elaboración de la tabla se ha seleccionado el listado de ámbitos propios compartido por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES, 2007).

Tabla 1. Ámbitos propios del Educador y la Educadora Social.

ÁMBITOS	PERSONAS USUARIAS	SERVICIO	RECURSOS
Infancia y Juventud.	De 0 a 18 años.	Formación, promoción y desarrollo integral, proyectos de intervención individualizada, gestión emocional, apoyo proceso migratorio, emancipación y autonomía.	Centros de protección, centros de acogida, centros de atención a la infancia, centros atención diurna, centros educativos, centro joven.
Educación para la convivencia en centros educativos.	Miembros centros educativos.	Prevención, desarrollo personal, potenciar el aprendizaje, favorecer la resolución de posibles conflictos, gestión emocional.	Centros educativos.
Educación y Orientación Familiar.	Miembros unidades familiares.	Prevenir, orientar, promover el desarrollo de la familia.	Centros educativos, escuelas de padres.
Servicios Sociales Básicos y Especializados.	Para todas independientemente de la edad.	Información, asesoramiento, desarrollo personal, diagnóstico, intervención, animación comunitaria.	Alojamiento temporal, teleasistencia, ayuda domiciliaria, intervención familiar, apoyo personas cuidadoras, atención psicosocial.
Educación Ambiental	Para todas independientemente de la edad.	Información y sensibilización, formación.	Centro Nacional de Educación Ambiental, centros de educación ambiental.
Tiempo libre, Animación y Gestión Socio-cultural	Para todas independientemente de la edad.	Dinámicas ocio y tiempo libre, participación, promoción social.	Centros educativos y de formación, bibliotecas, centros de protección, instituciones sociales, campamentos, albergues de juventud.
Mediación, Diversidad e Integración Social.	Para todas independientemente de la edad.	Información y sensibilización, mediación, integración, desarrollo personal.	Centros educativos, centros atención socio-comunitaria, centros de protección de menores, centro joven.
Diversidad Funcional.	Para todas independientemente de la edad.	Información y sensibilización, formación autonomía, acompañamiento.	Centros de día, centro ocupacional, centro atención residencial, entidades sin ánimo de lucro, residencias, viviendas tuteladas.

AMBITOS	PERSONAS USUARIAS	SERVICIO	RECURSOS
Salud Mental.	Para todas independientemente de la edad.	Información y sensibilización, intervención social, autonomía, dinámicas para el ocio, apoyo.	Unidades de media y larga estancia, comunidades terapéuticas, residenciales comunitarios, centro rehabilitación psicosocial y laboral.
Orientación Socio-laboral.	De 16 a 67 años. Dentro del max. y min. permitido para trabajar.	Información, asesoramiento, desarrollo personal y profesional, formación, autonomía.	Centros de inserción social, programa de apoyo a la inserción socio-laboral, organizaciones sin ánimo de lucro.
Adicciones.	Para todas independientemente de la edad, siempre que exista una adicción o haya que prevenirla.	Prevención e información, detención, derivación, reducción de daños, asistencia e integración social, desarrollo integral de la persona.	Sistema de asistencia e integración social al drogodependiente, SEAT Sistema Español de Alerta Temprana, centros de emergencia social, comunidades terapéuticas, recursos de apoyo a la intervención, centros de día.
Ámbito penitenciario y ejecución penal.	Usuaris de las instituciones penitenciarias.	Reinserción, formación, asesoramiento, autonomía y rutinas.	Centros penitenciarios, centros de inserción social.
Igualdad de género y prevención de la violencia.	Para todas independientemente de la edad.	Objetivo violencia cero, sensibilización y prevención, redes de igualdad.	Centro de la mujer, Centros de Acción Social (CEAS), Recursos ámbito de la justicia, educativo, prestaciones económicas, apoyo a la familia y autonomía personal, asociación de hombres maltratados, asistencia telefónica 016 y 012.
Educación de personas adultas y aprendizaje a lo largo de la vida.	A partir de 18 años.	Formación formal y no formal.	Centros de Educación Permanente, centros de capacitación.
Envejecimiento activo y prevención de la dependencia.	A partir de los 60 años.	Formación, información y prevención, desarrollo personal, participación social, protección de los derechos.	Centros de día, casas tuteladas, centros de mayores, Universidad de mayores, servicio de teleasistencia.

Fuente: elaboración propia a partir de recursos encontrados en Eduso.net. 2023.

En este estudio la Educadora y el Educador Social se encuentran en el ámbito de diversidad funcional/discapacidad al trabajar con el colectivo de personas con diferentes tipos de sorderas y sus familiares y amistades.

Las funciones del Educador y la Educadora Social son muy diversas, ya que de manera general los centros de trabajo se dividen en varias áreas al dar un servicio integral (ej. área de formación, área de socio-laboral, área de mediación...). En muchas ocasiones esto depende del número de personas usuarias, tipo de entidad pública/privada/mixta, los objetivos de la entidad, el número de profesionales en el centro..., de manera que desarrollarán unas funciones u otras en base a la responsabilidad del cargo. Las siguientes funciones son competencia profesional del Educador y la Educadora Social, estipuladas en los Documentos Profesionalizaciones publicados por el CGCEES y ASEDES en 2007:

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

Actualmente hay un debate sobre las competencias profesionales vinculadas a la labor que han de realizar el Educador y la Educadora Social; algunas de las justificaciones ante este debate son las siguientes: falta de investigación en la Educación Social en relación a otras materias y profesiones, cambios en el perfil profesional, el trabajo en el mundo social es definido por realidades plurales y diversas, innovación social...

ASEDES en 2007 establece 5 bloques de competencias que el Educador y la Educadora Social han de trabajar independientemente del ámbito en el que desarrolle su labor profesional, las cuales son las siguientes:

- Competencias relativas a capacidades comunicativas.
- Competencias relativas a capacidades relacionales.
- Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis.
- Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas.
- Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.

A lo largo de la tesis de Álvarez sobre el desempeño profesional del Educador y la Educadora Social, publicada en 2017, se realiza una propuesta de competen-

cias teniendo en cuenta el desempeño del profesional según el CGCEES, AIEJI y la ANECA dando como resultado lo siguiente:

- Competencias técnicas:
 - Conocimiento del contexto legislativo, político, económico, cultural, educativo.
 - Conocimiento de metodologías para la intervención socioeducativa.
 - Control de técnicas de programación, planificación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de intervención.
- Competencias metodológicas:
 - Capacidad de crear y establecer marcos, contextos y herramientas para la intervención.
 - Mirada profesional capaz de detectar necesidades socioeducativas.
 - Conocimiento de recursos sociales, instituciones y materiales para incorporarlos en las intervenciones.
- Competencias participativas:
 - Relacionarse de manera efectiva estableciendo vínculos de manera personal y profesional.
 - Capacidad de crear y potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales, entre individuos, colectivos e instituciones.
 - Capacidad mediadora y resolutoria antes los conflictos de manera rigurosa.
- Competencias personales:
 - Valores clave: compromiso, ética, compañerismo y respeto.
 - Autocrítica, autoconocimiento, autogestión. Reflexionar de manera crítica y evaluar el trabajo propio y el del equipo.
 - Contribuir y participar activamente en análisis y actividades de desarrollo profesional y personal.

Las competencias transversales según la RAE son definidas como la “atribución que da lugar a regulaciones o intervenciones jurídicas que afectan no solo al título competencial que se ejerce, sino también a otras diversas materias, aunque no exista una conexión inmediata entre las mismas”; también definidas como *skills* o competencias invisibles, mejoran la empleabilidad del profesional, promocionan al profesional vocacional y contribuyen a la mejora del perfil profesional. En el caso de la Educación Social, teniendo en cuenta documentos de la OECD (2019) y la Comisión Europea (2007), podemos definir una serie de competencias invisibles que se presentan como *skills* en el proyecto 2030, los cuales se presentan en 3 grupos de competencias:

- Competencias cognitivas y metacognitivas: creatividad, habilidad de “aprender a aprender”, que en muchas ocasiones en el campo de lo social y al trabajar con personas, conlleva desaprender para empezar a aprender, adaptarse a las nuevas tecnologías y al proceso de la globali-

zación, pensamiento crítico, auto regulación, aprendizaje permanente y comprensión de culturas.

- Competencias sociales y emocionales, como el respeto, la empatía, habilidades comunicativas, habilidades emocionales, perseverancia, eficacia, curiosidad...
- Competencias físicas y prácticas: incluye aspectos de la nueva información y de los dispositivos de la tecnología de la comunicación.

A lo largo de ambos documentos se expresa cómo se transfiere el conocimiento y las habilidades/competencias en contextos sociales. Lo más importante es conocer y haber trabajado previamente el conocimiento para posteriormente reforzar las habilidades y ampliar el conocimiento de las personas con las que trabajamos. La finalidad, tanto de la OECD como de la Comisión Europea, es, a través de las competencias invisibles de los y las profesionales, reforzar las habilidades y potenciales de la ciudadanía. Una de las frases de Freire da una visión del objetivo de la profesión y de ambas instituciones: “la Educación Social no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

2.3. Experiencias profesionales en el ámbito de la discapacidad auditiva

A lo largo de este apartado veremos la diferencia entre la identidad profesional y el perfil profesional, ya que en algunos textos son confundidos. Son términos diferentes, que a su vez están relacionados a la hora de definir qué es un profesional de la Educación Social. En primer lugar, el perfil profesional tiene que ver con los conocimientos, las actitudes, las metodologías, la participación, las cualidades de la persona..., es decir, está vinculado con las competencias que como profesional ha de tener trabajadas para el desempeño de su trabajo. Así el perfil profesional es algo que todo profesional ha de trabajar para la realización de un trabajo, independientemente del ámbito. La mirada profesional es una de las herramientas que se trabaja desde el perfil mediante el análisis y reflexión en todas las áreas: la formación recibida, las experiencias profesionales y personales, las cualidades personales, las metodologías de trabajo... El perfil profesional es un estándar competencial que todo profesional ha de tener, trabajar y seguir, siendo un trabajo colectivo de todos los y las profesionales de la Educación Social y una labor individual para mantener y mejorar el futuro profesional.

Por otro lado, la identidad profesional es cómo cada Educador/Educadora Social percibe la labor que realiza desde la Educación Social, el sentido de pertenencia con otros profesionales que trabajan los mismos objetivos, el desarrollo de experiencias, la vocación, el interés de ampliar conocimientos para realizar mejores intervenciones como profesionales, moral-ética profesional, autoconocimiento, pensamiento crítico y autónomo, ... La identidad del Educador y la Edu-

cadora Social se va creando a lo largo del tiempo, ya que conlleva experiencias, formación y análisis reflexivos, siendo un proceso complejo, dinámico y sostenido.

De manera muy sintetizada, el perfil profesional es qué hacemos a partir de lo que somos dentro de un marco competencial y la identidad profesional es la reflexión del sentimiento que genera en el profesional todo lo que tenga que ver con la Educación Social, experiencias y labor. Como podemos apreciar en ambos conceptos, la persona ha de tener muy claro qué es un Educador/Educadora Social y cuáles son sus funciones y competencias, barreras, límites y retos de futuro.

La intervención que se realiza en el ámbito de la discapacidad, en concreto de la discapacidad auditiva, se realiza con personas de cualquier edad e independientemente de si son sordas u oyentes, ya que se trabaja con la persona y con el contexto social. El trabajo que se realiza con las personas funciona en favor del desarrollo integral de la persona en un contexto con multitud de barreras que se van eliminando; para ello se intervine desde las siguientes áreas: formación, empleo, concienciación, migración, e integración. Así surge la duda de ¿con qué servicios cuenta la comunidad sorda? Pues bien, principalmente a través de la CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas, se pueden ver cuáles son los principales recursos existentes a nivel nacional (CNSE, 2023):

- Comunicación: SVlsual, servicio de video interpretación que da respuesta a las necesidades comunicativas entre sordos y oyentes; y Red de Gestión del Servicio de Intérpretes de Lengua de Signos, servicio presencial de intérpretes.
- Violencia de género: servicio ALBA, contra la violencia de género y 016 accesible para todas las personas sordas. Servicio de acompañamiento que guía a las personas sobre cómo actuar y adónde acudir en caso de sufrir situaciones de violencia de género.
- Formación: LSE en el aula. Dirigidas a profesionales que trabajen en las aulas con personas sordas.
- Migración: guía informativa para las personas sordas migrantes, formación e información para obtener la nacionalidad española. Informar y asesorar a las personas sordas migrantes, servicio adaptado a multitud de lenguas de signos.
- Personas mayores: VidAsor- Servicio de video asistencia y acompañamiento para personas sordas mayores.
- Penas de libertad: personas sordas reclusas: igualdad de derechos y medidas alternativas al ingreso en prisión para personas sordas. Servicios de mediación e interpretación en el ámbito penitenciario, así como la sensibilización y formación del personal de prisiones.
- Empleo: Red Emplea de la CNSE. Orientación socio-laboral, formación y sensibilización de las empresas.

- Ocio y tiempo libre: vacaciones Inmerso-CNSE. Turismo adaptado a personas con discapacidad.
- Derechos: autodefensa para las personas sordas y LEYSING. Formación y asesoramiento para la autodefensa legal para reclamar por sus derechos.
- Asociaciones: formación redes asociativas y asesoramiento en sistemas de gestión de calidad, transparencia y buen gobierno. Información para el apoyo del movimiento asociativo y la buena gestión.

De igual manera, en las federaciones de cada comunidad, aparte de la promoción de los antiguos recursos citados, se trabaja mucho la promoción de la cultura sorda, sensibilización de la población, formación, empleo y actividades para el tiempo libre en función del grupo de edad.

Teniendo en cuenta todos los recursos existentes hay necesidades que siguen suponiendo un reto de futuro, como el alumnado sordo en el aula, la formación de la población oyente en LSE, la falta de intérpretes en el día a día, la promoción de la cultura sorda, la inserción laboral, ocio y tiempo libre adaptado, programas orientados a familias, programas para la soledad en personas adultas, servicios sanitarios y residenciales con profesionales con conocimiento en lengua de signos, programa sobre la brecha digital, ...

En cuanto a recursos, los y las profesionales de referencia son: intérpretes en lengua de signos, especialistas en lengua de signos, mediadores comunicativos, agentes de desarrollo de la comunidad sorda, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y, en algunas ocasiones, Educadores y Educadoras Sociales.

Tras este análisis de realidad surge la necesidad de la existencia de las Educadoras y los Educadores Sociales en el ámbito. En base al perfil profesional de la Educación Social, podemos afirmar que las competencias que desarrolla se adaptarían muy bien al puesto en varios ámbitos para el desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta la necesidad de una formación avanzada en lengua de signos y la integración en la comunidad sorda. Estas son algunas de las áreas de intervención que se desarrollan con las personas sordas y que puede llevar a cabo la Educadora y el Educador Social en conjunto con el equipo multidisciplinar existente en cada entidad, colegio, institución, asociación,...: área socio-laboral, área educativa y formación, área de empleo, área cultural, área ocio y tiempo libre.

3. MÉTODO: CONCRECIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO Y DEL TRABAJO DE CAMPO SEGÚN APROXIMACIÓN, YA SEA CUANTITATIVA, CUALITATIVA O MIXTA

Se trata de un estudio cualitativo basado en la entrevista de profesionales, que expresan sus experiencias dando respuestas de carácter abierto a la entre-

vista semiestructurada. Con la entrevista se pretende conocer y comprender los significados que construyen los y las profesionales entrevistados en el estudio a partir de sus percepciones, experiencias y reflexiones profesionales en relación con la figura del Educador y la Educadora Social y su papel en la intervención en el ámbito de la discapacidad auditiva. Como guía a lo largo del apartado se ha consultado el Capítulo II: La entrevista, que pertenece al libro “Técnicas de investigación social y educativa” publicado por Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Helène. Que define el método cualitativo como:

El análisis de contenido cuantitativo (AC, a partir de ahora) consiste, básicamente, en una codificación del texto y la extracción de frecuencias y porcentajes que permiten realizar comparaciones y pruebas estadísticas que nos ayudan a confirmar o rechazar hipótesis. El AC cuantitativo puede ser: descriptivo, inferencial, psicométrico o predictivo.

La perspectiva cualitativa reconoce la ambigüedad y polisemia de los textos analizados y realiza una aproximación a ellos mucho más flexible y comprensiva. Los posibles AC cualitativos son: retórico, narrativo, del discurso, semiótico o estructuralista, interpretativo, conversacional, crítico y normativo) (Fàbregues, Meneses, Rodríguez y Helène, 201, p.138).

El estudio tiene la finalidad de lograr los siguientes objetivos:

- Analizar la figura del Educador y la Educadora Social que esté trabajando con personas sordas en las diferentes organizaciones de carácter nacional.
- Describir las funciones y competencias de los Educadores y las Educadoras Sociales.
- Visibilizar la discapacidad auditiva como otro campo de intervención válido para los Educadores y las Educadoras Sociales.

3.1. Muestra

El perfil profesional que requiere el estudio es cumplir con dos requisitos:

- Haber recibido la formación para ser Educador/Educadora Social. Para ser profesional de la Educación Social se puede conseguir por dos vías: Grado o Diplomatura en Educación Social.
- Trabajar con el colectivo de personas con dificultades auditivas.

Para la búsqueda de un perfil de la Educación Social se procedió a realizar una muestra intencional, buscando el perfil profesional específico en las siguientes instituciones, colegios y asociaciones, que actúan de manera directa e indirecta con el ámbito de intervención:

- Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.
- Asociaciones de familias y amigos de las personas sordas.

- Asociaciones culturales de personas sordas.
- Federaciones y fundaciones provinciales de personas sordas.
- Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE.
- Centros educativos con una ratio superior al 5% de alumnado sordo.

Tras la toma de contacto con las 134 asociaciones, colegios, entidades, federaciones y fundaciones mediante una carta de colaboración (Anexo II) a los correspondientes correos electrónicos, un tiempo después obtenemos diversidad de respuestas; la más frecuente es que no cuentan con la figura profesional del Educador/Educadora Social en la plantilla, añadiéndose en algunas el desconocimiento total del profesional.

Finalmente, la muestra obtenida ha sido la siguiente: 5 profesionales de la Educación Social que están trabajando con personas sordas desde diferentes ámbitos de intervención:

- Profesional 1, Educadora Social en el área de empleo de la Fundación Vinjoy, situada en Asturias.
- Profesional 2, Educador Social en el área de apoyo psicopedagógico en Aspanpal, Asociación de Padres con Niños con Problemas de Audición y Lenguaje.
- Profesional 3, Educadora Social en el área de educación y formación en FAXPG, Federación de Asociaciones de Personas Sordas de Galicia.
- Profesional 4, diplomado en Educación Social, gestiona el área de intérpretes en FESORD CV, Federación de Personas Sordas de la Comunitat Valenciana.
- Profesional 5, Educadora Social en Euskal Gorrak, Federación Vasca de Asociaciones de Personas Sordas. Desarrolla una labor integral con las personas usuarias y en la entidad: formación, empleo, intervención social, mediación comunicativa...

3.2. Instrumento

Para la realización de este estudio aplicado se ha utilizado un método cualitativo, a través de una entrevista semiestructurada que se caracteriza por un guion temático previamente preparado y que brinda la oportunidad de, a través de una conversación natural, obtener toda la información requerida. A través de la entrevista se realizan preguntas de respuesta abierta que nos dejan conocer los aspectos más importantes de las experiencias profesionales, con el objetivo de un futuro análisis aproximativo del futuro del profesional que intervenga en este ámbito.

A lo largo de la entrevista se desglosaron diferentes apartados de los que se pretende obtener una información precisa. Como se puede ver en el Anexo I, los

apartados son los siguientes: información personal, intereses, formación académica, aspectos sobre la Educación Social, ejercicio profesional y figura del Educador y la Educadora Social.

Un ejemplo de algo que pudo comprobar en las entrevistas fue la aparición de una categoría emergente en la cual profesionales de la Educación Social tuvieron la oportunidad de expresar su opinión sobre el voluntariado, a partir de su conocimiento y experiencia. Más adelante, en la discusión de los resultados, veremos todas las respuestas de las personas participantes.

Algunos datos relevantes sobre el diseño de la entrevista son los siguientes: está diseñada para realizarse de manera individual con cada profesional, tiene una duración aproximada de una hora, no requiere preparación previa de la persona entrevistada, pretende conocer las experiencias profesionales de la Educadora y del Educador Social en el ámbito de la discapacidad auditiva, se crean vínculos con las personas entrevistadas que posibilitan un mayor acceso a la información y el rol que sigue el entrevistador no es directivo, manteniéndose entre los límites del interés e imparcialidad para no condicionar la respuesta de los y las profesionales.

3.3. Procedimiento

Tras realizar una investigación sobre los posibles ámbitos de trabajo de los y las profesionales previamente mencionados, procedemos a hacer la primera toma de contacto mandando mediante correos una carta de colaboración (Anexo II).

Otra forma de captación de profesionales fue gracias al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (CEESG), al realizar una publicación en redes sociales sobre el estudio, promocionando e informando sobre en qué consiste el trabajo, los requisitos y la metodología (Anexo III).

Tras conseguir la muestra, comienza un contacto más directo y con más información con los y las profesionales. Se les hace llegar un guion de entrevista (Anexo I) y unos documentos en los que expresan el consentimiento (Anexo V) que ha de ser mandado de vuelta firmado y el cual en cualquier momento puede ser revocado.

La fecha de realización de la entrevista se concreta habiendo confirmado que han leído el guion y firmado el consentimiento. Mandamos un enlace de reunión en la plataforma Microsoft Teams, configurada para transcribir y grabar la conversación y facilitar el proceso de análisis de información. Una vez conectados, tanto el profesional como el entrevistador, se comprueba que todo funcione correctamente, que la distancia, conexión y comunicación no sean una barrera y comenzamos. Con el guion de la entrevista presente, mediante una conversación

natural en la que se van introduciendo las cuestiones de estudio, siempre desde la fluidez e incorporando nuevas preguntas que sean de interés enlazadas con otros temas que contenga la entrevista, obtenemos toda la información necesaria para completar la investigación. Antes de terminar la conexión se agradece su participación, poniendo punto final a la entrevista con un consejo de cada profesional a los futuros Educadores y Educadoras Sociales.

3.4. Análisis

El análisis en la entrevista cualitativa permite analizar, identificar y conocer datos no numéricos que se han obtenido a lo largo de la entrevista semiestructurada, ayudando a comprender conceptos, experiencias y opiniones de diferentes profesionales.

Para su desarrollo se ha elaborado un análisis de discurso directo, contextualizado. El análisis del discurso entiende el lenguaje como una herramienta lingüística construida y modelada por influencias sociales y no como una representación de las experiencias. Es decir, permite examinar de forma más profunda análisis de: tema, contexto, narrativa, hermenéutica, texto, experiencias individuales.

3.5. Limitaciones

A lo largo del estudio nos encontramos con diferentes inconvenientes en relación a la búsqueda de profesionales, el desarrollo de la entrevista, al análisis de la información recogida:

- Contexto de trabajo muy concreto que deriva en la existencia de pocos profesionales en el ámbito de la discapacidad auditiva.
- Desconocimiento de las entidades, asociaciones, colegios, federaciones del perfil profesional, lo cual puede ser debido a múltiples factores, entre ellos ser un campo “emergente”, a pesar de ser una profesión consolidada y con antecesores como son los educadores y las educadoras de calle. El desconocimiento de la profesión provoca que no exista la necesidad de figura profesional.
- Límites en la entrevista; como entrevistador hay que mantener el interés e imparcialidad en todo momento, no dejándose llevar por las opiniones o sentimientos, ya que pueden condicionar el proceso de recogida de información.
- La disponibilidad de los y las profesionales, horarios de trabajo muy ajustados que dificultaban concretar un horario para la entrevista, lo que suponía tener que aplazarla y alargar el proceso de la investigación.
- Captación de la muestra intencional de profesionales a nivel nacional, lo que puede ser un límite al haber podido ampliar la búsqueda a nivel europeo o mundial.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Perfiles

Puesto de trabajo que cubre el Educador y la Educadora Social.

El puesto de trabajo consiste en el lugar que ocupa un profesional en una entidad o una empresa, con unas condiciones y funciones determinadas, teniendo unas retribuciones salariales determinadas. El trabajador o trabajadora, una vez que se encuentra en su puesto de trabajo, ha de tener muy claro la labor y las funciones que ha de realizar en base a las competencias propias y del puesto.

La muestra participante presenta un desempeño profesional asociado a diferentes puestos de trabajo, y no en todos los casos la denominación del puesto de trabajo se corresponde con la Educadora o el Educador Social.

Tabla 2. Puestos laborales Educación Social.

	DENOMINACIÓN	TITULACIÓN	ÁREA	FUENTE
EDUCADOR SOCIAL 1	TÉCNICO	EDUCACIÓN SOCIAL	EMPLEO	(ES1, '4:38')
EDUCADOR SOCIAL 2	TÉCNICO	EDUCACIÓN SOCIAL	PSICOPEDAGOGÍA	(ES2, '1:14')
EDUCADOR SOCIAL 3	EDUCADOR SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL	FORMACIÓN	(ES3, '1:10')
EDUCADOR SOCIAL 4	TÉCNICO	EDUCACIÓN SOCIAL	EMPLEO	(ES4, '1:46')
EDUCADOR SOCIAL 5	EDUCADOR SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL	INTEGRAL	(ES5, 1)

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.

Perfil de personas con las que interviene el Educador y la Educadora Social.

El perfil de personas con las que interviene son el conjunto de rasgos que caracterizan a un grupo de personas. Pueden disgregarse por edad, género, cultura, habilidades, necesidades, gustos, intervenciones. Cuando el perfil de individuos es caracterizado por ciertos rasgos facilita la labor del Educador y la Educadora Social para intervenir y planificar al tener un punto en común.

La muestra participante expone que su labor profesional va enfocada al trabajo con “personas sordas, con discapacidad auditiva y sus familiares” (ES5, 1). De manera más ampliada, uno de los Educadores Sociales que trabaja en el área de apoyo psicopedagógico y una Educadora Social exponen de dónde provienen las personas usuarias al ser derivados de otras instituciones, lo que nos ayuda a crear un mapa mental sobre los perfiles de personas usuarias que atienden los y las profesionales:

“El perfil de personas con las que intervengo es bastante variado. Personas con problemas de audición, rasgos autistas, problemas del lenguaje, *síndrome de sotos*”. “Alumnos que abarcan todos bastante rangos de edad, aunque mayormente tengo para adolescentes” (ES2, ‘2:05’).

“Desde empleo, trabajamos sobre todo con personas vulnerables, migrantes, personas con discapacidad y en especial mucho con las personas de discapacidad auditiva. Sí es verdad que en discapacidad auditiva somos referencia, nos los derivan del servicio público de empleo, del médico, la trabajadora social, no hacen una derivación propia” (ES1, ‘5:25’).

4.2. Aproximación y percepciones concepto de Educación Social

A lo largo de este apartado se recogen aspectos conceptuales que permiten dar visibilidad a la Educación Social, tras un conocimiento y desarrollo práctico. Es decir, este análisis permite explicar cómo los y las profesionales comprenden qué es la Educación Social y aspectos que tienen que ver con ella tras la experiencia en el mundo de las Educadoras y los Educadores Sociales. A partir de la muestra participativa se ha elaborado un mapa conceptual en el que se expresan conceptos clave para aproximarnos al término Educación Social.

Nube de conceptos 1. Aproximación y percepciones concepto Educación Social.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023. (ES1, ‘11:56’), (ES2, ‘3:32’), (ES3, ‘1:58’), (ES4, ‘2:18’) y (ES5, 1).

Referentes en la profesión.

La existencia de referentes en la profesión sirve de inspiración y motivación para seguir perfeccionando la labor diaria. Los referentes suponen la creación de un contexto cultural y profesional, siendo una guía de actuación y un ejemplo de superación para los y las profesionales.

Una cuestión fundamental de la entrevista era indagar sobre cuáles son los referentes de los y las profesionales de la Educación Social en el ámbito de la discapacidad auditiva y encontramos una gran variedad de respuestas. Podemos separarlos en dos grandes grupos; por un lado, se hace referencia a personas de gran interés y con las que no tenemos contacto directo, como es el caso de los considerados padres fundadores de la Educación Social como Paulo Freire; también a personas mediáticas, investigadores, activistas:

“Simón de Búbal, me parece una filósofa bastante prestigiosa una gran activista feminista, entonces eso es lo que me gusta de ella, que para la época hizo bastante por los derechos de las mujeres. A ver, también tenemos, pues no sé, Malala lucha por los derechos de la infancia a la educación, sobre todo por parte de las niñas. También Greta Thunberg” (ES2, '9:41').

Por otro lado, se hace un llamamiento a las personas de mayor proximidad con las que se tiene contacto directo: a compañeros y compañeras de profesión, aparte del equipo interdisciplinar, al profesorado:

“Para mí mi referente es mi director y no es Educador Social, es psicólogo. Su perspectiva está muy marcada por el acompañamiento educativo y por la intervención. ... Me dio clase en la facultad, da clase, se llama Adolfo Rivas, dirigió Cáritas y es el director de Villjoy. Él hizo un modelo de intervención socioeducativa que tenemos en mi hoy, que se llama modelo de intervención socioeducativa avanzada...” (ES1, '28:51').

Tabla 3. Referentes Educadores Sociales.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.
(ES1, '28:51') (ES2, '9:41') (ES3, '6:26') (ES5, 1)

4.3. Formación académica

A lo largo del estudio la única formación académica recibida requerida es la Diplomatura o el Grado de Educación Social, siendo el interés de este apartado la formación complementaria de cada profesional en el ámbito formal, no formal e informal. La formación complementaria dota a la Educadora y al Educador Social de la especialización en los diversos ámbitos de trabajo.

Tabla 4. Formación académica Educador/Educadora Social.

	FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL	FUENTE
EDUCADOR SOCIAL 1	✓	✓	✓	(ES1, '35:14')
EDUCADOR SOCIAL 2	✓	✓	✓	(ES2, '15:15')
EDUCADOR SOCIAL 3	✓	✓	✓	(ES3, '25:09')
EDUCADOR SOCIAL 4	✓	✓	✗	(ES4, '5:11')
EDUCADOR SOCIAL 5	✓	✓	✗	(ES5, 1)

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.

Formas de reciclar la formación.

El reciclaje formativo consiste en el repaso y la ampliación de los conocimientos relacionados al ámbito laboral. Tiene la finalidad de mantener actualizado al profesional en el mercado laboral realizando las mismas, complementarias o diferentes funciones, guiando a la persona al enriquecimiento y crecimiento personal y profesional.

La muestra participativa expresa qué recursos utiliza para una formación permanente. Dos de las Educadoras y Educadores Sociales aportan una respuesta muy completa en la que sintetizan puntos clave como la búsqueda de información o la necesidad de renovación:

“Yo creo que es fundamental, no estancarte. Luego también comprendo que mucho te lo da la experiencia. Pues hombre, si vas a dedicarte toda voy a trabajar con menores, seguramente pues te dé mucho más tu experiencia

que tus estudios, te vas a dedicarte toda la vida a trabajar en adicciones, pues te va a dar mucho más la experiencia que los estudios” (ES1, ‘52:06’).

“Un Educador Social con cursos todos los cursos que vea que le sirva en su día a día, apuntarse a todos los cursos que vea es una manera de reciclarse y luego buscar información por internet, pues se sabe buscarlas de lugares fiables”. “El trabajar el voluntariado, a quien le guste también es una manera de renovarse, de conocer distintos sitios” (ES2, ‘30:06’).

Otro aspecto para destacar es cómo llegan los Educadores y las Educadoras Sociales a la formación, en la que se estiman diversas opciones: por interés propio, lo requieren situaciones profesionales y la promoción desde las organizaciones. Dentro de las entidades grandes hay una mayor variedad de formación en base a los recursos económicos disponibles (ES3, ‘45:46’).

Voluntariado.

El voluntariado consiste en la ofrenda de recursos humanos y materiales para contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad, siendo una forma de ayuda social. La finalidad del voluntariado es la paliar los efectos de una problemática social y no tanto la satisfacción del voluntario, aunque de manera transversal el compromiso y la realización del bien social supone una gran satisfacción en la persona.

La muestra experimental llega a mostrar de manera muy clara cuál es su posición al respecto estando conformes o no con el voluntariado. Existiendo un punto de partida inicial en común, el voluntariado es imprescindible. Cada Educador/Educadora Social ofrece una opinión fundamentada en base a su experiencia y conocimiento, aportando las siguientes razones.

- Fundamentaciones profesionales conformes:

“Yo lo fomentaría sobre todo gente joven. He visto casos de gente que sale adelante gracias a los voluntarios” (ES1, ‘1:24:02’).

“El voluntariado es muy necesario en la sociedad, es vocacional y una buena estrategia de adquirir experiencia” (ES5, 2).

- Fundamentaciones profesionales no conformes, por diversas razones, al estar ocupando un posible puesto de trabajo, al exigirles demasiadas responsabilidades, falta de regularización:

“Explotación moderna” (ES2, ‘36:05’).

“El enfoque actual es erróneo” (ES5, 2).

Tabla 5. Voluntariado Educadores/Educadoras Sociales.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.

4.4. Figura del Educador/Educadora Social.

Competencias profesionales/labor diaria del y de la profesional.

Como se definen a lo largo de apartado 2.2., se expresan cuáles son las competencias del profesional y en qué consiste cada una. En esta categoría de análisis se pondrá en manifiesto cuáles son las competencias reales en base a labor diaria y la experiencia previa del profesional.

En este sentido, existe una clara tendencia que pone en valor las competencias referidas a acompañamiento, intervención centrada en la persona y proporcionar recursos y estrategias orientados a la promoción de la autonomía de la persona. Un buen ejemplo de esta posición se aprecia cuando una de las Educadoras Sociales entrevistadas manifiesta que:

“Nosotros lo que hacemos es acompañamiento en el empleo e intermediación laboral. Cuando nos llega una oferta que a veces nos llega a nosotros, miramos el candidato a dedillo para que sea un éxito para la empresa, para que sigan confiando en nosotros, pero también para la persona, porque normalmente son personas que vienen muy machacadas en general del sistema y que un fracaso laboral sería un mazazo” (ES1, ‘43:04’).

En otro sentido, existen posiciones más críticas donde las competencias se significan o se plantean en base al área de intervención, ya que en muchas ocasiones las personas usuarias son derivadas a diferentes áreas según los recursos y profesionales disponibles para trabajar integralmente con ellas. Se puede establecer una relación entre los recursos disponibles y las competencias que se llevan a cabo, es decir, cuantos más profesionales más formas existen de profundizar en algunas capacidades. A continuación, dos ejemplos de profesionales; en primer lugar, un Educador Social que realiza una labor integral con la persona, y en segundo lugar, un profesional encargado de un área específica:

“Estoy en formación, empleo, ayudas técnicas, mediación comunicativa, proyectos socioeducativos...” (ES5, 1).

“Pues haremos todo apoyando en el departamento intérpretes en la organización y gestión de servicios, sobre todo teniendo en cuenta la necesidad de las personas sordas. Entonces contar con personas sordas, cubrir las necesidades que tienen” (ES4, '10:40').

Tabla 6. Competencias Educador/Educadora Social.

Competencias Educadores Sociales		ES1	ES2	ES3	ES4	ES5
Capacidades comunicativas.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades relacionales.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades de análisis y síntesis.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades crítico-reflexivas	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

(ES1, '43:04') (ES2, '28:37') (ES3, '40:15') (ES4, '10:40') (ES5, 1)

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.

Recursos humanos y dinámicas de organización.

Los recursos humanos son las personas que ocupan un puesto laboral en una entidad, empresa, institución... que realizan labores desde la eficiencia y la

eficacia para cumplir una serie de objetivos. Son recursos indispensables para realizar tareas en el contexto social de la comunidad y son consideradas un factor estratégico para el cumplimiento de las metas organizacionales.

La muestra participante señala los siguientes profesionales que forman parte de la entidad: especialistas en LSE, intérpretes, mediadores comunicativos, sanitarios, trabajadores sociales, auxiliares administrativos/gestores de recursos, dirección, psicólogo, pedagogos, logopedas y docentes. A lo largo de la entrevista también se expresa la forma de organizarse dentro de la entidad; así lo manifiestan los profesionales:

“Pues nosotros creemos que somos más de 95 profesionales, tenemos comité de empresa y que somos más de 50. Hay psicólogos, educadores, auxiliares de enfermería, hay profesores de los distintos ciclos, hay escuela, taller, entonces directora, hay docentes. Luego está el departamento jurídico, es el departamento de administración o el departamento de comunicación” (ES1, '56:19).

“Tenemos un amplio equipo multidisciplinar que, la verdad que fetén. Nos dividimos por departamentos, no están todo lo divididos que nos gustaría, pero ya es algo, entonces. Nos dividimos como por departamentos, departamento de logopedia, departamento de psicopedagogía, departamento de la trabajadora social, gerente entonces de administración” (ES2, '39:46’).

Tabla 7. Recursos Humanos.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.

Límites y barreras percibidas por las personas usuarias y profesionales en el ámbito.

Los límites y barrera con los que se topan las personas usuarias y profesionales en el ámbito son de diversos tipos, como veremos a continuación. Los límites y las barreras pueden ser definidas como dificultades a la hora del desarrollo de una acción, pudiendo ser del contexto o personales. Un ejemplo de contexto pueden ser barreras en las infraestructuras y uno de las personales pueden ser pensamientos interiorizados, como los estigmas.

Como se expresa en el mapa conceptual elaborado a partir de lo recogido en las entrevistas, se pueden ver diferentes tipos de límites y barreras:

1. La profesionalización del Educador/Educadora Social.

“Eso que la profesionalización del Educador Social en la ausencia todavía. Pone muchísimas barreras sobre todo eso en los equipos de trabajo. Pues que tú hagas un plan de intervención, no sé respete que la persona con la que trabajas no conozca la figura del Educador Social y tampoco la respete que sabes porque tú vas de eres psicólogo” (ES1, '1:04:44').

“Siempre que estoy con distintos profesionales, muchos dicen lo mismo que digo yo, lo que pasa que yo creo que no tienen terminología, es un gran fallo de la Educación Social” (ES1, '24:05').

2. Recursos económicos y materiales.

“Depende de la entidad a la que dedicas tus intervenciones, puede limitar a la hora de intervenir por diferentes factores, ya sea economía, tiempo, falta de comunicación...” (ES5, 3).

3. Comunicación.

“A ver, dependiendo de las de las circunstancias y la situación que presenten, claro, no es lo mismo. Darle clase a un algún resto auditivo, que lo que a un oyente, que lo que tenga sea problema de lenguaje que a un sordo profundo, entonces el sordo profundo presenta una barrera que el oyente no” (ES2, '42:35').

4. Falta de intérpretes.

“Es un problema actualmente enorme. La falta de intérpretes es un problema en todos lados” (ES3, '15:51').

5. Transporte.

“Y es importante que tengamos esta población rural, entonces lo que pasa que muchas veces es nuestra una de las barreras, creo o dificultades. O sea, quiero decir, el problema no es vivir en el rural para nada, ni es que se tenga un pueblo, sino que no tenemos buenos medios de transporte aquí” (ES3, '55:37').

6. Accesibilidad.

“En toda la parte de accesibilidad que está carente para las personas sordas, es decir la cantidad de recursos. Que ha ido sociedad a fecha de hoy y que siguen sin ser accesibles en general. Escasos de recursos, es decir, que, para ciertas cosas, cuantos más recursos tuvieras a, más sitios llegarías, pero ya como entidades, no como profesional” (ES4, '17:02').

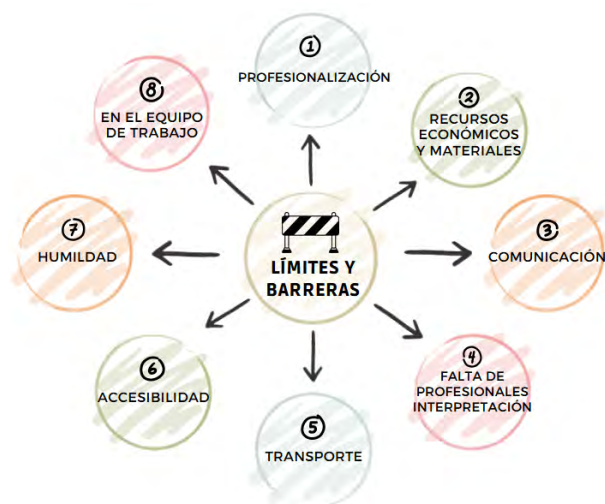
7. Humildad.

“Creo que una barrera a veces puede ser la humildad que necesitamos, no porque nos posicionemos poco como profesional en una escala técnica y esto que nos distancie de la persona que atendemos, yo creo que eso es una que puede ser una barrera a veces” (ES3, '55:37').

8. Equipo de trabajo.

“En los equipos de trabajo, pues que tú hagas un plan de intervención, no se respete que la persona con la que trabajas” (ES1, '1:04:44').

Tabla 8. Límites y barreras.



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas. 2023.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Perfiles

Puesto de trabajo que cubre el Educador y la Educadora Social.

Una de las realidades de los Educadores y las Educadoras Sociales es que no siempre ocupan un puesto con la denominación de Educador/Educadora Social, accediendo a una escala profesional inferior y una denominación del puesto diferente: educadores, monitores, técnicos, que crean una lacra en el perfil profesional y nos alejan de la profesionalización. Una de las situaciones más normalizadas es la siguiente: “en mi contrato pone técnica de empleo, pero bueno, siempre se ha respetado la figura de Educador Social” (ES1, ‘4:38’). Otra de las situaciones más comunes en la profesión es ocupar otro puesto para el que no estamos debidamente formados, pero tenemos un buen perfil profesional. El intrusismo profesional entre trabajadores sociales, psicólogos y Educadores/Educadoras Sociales es el más frecuente; por ello se necesita una delimitación de las funciones.

“Actualmente es sabido por todos los profesionales del ámbito social el problema del intrusismo laboral. Ante esta problemática el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) está realizando un estudio sobre intrusismo profesional y contratación de personas sin la titulación adecuada en puestos de Educación Social a nivel Estatal” (RES,2016).

“Siendo la figura del Educador Social un profesional polifacético preparado para trabajar en contextos multidisciplinares con profesionales de otras ramas como trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, entre otros. No se trata de excluir a otros profesionales del ámbito social, sino definir perfiles que permitan mejorar la intervención multidisciplinar y ofrecer un servicio de calidad” (RES, 2016).

La solución a la problemática de la denominación del puesto es la consolidación de la profesión. Uno de los referentes al respecto es García Nadal, el cual defiende las siguientes ideas para lograrlo:

“Para consolidar una profesión se requiere:

- a) Una formación adaptada a la realidad profesional.
- b) La integración de los Educadores Sociales en un grupo profesional claramente definido.
- c) La consolidación de estructuras profesionales (colegios) que puedan desarrollar instrumentos de protección para la profesión y los profesionales” (García Nadal, 2003).

Perfil de personas con las que interviene el Educador y la Educadora Social.

Principalmente los Educadores y las Educadoras Sociales en el ámbito de la discapacidad auditiva trabajan con la persona sorda, las familias y el contexto, en las áreas de formación, empleo, promoción de la cultura, interpretes, migraciones. Siendo establecido por los documentos profesionalizadores:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (CGCEES, 2007, p.27).

Todos los Educadores y las Educadoras Sociales entrevistados coinciden en que realizan intervención con personas sordas, familias y la comunidad. Pero cada uno de ellos expresa sus matices, ya que intervienen de manera prioritaria en el desarrollo competencial en un ámbito.

5.2. Aproximación y percepciones concepto de Educación Social

Cómo perciben las Educadoras y los Educadores Sociales su profesión es una pregunta clave. A continuación, se expresan diferentes definiciones elaboradas por Educadores/Educadoras Sociales sin imponer ningún tipo de ámbito:

“Podríamos definirla como dedicación, amor incondicional por la humanidad, el planeta tierra y todas las cosas que lo forman y son parte de ella. Es defender los Derechos Humanos, es luchar y trabajar por la igualdad, la equidad, la justicia, la mejora de la calidad de vida de todas las personas. Es superar las barreras y los límites que las personas se puedan encontrar, es apoyar, comprender, acompañar y asesorar a todos esos grupos de personas que nuestra sociedad olvida y excluye” (Almaeduca, 2020).

“Un profesional de la educación que trabaja con herramientas y estrategias educativas, pero no exclusivamente en el mundo educativo, sino que en ámbitos que se denominan informales, más sociales” (Beloki, 2018).

Cotejando estos ideales podemos ver que muchos de los conceptos, que se muestran reflejados en el mapa conceptual 1, coinciden, lo que nos quiere decir que, a pesar de ser otro ámbito de intervención social, la raíz de la profesión es

la misma. Los y las profesionales parten de una misma base formativa que les ayuda a trabajar un punto de partida igualitario, en el que se le da importancia a los mismos conceptos, como son: los derechos de la ciudadanía, la accesibilidad, el bienestar social, la voluntad, la empatía, la participación activa.

Referentes en la profesión.

Las Educadoras y los Educadores Sociales son considerados por la sociedad como referentes o influyentes en la vida de muchas personas. Pero bien, ¿quiénes son sus referentes? Ruiz Román recoge a los siguientes referentes para la acción social y educativa: Paulo Freire “uno de los padres de la Educación Social”, Naomi Klein (activista medio ambiente y movimientos migratorios), Zygmunt Bauman (sociólogo y filósofo que ayuda a comprender realidades sociales), Martínez Reguera (educador defensor de los derechos infantiles), Manuel Esteve (Catedrático de Teoría de la Educación, “idea de que para vivir en libertad hay que educar en libertad”), Adela Cortina (ética pública), Francesco Tonucci (psicopedagogo) y Simone Weil (empoderamiento colectivos vulnerables), entre otros profesionales. Como se puede apreciar los referentes pertenecen a distintos grupos profesionales, lo que nos da una visión desde multitud de perspectivas y sirve como guía al profesional para tener una mirada profesional nutrida.

Los principales referentes de los Educadores y las Educadoras Sociales son sus compañeros y compañeras; se produce un aprendizaje en base a las experiencias. Otros referentes de los Educadores y las Educadoras Sociales son los estudiados en la formación universitaria, también en formación complementaria, personas mediáticas que realizan activismo o acciones sociales, escritores, profesionales de otros campos de intervención, de manera que entre las experiencias de los y las profesionales y los referentes esperados de los profesionales de la Educación Social hay una opinión común, con referentes en común.

5.3. Formación académica

En la actualidad, para ser profesional de la Educación Social se requiere una formación de nivel IV, lo que requiere una formación de tres y cuatro años de dedicación plena al estudio, siendo recibida la misma formación por autoridades nacionales reconocidas como la universidad. En un documento de carácter internacional expedido en 2011 por la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales), Marco Conceptual de las competencias del Educador Social, se expresan las necesidades de educación y formación de las Educadoras y Educadores Sociales. Estas son algunas de las necesidades: formación práctica mediante desarrollo de proyectos experimentales, trabajar conjuntamente con instituciones educativas y asociativas, importancia de una formación y práctica completa para

el correcto crecimiento profesional, establecer un sistema de educación continua y complementaria reconocido y vinculado a la profesión...

Se entiende el aprendizaje como un proceso de construcción realizado de manera colectiva y compartida donde una parte fundamental del proceso es cómo nos sentimos, cuáles son nuestras experiencias y conocimientos previos. Las necesidades formativas se crecen a partir de la propia reflexión y siendo autodidacta.

Sáez Carreras defiende dos aspectos fundamentales: la teoría da una referencia a la disciplina profesional y la teoría solo existe en la medida que se usa. Es decir, para formar integralmente al profesional se requiere de la teoría y la práctica bajo una mirada reflexiva. “En definitiva: teorizar es recurrir a teoría. Teorizar, igual que analizar o pensar, es una práctica” (Sáez Carreras, 2011).

Como se puede comprobar en la exposición de resultados, los Educadores y las Educadoras Sociales parten de la base de la titulación de Educación Social, siendo esta insuficiente para el acceso al mundo laboral al requerir una formación especializada. El título se complementa con formaciones formales, no formales e informales. Una de las ideas principales que comparten los Educadores y las Educadoras Sociales entrevistados es la importancia de recibir una formación complementaria en la que se siente una posición común de muchos profesionales de distinto ámbito.

Formas de reciclar la formación.

Los y las profesionales del contexto social se encuentran ante una realidad diversa y en continuo cambio; la formación continua les permite reaprender y estar al día de las necesidades sociales, lo que conlleva ser mejor profesional. Mejorar la acción socioeducativa trabajando la teoría y la práctica. Teniendo en cuenta que el y la profesional tienen que poner de su parte en cuanto a sus actitudes y aptitudes para buen desarrollo profesional.

“No todo de lo que carecemos se puede aprender a través de la formación continua. La formación continua no lo puede hacer todo: autoconocimiento, descubrimiento y conocimiento de la época en que se vive y sus transformaciones, pensamiento crítico, alfabetización digital” (RES, 2011, p.5).

“La formación continua tiene que ir dotando al Educador Social de las herramientas teóricas y de las desarrolladas a partir del hecho de compartir experiencias, que le permitan mejorar la tarea educativa, pero también tiene que ir forjando en los profesionales la capacidad para responder a los requerimientos del usuario con una cierta inmediatez. Esta capacidad la podríamos denominar instinto, intuición. Pero la intuición no como concepto vulgar que

se basa solamente en el sentido común, sentido que, por otro lado, la mayoría presumimos de tener, sino la intuición basada en dos pilares básicos: la experiencia y el saber teórico” (Lletjós y Moros, 2011, p.1).

Teniendo en cuenta estos dos extractos de publicaciones de eduso.net podemos contrastarlas con las respuestas obtenidas de las entrevistas, las cuales expresan este mismo modelo formativo: el Educador y la Educadora Social han de estar en una continua formación en la que se intercale la teoría y la práctica, recurriendo a fuentes fiables de formación que podrán ser de carácter formal, no formal e incluso informal, ya que compartiendo tiempos con otros profesionales se da un aprendizaje. En cuanto al aprendizaje práctico, se hace referencia a los movimientos asociacionistas y al voluntariado. Un aspecto a destacar de lo recogido en las entrevistas es que el acceso a la formación continuada del profesional puede ser de dos formas: bien es impuesto por las organizaciones en las que trabaja, bien es desarrollado por voluntad e intereses del y de la profesional. Otra de las síntesis en relación con la formación continuada que también ha estado presente es el conocimiento personal y de la realidad para el desarrollo profesional; la formación del profesional requiere autoconocimiento y una continua reflexión. Los resultados se encuentran acorde con el desarrollo de otros Educadores y Educadoras Sociales en distintos ámbitos de intervención.

Voluntariado.

En cuanto al voluntariado, dentro del campo profesional se encuentran posiciones muy variadas. En primer lugar, la importancia del voluntariado y la promoción del mismo. Se requiere la acción social que se realiza desde el voluntariado, ya que el y la profesional son un componente importante del bienestar social, pero no el único. *“No hay que promocionar el voluntariado porque las necesidades sociales desbordan a la institución, sino que la institución tendría que adoptar esta nueva moral y fomentar la solidaridad desde cada una de sus acciones”* (Pérez Zaragoza, 2002). Promoción desde la colaboración con la iniciativa de la ciudadanía, utilizando metodologías participativas, educando para la cooperación.

En cambio, hay profesionales que se posicionan no conformes, que se fundamentan en que en el voluntariado social la persona alarga más en el tiempo y va cogiendo más funciones, llega a sustituir a profesionales como Educadores Sociales o trabajadores sociales. De forma que atienden necesidades sociales sin ningún tipo de formación y posiblemente ocupando un puesto profesional vacante. Actualmente hay leyes que protegen tanto al profesional como a la persona voluntaria de que eso suceda, Ley 6/1996 del voluntariado; en ella se recogen aspectos de exigencia a los voluntariados. Una de las campañas promovidas por profesionales es la campaña no regales tu trabajo *“No cobro por lo que hago, cobro por lo que sé”* (Denche, 2015).

Llegado este momento, me parece indispensable mencionar la investigación que realiza el Educador Social, Anselmo Pérez sobre *El voluntariado social desde la profesión del Educador Social. Experiencias y reflexiones de un Educador Social*. En él se recogen tres ideas: *“la comunidad debe ser protagonista de su propio desarrollo y nosotros debemos facilitararlo”, “el profesional tiene que ganar credibilidad y respeto”, “tiene que ser reconocido por la institución y por los ciudadanos”*. Reconocer la labor del profesional y dar espacios al voluntariado, es decir los y las profesionales no trabajan por compasión y debemos trabajar con las personas desde la valoración de nuestro puesto y el respeto. Defender que *“voluntaria es la persona que dedica parte de su tiempo libre a las acciones solidarias, pero no quien, a través de esta actividad, busca un puesto de trabajo”*.

En cuanto a los resultados del estudio encontramos estas mismas opiniones coincidiendo en matices. Estos matices son los siguientes; hay que promover el voluntariado, sobre todo en gente mayor, para conocer la realidad, pero sin una alta exigencia y sin llegar a suplantar un puesto profesional. Las personas voluntarias realizan un papel fundamental e indispensable en los proyectos sociales, ya que trabajan cara a cara con las personas haciendo acompañamientos y brindándoles atención. Cotejado con la realidad de otros Educadores y Educadoras Sociales se puede apreciar que los y las profesionales se posicionan conforme y no conforme independientemente del ámbito de actuación, reiterándose las opiniones y experiencias.

5.4. Figura del Educador/Educadora Social.

Competencias profesionales/labor diaria del profesional.

Las Educadoras y los Educadores Sociales a lo largo de la entrevista destacan la labor que hacen los colegios profesionales a nivel nacional por la mejora de las condiciones laborales de los y las profesionales. Desde la creación del Grado y la Diplomatura, la aplicación de la Declaración de Bolonia antes del cambio de siglo hasta la actualidad, en las que se aportan mejoras a nivel académico y profesional. Un ejemplo de mejora es la publicación de artículos científicos que ayudan a la formación de los futuros profesionales. Otro ejemplo de ello son los documentos profesionalizadores o documentos posteriores: marco conceptual de las competencias del Educador Social, publicado por la Asociación Internacional de Educadores Sociales. En él se recogen aspectos como necesidades educativas y formativas de los y las profesionales, las competencias fundamentales, las competencias centrales, la exigencia ética.

Tomando de referencia las competencias establecidas por Asedes en 2007, que se pueden consultar en el apartado 2.2. Figura del Educador/Educadora Social: ámbitos y competencias profesionales, y los resultados recopilados de las

entrevistas en el apartado de análisis de datos sobre las competencias profesionales, podemos concluir que las Educadoras y los Educadores Sociales que trabajan en el ámbito de la discapacidad son capaces de llevar a cabo las mismas competencias profesionales que cualquier otro profesional en otro ámbito, lo que determina la adaptación profesional en un ámbito en el que la figura del Educador y la Educadora Social está muy poco presente.

Recursos humanos y dinámicas de organización.

Conclusión principal: el Educador y la Educadora Social trabajan de manera autónoma, pero siempre forman parte de un equipo multidisciplinar en el que se realizan tareas de mayor magnitud. El Vicepresidente de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, expresa lo siguiente en cuanto a la interdisciplinariedad:

“La acción social y la acción educativa no son exclusivas de determinados agentes y medios sociales, pero sí son una competencia de distintos profesionales formados en distintas tecnologías y ciencias (Educadores Sociales, trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos...) que en la práctica componen equipos de trabajo, con el encargo de atender las demandas y necesidades sociales detectadas” (Juan Fco. Franco, S.F., p. 292).

El trabajo realizado por equipos multidisciplinarios trabajando de manera cooperativa y democrática da una mejor respuesta a las demandas sociales, pero resulta difícil en muchas ocasiones encontrar una única solución para la acción socioeducativa por la gran variedad de perspectivas posibles.

En opinión de los y las profesionales entrevistados, se encuentran divergencias con la realidad, ya que se expresan algunas problemáticas en las que se ve que en ocasiones no se consiguen los resultados esperados, siendo una de las posibilidades esperadas la existencia de múltiples profesionales en el área o departamento, lo que llega a dificultar la toma de decisiones grupales. Por otro lado, se comparte una experiencia muy interesante con el Educador Social 1, en la que expresa un modelo de intervención socioeducativa avanzada (ES1, '28:51') por el cual todos los y las profesionales han de cumplir esas normas éticas, como una actitud positiva y feliz, o el respeto a los compañeros y compañeras.

Una de las posibles problemáticas que dificulta la toma de decisiones conjuntas puede ser la barrera comunicativa; las personas sordas y las personas oyentes perciben y entienden la realidad de formas diferentes (cultura sorda y la cultura oyente). Teniendo en cuenta que existe una mirada profesional que condiciona la intervención, se le suma en el ámbito una barrera cultural, que puede llegar a dificultar la comunicación y la mediación entre personas.

Límites y barreras percibidas por las personas usuarias y los y las profesionales en el ámbito.

Otros Educadores Sociales, como José Anselmo Pérez en 2002, exponen las dificultades con las que se encuentra un profesional: precariedad laboral, falta de recursos, falta de reconocimiento. El acceso al mundo laboral de los Educadores y las Educadoras Sociales está condicionado; así lo expresan Ferreyra y Tortel en 2016. En su artículo plantean una herramienta que contribuya a la contratación de Educadoras y Educadores Sociales teniendo la problemática presente del intrusismo laboral y el mal uso que se hace del voluntariado, una clarificación de las funciones en el puesto profesional, adecuar la formación de nuevos y nuevas profesionales a la realidad social actual y no a la de hace 20 años, al ser una profesión que depende de la demanda actual, apoyar el crecimiento profesional, orientar socio-laboralmente a los y las profesionales desde el principio y el fomento de las redes sociales en la búsqueda de empleo.

Tras los datos recogidos en las entrevistas, la edad no supone un impedimento de acceso al ámbito de la discapacidad, ya que cuentan con profesionales de una edad comprendida entre 22 y 40 años. Por otro lado, se recogen las siguientes barreras: falta de reconocimiento y respeto a la profesión, falta de recursos económicos, humanos y temporales, barreras comunicativas, y limitaciones de acceso de la población rural por falta de alcance o por problemas de acceso y transporte.

“En el ámbito rural cuesta a veces más organizar las actividades en el sentido de que no siempre se tienen los medios o recursos necesarios, ya sean humanos, infraestructuras, materiales” (Frías Requena, 2011, p.3).

La muestra participativa expresa 8 posibles barreras (Mapa Conceptual 5), las cuales tienen semejanzas con otros ámbitos de intervención. La falta de recursos económicos, materiales y humanos se encuentra presente en las organizaciones, las demandas sociales requieren más recursos de los disponibles. La falta de accesibilidad y el acceso al medio rural es otras de las barreras que, al igual que explica Frías Requena y expone (ES3'55:37), se le suma la falta de recursos, siendo grandes límites para la acción del profesional.

Por otro lado, una barrera específica encontrada en el ámbito de la discapacidad auditiva que se puede extrapolar a otras discapacidades son las barreras comunicativas. En las organizaciones, federaciones, asociaciones, fundaciones... se tiene la norma de hablar signando, lo que puede suponer un impedimento si el o la profesional no tiene un alto nivel en lengua de signos. En las organizaciones de mayor tamaño no resulta ser un requisito el uso avanzado de las LSE Y LSC al contar con un gran número de intérpretes, mediadores y especialistas (ES1, '1:01:56'). De esta manera se considera esta barrera como una barrera comunica-

tiva, que no tiene por qué suponer un límite de acceso al mundo laboral dentro del ámbito de la discapacidad auditiva.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del estudio podemos deducir una serie de cuestiones:

- El Educador y la Educadora Social no siempre tienen la denominación del puesto de Educador Social, pero hay un gran movimiento en los colegios profesionales y organizaciones para poner solución a este problema.
- La intervención como Educadores y Educadoras Sociales en el ámbito de la discapacidad auditiva está centrada en las áreas de empleo, apoyo, formación y gestión de recursos, pero se puede y se debe extrapolar a otras áreas de intervención, al contar con un perfil profesional perfecto para realizar más intervenciones sociales.
- Independientemente del ámbito de intervención el Educador y la Educadora Social asumen su perfil profesional siendo capaces de desempeñar todas las funciones y competencias prefijadas.
- Formamos parte de un gran equipo interdisciplinar que ayuda a dar una respuesta más completa a realidades complejas.
- La labor que realizan las personas voluntarias es imprescindible, pero se requiere una mayor regularización.
- El Educador y la Educadora Social en el ámbito de la discapacidad auditiva están en un reciclaje continuo. Recurren principalmente a la formación formal y no formal, pero también se nutren de la informal.

A partir de la realización del estudio surge la necesidad de plantear una serie de retos de futuro, que ayuden a la profesionalización y a la visibilidad del profesional en el ámbito de la discapacidad auditiva:

- Investigaciones más amplias sobre la importancia, las competencias y las funciones del Educador y la Educadora Social en el ámbito de la discapacidad auditiva.
- Necesidad de mejorar la comprensión sobre la formación universitaria y permanente en este ámbito de discapacidad, pudiéndose extrapolar a otros ámbitos de intervención.
- Profundización en la comprensión de cuáles son los factores de contexto, de formación y desarrollo profesional que mejor contribuye a intervenir, mejorando la calidad en el ámbito de la discapacidad auditiva.
- Necesidad de más estudios que visibilicen el sentido, la función y la contribución de la Educación Social en el ámbito.

- Planteamiento de un área de investigación futura donde identificar los motivos y factores que ayuden a conocer y comprender por qué en el ámbito de la discapacidad auditiva hay poca presencia del profesional de la Educación Social.

Para concluir el trabajo me gustaría que quedaran reflejados los comentarios finales de la entrevista, donde todos los y las profesionales entrevistados expresan los aspectos más importantes de lo comentado en la entrevista. De manera sintetizada expresan una reflexión que puede servir de ayuda o guía a los futuros profesionales de la Educación Social.

“Creo que hay que ser muy buen Educador Social para lo que tú decías ser referente, pero no solo para las nuevas generaciones, sino para la población con la que trabajas, que tengan una buena experiencia con Educador Social”. “Me parece fundamental que se reivindique la figura profesional, pues es a través de tecnicismos de formación, pero a través de un buen trabajo de no permitirte que te ridiculicen, que hagas un trabajo que no es el que te están pagando, que no trabajes gratis” (ES1, ‘1:30:05’).

“Que sepas tus derechos, cuáles son como trabajador y que no los dejes pisar nunca. Y que es muy bonito y fácil decirlo de forma asertiva” (ES2, ‘49:54’).

“Durante los años de formación luego, y luego creo que se impliquen en su vida fuera eso que no sea un comportamiento, un compartimento estanco, su profesión de su vida, o sea, que de alguna forma empape toda su personalidad y todas sus vivencias. Es decir, si eres Educadora Social, Educador Social, pues implícate en el ámbito asociativo” (ES3, ‘1:07:27’).

“Mucha fuerza y muchas ganas de aprender. Que lo disfrute porque hay mucho curro para hacer muy chulo. Sobre todo, eso, las ganas de seguir aprendiendo día a día porque aquí no se para nunca” (ES4, ‘25:33’).

“Si siente de verdad que quiere ayudar a las personas, va por buen camino” (ES5, 3).

Finalmente, quiero mostrar mi agradecimiento a todas las personas que han formado parte del proceso, por compartir la realidad social en el ámbito de la discapacidad auditiva y por colaborar al dar visibilidad de la comunidad sorda y del profesional de la Educación Social.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Fernández, A. (2017). El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones competencias y creencias de autoeficacia. Universidad Autónoma de Madrid.
- Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. del R., & Terrón Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista De Humanidades*, (21), 51–70. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/13928/12538>.
- ANECA. (2005). Libro blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.
- ASEDES & CGEES. (2007). Documentos profesionalizadores. ASEDES.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (S.F.). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. AIEJI.
- Basurto, J. (2018). “El trabajo de educador social es muy duro, desgasta mucho”. DEIA. <https://www.deia.eus/bizkaia/2018/05/12/trabajo-educador-social-duro-desgasta-4862827.html>.
- Cardona, J. (2011) El educador social en acción: de la teoría a la praxis. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 336-338. CGCEES. (S.F.). Presentación. <https://www.consejoeducacionsocial.net/quienes-somos/presentacion/>.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (2023). Servicios y recursos para las personas sordas. <https://www.cnse.es/index.php/nuestro-trabajo/servicios>.
- Eslava Suanes, M.D., González López, I. y León Huertas, C. de (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society* 19, (1), 53-76. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/eks20181915376>.
- European Commission. (2007). Key Competencies for Lifelong Learning: European Reference Framework. European Commission.
- Fàbregues, S., Meneses, J. Rodríguez-Gómez, D. & Helène Paré, M. (2016). Capítulo II: La entrevista en Rodríguez-Gómez, D. (Ed.), *Técnicas de investigación social y educativa*. (pp. 97-158). Editorial UOC.
- Fco. Franco, J. (S.F.). La interdisciplinariedad: tema o reto. Universidad de Murcia. 292-300. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/09/287-308-mesa-5.pdf>.
- Ferreya González, M. & Francesca Tortell, M. (2016). Educador y educadora social: Acceso al mundo laboral. *RES Revista de Educación Social* 23, 133-146.
- Frías Requena, Mª C. (2011). La Animación Sociocultural en el medio rural. *Quadernsanimacio.net* 14, 1-6. <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/mediorural.pdf>.
- García Molina, J. & Sáez Carrera, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES Revista de Educación Social* 13, 1-14.
- García Nadal, A. (2003) ¿Qué futuro profesional espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 321-345.

- Lletjós, E. & Morros, P. (2011). El qué, el cómo y el por qué de la formación continuada del educador social. *RES Revista de Educación Social* 13, 1-11.
- Manuel de Oña, J. (2005). El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *RES Revista de Educación Social* 4. <https://eduso.net/res/revista/4/el-educador-social-y-la-infancia/el-educador-social-un-profesional-de-la-educacion-en-contacto-con-la-infancia>.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. OECD Learning Compass 2030 Concept Notes*.
- Olaya Navajas, J. (2020). Almaeduca: «Debería haber más profesionales de la educación social en Servicios Sociales». *La Tinta de Almansa*. <https://latintadealmansa.com/sociedad/almaeduca-servicios-sociales-mas-profesionales-educacion-social/>.
- Petrus Rotger, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona. España: Ariel, 1997. 26-27. Real Academia Española. (S.F.). Competencia transversal. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dpej.rae.es/lema/competencia-transversal>.
- Ruiz Román, C. (S.F.). Referentes para la acción social y educativa. *El Arte de Transformar el Mundo*. <http://www.elartedetransformarelmundo.com/referentes-para-la-educacion-social/>.
- Sáez Carreras, J. (1993). El educador social. 27-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=980993>.
- Sánchez-Santamaría, J. & Ramos, F. J. (2015). *La educación social como acción transformadora: reflexiones y experiencias desde distintos ámbitos de intervención profesional*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Úcar, X. (1999). *La profesión del educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación*. Ed. Universidad de Burgos. 299-311.

8. ANEXOS

Anexo I. Guión entrevista TFG

Datos personales:

- Nombre:
- Correo:
- Sordo/oyente:
- Entidad:
- Puesto de trabajo:
- ¿Cuál es el perfil de las personas con las que intervienes?

Educación Social:

- ¿Cómo definirías la Educación Social y cómo percibes todo lo que se relaciona con ella?
- ¿Cómo crees que perciben la Educación Social las entidades?
- ¿Qué referentes tienes en el campo de la Educación Social?

Intereses:

- ¿Qué te lleva a trabajar con el colectivo?
- ¿En qué proyectos estás ahora participando?
- ¿Qué opinión tienes sobre el voluntariado?

Formación académica:

- Formación recibida (formal, no formal e informal).
- ¿Hay una formación generalizada o especialista para trabajar con este colectivo?
- La formación que has realizado, formal o no formal, cómo la valorarías: es suficiente, buena, da respuesta a las necesidades del mercado actual.

Ejercicio profesional. Competencias:

- ¿Habías trabajado en ocasiones previas a tu puesto de trabajo con el colectivo?
- ¿Cuál es la labor diaria que realizas en la entidad?
- ¿Cómo lo hace un Educador Social para reciclar su formación de manera constante?

Figura del Educador/Educadora Social:

- ¿Con qué recursos humanos cuenta la entidad en la que trabajas?
- ¿Cómo os organizáis y qué dinámicas seguís?

- Como profesional, qué conocimientos, experiencias y valoración tienes sobre las limitaciones y condicionantes de la intervención en tu ejercicio profesional.
- Cómo lo hace el Educador y la Educadora Social para trabajar la mirada profesional.
- Como profesional, desde tu conocimiento y experiencia, qué valoración tienes sobre la empatía profesional.

¿Qué consejo le darías a un futuro Educador o Educadora Social?

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo II. Carta de colaboración



UCLM- CUENCA.
GRADO EDUCACIÓN SOCIAL.
FACULTAD CC. EDUC. Y HUMANIDADES.

Buenos días,

Mi nombre es Mar Niño, actualmente estoy cursando 4º de Educación Social en la universidad de Castilla-La Mancha. Me pongo en contacto con ustedes al estar realizando un TFG con el tema principal, La figura del Educador Social con discapacidad auditiva. Este TFG persigue conocer las funciones y competencias de los y las educadores/as sociales en la intervención con personas con discapacidad auditiva. Con la intención de ofrecer una visión conjunta del sentido, la importancia y la necesidad del perfil profesional.

Me pongo en contacto con ustedes para si podrían facilitarme el compartir esta petición de colaboración con aquellos colegiados que trabajen en este ámbito.

Mi intención sería poder llevar a cabo una entrevista con los profesionales de no más de una hora de manera online o presencial para tratar cuestiones sobre de sus funciones, competencias, contextos, procesos, intervenciones, etc.

Para aquellas personas interesadas en colaborar para realizar el TFG estos son mis datos de contacto y los de mi tutor académico.

Mar Niño Sánchez, email Mar.Nino@alu.uclm.es, nº tfno. 699 --- ---.

Doctor José Sánchez Santamaria, email jose.ssantamaria@uclm.es .

Un saludo y gracias de antemano.

Estamos en contacto.

Anexo III. Evidencia captación

The screenshot shows the website for CEESG (Colegio de Educadoras Sociales de Galicia). The header includes the email 'ceesg@ceesg.gal', the phone number '981 532 204', and navigation links for 'Acceso a colegiados' and 'Contacto'. The main navigation menu lists 'Educación Social', 'El Ceesg', 'Colega', 'servicios', 'capacitación', 'Publicaciones', and 'Transparencia'. The main banner features the text 'NUEVO CEESG' and 'Hogar noticias'. Below this, there is a section titled 'La Educación Social en el campo de la discapacidad auditiva' dated '10 - 05 - 2023'. The text describes a research project (TFG) on the professional profile of social educators in this field. It mentions that the collaboration consists of an online interview of no more than one hour to discuss topics like functions, competencies, contexts, processes, and interventions. It also provides contact information: 'Si cumples con el perfil y puedes contribuir a la investigación académica sobre la profesión, a la vez que ayudas a esta futura educadora social, puedes contactar con ella a través de la dirección de correo electrónico Mar.Niño@alu.uclm.es'. There are social media sharing options for Facebook, G+go, correo electrónico, WhatsApp, and Copiar link. To the right, there is a 'PRÓXIMOS EVENTOS' section with three entries: '21 - 12 - 2022 Participación en el Consejo Gallego de Bienestar Social', '20 - 12 - 2022 Presentación del Ceesg en la USC', and '20 - 12 - 2022 Reunión con la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriatría'. Below that is a 'NUESTRAS REDES' section showing a Facebook post for 'Colegio de Educadoras' with 1001 seguidores and a 'Seguir página' button. Another post mentions 'II CONVIVENCIA INTERUNIVERSITARIA DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL SERRA DO XURÉS' with dates from September 22 to October 1, 2022.

Anexo IV. Enlaces entrevistas

Educador Social 1:

ENTREVISTA TFG ALBA Asturias.Grabación de la reunión.mp4

Educador Social 2:

ENTREVISTA TFG JAVIER Murcia.Grabación de la reunión.mp4

Educador Social 3:

ENTREVISTA TFG IRIA A Coruña.Grabación de la reunión.mp4

Educador Social 4:

ENTREVISTA TFG BERNARDO Valencia.Grabación de la reunión.mp4

Educador Social 5: https://pruebasaluuclmmy.sharepoint.com/:w:/r/personal/mar_nino_alu_uclm_es/Documents/5%20IZASKUN%20ENTREVISTA%20TFG.docx?d=w457f5be421114b86bccc98c8bc19c64e&csf=1&web=1&e=g6lWYL

Anexos V. Consentimiento



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /Dña., de años de edad y con DNI nº

Manifiesto que he leído y entendido el email de información que se me ha remitido vía correo electrónico, y trasladado, si ha sido el caso, las preguntas o dudas que me han surgido vinculadas con mi participación en este proyecto de TFG (Trabajo de Fin de Grado), habiendo recibido la información suficiente y/o solicitada.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, y que por tanto, puedo retirarla en cualquier momento del estudio sin necesidad de justificarlo.

Doy mi conformidad para participar en el TFG de Investigación sobre “La Figura del Educador y la Educadora Social con personas con discapacidad auditiva”, cuyo el objetivo es conocer y analizar las funciones, competencias y experiencias profesionales en este ámbito para identificar propuestas realistas y adecuadas a las necesidades de formación del perfil profesional. Acepto que, una vez evaluado el TFG, pueda recibir una copia del mismo.

Autorizo, también, a que la entrevista se pueda grabar y tratar la información por la estudiante de la Universidad de Castilla-La Mancha para los fines formativos de su TFG, conforme a las normas de confidencialidad, gestión de la información y sabiendo que mi información personal no será comunicada a terceros.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para que sea grabada la entrevista realizada por video llamada, cuya finalidad es académica.

Cuenca, a 20 de marzo de 2023.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO:

Título del Proyecto: La Figura del Educador Social con personas con discapacidad auditiva

Investigadora Principal: Mar Niño Sánchez (estudiante del grado de Educación Social, bajo supervisión del profesor y director de TFG, Dr. José Sánchez-Santamaría de la Universidad de Castilla-La Mancha)

Yo,

(Nombre y apellidos en MAYÚSCULAS)

Declaro que:

- He leído el email con la información que me han facilitado.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
 - Los objetivos del estudio y sus procedimientos.
 - Información sobre el tema de la entrevista.
 - Que mi participación es voluntaria y altruista.
 - El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
 - Que el único fin de la entrevista es académico.
 - Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo y sin que ello afecte a mi atención médica) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
 - Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

CONSIENTO EN LA PARTICIPACIÓN EN EL PRESENTE ESTUDIO

SÍ NO

(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha

Firma.....

Nombre investigador

Firma del investigador.....

FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA

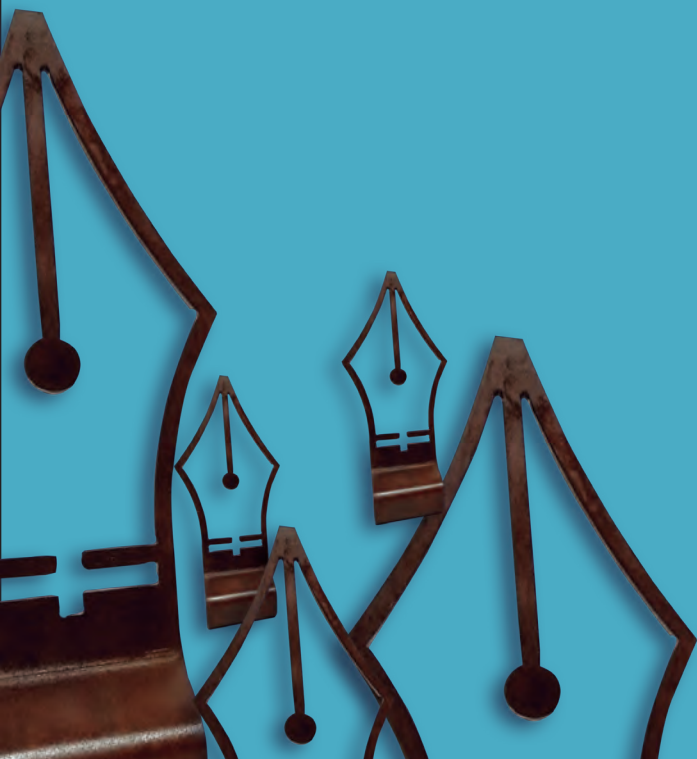
“LA TRATA DE MUJERES CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL. LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO”.

Blanca Toledo Cárdenas

Dirigido por: Luisa Abad González

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Grado en Educación Social.
Campus de Cuenca

Curso académico 2022/2023



FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Blanca Toledo Cárdenas

“LA TRATA DE MUJERES CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL. LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO”

ÍNDICE

RESUMEN -ABSTRACT	62
1. INTRODUCCIÓN.....	63
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TRATA DE SERES HUMANOS.....	64
2.1. Dimensiones de la trata de personas.....	64
2.1.1. La acción	64
2.1.2. Los medios.....	66
2.1.3. La finalidad	66
2.2. La trata con fines de explotación sexual.....	67
2.2.1. La explotación sexual como manifestación de la desigualdad entre hombres y mujeres.....	69
2.2.2. Factores de vulnerabilidad.....	71
3. PERFIL DE LOS DEMANDANTES DE PROSTITUCIÓN	72
4. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LA TRATA DE MUJERES CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL.....	77
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	81
6. CONCLUSIONES	82
7. BIBLIOGRAFÍA.....	83
8. ANEXOS	85
Anexo I. Propuesta de intervención	85
Anexo 2. Ampliación referencias bibliográficas de documentos institucionales y legislación.....	89

RESUMEN

La violencia contra las mujeres y su posición de subordinación frente a lo masculino se manifiesta en un conjunto de circunstancias sociales, culturales, así como en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres. Cuando la circunstancia de ser mujer se encuentra ligada a otros factores, como la pobreza, la falta de oportunidades o la condición de ser una persona migrante, se da una creciente situación de vulnerabilidad. De tal situación se nutre la trata de personas con fines de explotación sexual, cuyo lucro radica en la sexualización y venta del cuerpo de las mujeres. Los prostituidores son el pilar fundamental para la existencia y perpetuación de tales prácticas y la implementación de una educación transformadora y feminista es uno de los ejes centrales para eliminar toda forma de violencia contra las mujeres, incluyendo esta.

Palabras clave: trata de seres humanos, explotación sexual, prostituidores, prevención, esclavitud, masculinidad, poder, dominación, patriarcado.

ABSTRAC

Violence against women and their subordinate position vis-à-vis men is manifested in a set of social and cultural circumstances, as well as in the relationships established between men and women. When the circumstance of being a woman is linked to other factors such as poverty, lack of opportunities or the condition of being a migrant, there is a growing situation of vulnerability. This situation feeds human trafficking for the purpose of sexual exploitation, whose profit lies in the sexualization and sale of women's bodies. Prostitution seekers are the fundamental pillar for the existence and perpetuation of such practices and the implementation of a transformative and feminist education is one of the central axes to eliminate all forms of violence against women, including this one.

Keywords: human trafficking, sexual exploitation, prostitution seekers, prevention, slavery, masculinity, power, domination, patriarchy.

1. INTRODUCCIÓN

En España se prohíbe la esclavitud definitivamente el 4 de julio de 1870, lo cual implica un gran avance como sociedad y constituye un paso para inicio del reconocimiento de los Derechos Humanos de todas las personas. Sin embargo, aunque prohibida, la esclavitud sigue existiendo en nuestros días, aquella que es llamada la del Siglo XXI, una moderna forma sobre la que hablan las siguientes páginas: la trata de seres humanos.

La trata de seres humanos es de una de las prácticas que más atentan y vulneran los derechos de las personas, siendo directamente contraria al artículo 4 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que reza lo siguiente: “Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas” (Asamblea General de la ONU, 1948). Este fenómeno, cuya finalidad es generar un beneficio económico a través de la esclavitud de las personas, es una de las grandes problemáticas de la sociedad actual. La forma de trata más común es la explotación sexual de mujeres y niñas, lo que nos lleva a preguntarnos ¿por qué todavía hay personas que se sienten con el legítimo derecho de utilizar el cuerpo de las mujeres como una mercancía?, ¿por qué cuesta tanto humanizar a las víctimas de estos graves delitos?, ¿de qué manera la sociedad educa hacia una igualdad que suponga el fin de estos actos?, ¿qué pueden hacer los Educadores y Educadoras Sociales ante esto?

La trata con fines de explotación sexual está directamente relacionada con la prostitución, y es por ello por lo que se abordan en profundidad estas cuestiones, revisando la situación actual, centrando el enfoque en los proxenetas y los prostituidores o mal llamados “clientes”.

La elección de este tema se encuentra relacionado, por una parte, con el propio interés de quien escribe estas páginas por dar visibilidad a este fenómeno mundial y conocer los factores que hacen que, tantos años después de las primeras legislaciones para erradicar la trata de seres humanos, muchas mujeres continúen en una situación de explotación y, por otro lado, nace también de la necesidad de plasmar y poner en valor la importancia de la educación para erradicar toda forma de violencia contra las mujeres.

Se analiza esta problemática y, especialmente, la figura del demandante de prostitución, la figura clave para que esta forma de esclavitud continúe existiendo, porque, como bien dicen la mayoría de los eslóganes en las campañas de sensibilización: *sin clientes, no hay trata*. Así bien, se habla de la educación en valores y de la Educación Social para prevenir estos actos, proponiéndose una actuación de prevención primaria para trabajar con jóvenes en centros educativos.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TRATA DE SERES HUMANOS

Para conocer en qué consiste la trata de personas podemos atender a la definición establecida por las Naciones Unidas en el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas o, como es conocido, el Protocolo de Palermo,

“por ‘trata de personas’ se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos” (ONU, 2000, p.2).

Además, la definición destaca que el consentimiento inicial quedará completamente anulado siempre que se utilicen cualquiera de los medios descritos o en cualquier caso en el que exista una situación de explotación.

Otra definición es la establecida en el Plan Estratégico Nacional contra la Trata y la Explotación de Seres Humanos 2021-2023:

“La trata de seres humanos -delito antecedente- abarca todos los supuestos de explotación conocidos -delito final- que impliquen la imposición de un trabajo o servicio forzado, la esclavitud, la servidumbre o prácticas análogas a la esclavitud que se manifiestan en cada momento en distintas áreas o actividades humanas cambiantes y en constante evolución [...]” (Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado, 2022, p.9).

Así pues, la trata de personas en todos los casos supone una forma de explotación en la que se utilizan diversos métodos coercitivos con el objetivo de anular a las personas que la sufren, impidiendo que puedan salir de tal situación.

2.1. Dimensiones de la trata de personas

2.1.1. La acción

La acción son todas aquellas actividades que se realizan de modo previo a la situación de explotación final, es decir, la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas.

La captación puede ser realizada por personas individuales o redes organizadas desde el país de origen o desde el de destino. Generalmente, las víctimas son

personas con interés de emigrar y vulnerabilidad al engaño, que son manipuladas para aceptar a cambio de algo aparentemente legítimo hasta que toman conciencia de la realidad (APRAMP, 2021).

La dificultad para salir de estas redes radica en la situación personal y económica de las mujeres y niñas explotadas cuyos recursos y estrategias son limitados, asumiendo así que no existen posibilidades para su salida, pues deben obedecer a los proxenetas siendo castigadas si no cumplen sus reglas.

Se trata de un problema transnacional, puesto que gran parte de las víctimas son captadas en otros países. No obstante, las últimas estimaciones realizadas por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2022, p.27) (UNODC por sus siglas en inglés) destacan un notable incremento de personas víctimas de trata en su país de origen, pasando de ser en 2010 un 27% a un 65% en la actualidad. Este dato pone en evidencia el cambio de tendencia actual y se presume influido por los cambios en la situación socioeconómica de muchos de los países en los que, pese a considerarse parte del primer mundo, cada vez más ciudadanos y ciudadanas viven en condiciones de vulnerabilidad y pobreza. Los datos que ofrece dicho estudio establecen que, concretamente en España, las víctimas de trata con fines de explotación sexual, en el periodo de 2017 a 2020 fueron el 97% mujeres y niñas con una media de edad de 33 y 37 años y de nacionalidades rumana, colombiana y española, confirmando que cada vez son más las mujeres captadas en sus propios países.

La preferencia por elegir víctimas de una u otra nacionalidad tiene que ver con la realidad de cada uno de los países y sus oportunidades. Muchas de las mujeres llegan al país de destino a través de ofertas de trabajo y, por tanto, sus aspiraciones están centradas en conseguir una vida mejor.

Además, muchas de ellas llegan solas, lo que supone un refuerzo para los captores. No conocen el país de destino, tienen miedo, en la mayoría de los casos no conocen el idioma y no tienen una red de apoyo, generando todo un entramado de factores que refuerzan el aislamiento e impiden que se desvinculen de tal práctica.

Una forma de captación habitual es aquella en la que los proxenetas se enmascaran bajo identidades falsas en internet aprovechando el fácil acceso a las víctimas. En algunos de los casos en los que ambas personas contactan por internet, se utiliza la **técnica del “lover boy”**, la cual suele realizarse y ser especialmente eficaz para la captación de mujeres en países del este. En este caso, el captor establece una relación personal y amorosa con la víctima, una relación aparentemente normal hasta que consigue aislarla de su círculo y a través de engaños y la promesa de que “es por su bien” convencen a sus parejas para realizar el viaje (Lucea, 2017; CITCO, 2022; APRAMP, 2021).

Las relaciones de las víctimas con los *lover boy* pueden ser largas, incluso durar años, hasta su captación. Es decir, no todos los captores son personas desconocidas y de las que temer; en muchas ocasiones son personas de confianza, incluidos familiares, los que articulan el inicio de la situación de explotación siendo ellos los beneficiarios de una parte de los ingresos que la mujer genera en cautiverio.

2.1.2. Los medios

En el momento del traslado, muchas de las víctimas colaboran pensando que se encuentran en un proceso migratorio elegido. Esa colaboración termina en el momento en que se encuentran con las condiciones reales, lo cual es importante destacar, ya que la voluntariedad en el inicio del proceso no significa consentimiento de la situación de explotación, incluso sabiendo el tipo de trabajo que van a realizar (APRAMP, 2021). Es decir, lo más habitual es que finalmente dicha práctica se lleve a cabo a través de la amenaza, coacción o engaño.

Generalmente, tal y como recogen los diferentes estudios y estimaciones (Wilson, 2013; APRAMP, 2021; Castro Rodríguez, 2012), durante el proceso los tratantes se hacen cargo de los gastos del viaje, de manera que se genera una deuda que puede estar entre los 3.000 y 60.000 euros y que aumenta diariamente derivado de los gastos de alojamiento, transporte y manutención, generando una sola salida para tal situación: ejercer la prostitución. De esta forma, combinando la deuda, el engaño, la coacción y la violencia ejercida sobre las víctimas las inmoviliza y aísla evitando que puedan huir de los traficantes al encontrarse con muy pocos recursos y estrategias para ello.

A lo largo de todo el proceso de cautiverio y explotación, los proxenetas mantienen un control constante sobre las víctimas recordándoles la deuda que tienen, con amenazas hacia su persona o hacia la familia y los amigos, viéndose obligadas a cumplir con lo que los tratantes piden. Además, por lo general, a la llegada al país de destino son despojadas de sus documentos de identidad y de viaje e informadas de que serán deportadas y encarceladas si solicitan ayuda a la policía (Wilson, 2013; Blázquez-Vilaplana, 2017).

2.1.3. La finalidad

La finalidad, al igual que en la gran mayoría de los actos criminales, es generar un beneficio económico. Concretamente la explotación sexual, laboral, la servidumbre, la mendicidad y la extracción de órganos, son las formas de explotación más comunes en la trata de seres humanos.

Formas de explotación



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UNODC.

En este caso y como ya venimos haciendo, centraremos la atención en la trata de personas con fines de explotación sexual, ya que nos encontramos ante un tema excesivamente amplio. No obstante, encontramos relevante destacar que, aunque la explotación sexual es la forma más común, le sigue el trabajo forzoso, que poco a poco va ganando terreno y que, a diferencia de la explotación sexual, es más habitual en los hombres.

2.2. La trata con fines de explotación sexual

Las víctimas de trata con fines de explotación sexual son mayoritariamente mujeres. En los últimos años es posible encontrar más víctimas hombres; no obstante, las estadísticas confirman que es un fenómeno feminizado, derivado de la situación de desigualdad entre hombres y mujeres y la mercantilización del cuerpo femenino.

Las mujeres sometidas a tales prácticas generalmente son obligadas a ejercer la prostitución en la calle, en lugares de comercio sexual o en viviendas particulares habilitadas para el ejercicio de la prostitución en las que conviven varias mujeres. Por otro lado, están surgiendo formas modernas de explotación sexual, como el turismo sexual o los matrimonios serviles.

Las cifras ofrecidas por la Oficina de las Naciones Unidas para la Droga y el Delito en su Informe contra la Trata de 2020 revelan que, según los datos de 152 países, la trata con fines de explotación sexual supone un 50% del total. Sin embargo, según diversos estudios, en mujeres y niñas estas cifras se elevan y se

encuentran entre el 92% y 98%, dejando claro que este fenómeno está íntimamente relacionado con el género. Además, en muchas ocasiones, las mujeres captadas no sufren únicamente un tipo de explotación, sino que son utilizadas para otras prácticas, como son los trabajos forzados (UNODC, 2022; Castro Rodríguez, 2012).

La trata con fines de explotación sexual es un negocio muy rentable para los proxenetas, siendo el tercer negocio de crimen organizado que más dinero genera. Según varios autores (Castro Rodríguez, 2012; Blázquez-Vilaplana, 2017) se estima que mueve unos 5 millones de euros al día y se encuentra solo por detrás del tráfico de drogas e igualado con el tráfico de armas.

El dinero generado a través del cuerpo de las mujeres pocas veces vuelve a ellas, las más afortunadas consiguen reducir ligeramente su deuda, pero otras muchas no generan lo suficiente para ello, viéndose obligadas a sufrir jornadas maratónicas de abusos y violencia para permitirse pagar los gastos derivados de su manutención con una deuda que crece y crece diariamente.

Por su parte, España tiene el dudoso honor de ser uno de los países en los que más se consume la prostitución. De las 500.000 víctimas de trata que se estiman en Europa, 45.000 han sido contabilizadas en España (Blázquez-Vilaplana, 2017, p.186). Por tanto, no sorprende que, así como en el resto de los países, la mayoría de las mujeres y niñas víctimas de trata son utilizadas con fines de explotación sexual.

Que España sea uno de los primeros países receptores y con una alta demanda de prostitución no es un hecho casual; se encuentra relacionado con el limbo legal en el que se encuentra la prostitución, donde solo existen penas para el proxeneta, pero no para el consumidor (Blázquez-Vilaplana, 2017; Mora, 2022). Si bien es cierto que la prostitución forzada está penada, es difícil distinguir qué mujeres son víctimas de tales circunstancias por la situación coercitiva en la que se encuentran.

Además, la cultura y el contexto juegan un papel fundamental en la demanda de prostitución. La transmisión de valores asociados a la masculinidad hegemónica en la que la dominación, la violencia y el poder son atributos normalizados en el hombre, legitiman el consumo de mujeres como mercancía disponible para su propio disfrute.

Es el hombre el que determina con sus gustos e intereses qué mujeres son captadas. El consumidor final es el que elige y, finalmente, un responsable más su situación, pues, aunque la prostitución puede sobrevivir sin la explotación sexual, la explotación sexual es dependiente de la prostitución y de quienes la consumen.

Que España sea uno de los países en los que más se consume la prostitución nos hace pensar si las medidas implantadas hasta la actualidad en relación con la igualdad entre hombres y mujeres y la educación igualitaria, feminista y en valores han servido de algo o si, por el contrario, no son suficientes y es necesario incrementar nuestros esfuerzos para utilizar la educación como herramienta que sensibilice y reduzca la compra de los cuerpos de las mujeres.

2.2.1. La explotación sexual como manifestación de la desigualdad entre hombres y mujeres

La trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual es, entre otros, consecuencia y una manifestación más de la violencia de género y la posición de subordinación a la que se han visto relegadas las mujeres a lo largo de los años; es por eso por lo que decimos que todo parte de la educación. No solo de aquella que se ofrece en el sistema educativo reglado. Las familias, el contexto y la cultura juegan un papel determinante en la transmisión de valores misóginos y en la legitimación de los roles de género establecidos por las diferentes sociedades, que otorgan atributos y valores diferenciadores a la masculinidad y la feminidad.

La masculinidad es un constructo histórico y cultural y solo se concibe en contraposición con la feminidad (Infantes y Delgado, 2011). Existe un prototipo de hombre verdadero, así como de mujer verdadera. Los roles de género establecen lo que se espera de cada uno de ellos, especialmente de los hombres, cuya necesidad por cumplir con estos estereotipos se ve reforzada con el valor social que, todavía en la actualidad, se otorga a los atributos masculinos.

La idea del hombre como persona fuerte, protectora, poseedora de mujeres y de dinero es determinada y transmitida por la cultura. Por eso, el concepto de masculinidad varía entre sociedades y épocas. Tal y como señalan Infantes y Delgado, los atributos que representan la masculinidad a través de la agresividad y la ausencia de sentimientos legitiman la existencia del patriarcado y los privilegios de los hombres: “es una actitud cultural cuyo efecto más inmediato ha sido reforzar el poder de los hombres sobre las mujeres” (2011, p.95).

La socialización dentro de una cultura patriarcal tiene como consecuencia la discriminación y opresión de mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. Por eso, la forma en la que nos socializamos conduce a aceptar los privilegios masculinos frente a la feminidad. Como destaca Leal (2023), desde temprana edad los niños y niñas asumen los atributos propios de su género y, en este caso, es la familia como primer agente de socialización la que debe reconducir sus esfuerzos para evitar la transmisión de los estereotipos e ideas asociadas al género.

Los niños aprenden través de los refuerzos y la retroalimentación que los adultos les otorgan en base a sus comportamientos. Educar sin machismo es uno de los grandes retos de los padres puesto que, ellos mismos están envueltos en el mismo sistema patriarcal del que han tenido que deconstruirse previamente para transformar todo aquello que desde pequeños aprendieron.

En contraposición a las ideas transmitidas en nuestra cultura, desde hace un tiempo están surgiendo nuevas formas para hacer frente a la masculinidad hegemónica y la desigualdad. No solo los grupos feministas cuya lucha lleva años poniendo de manifiesto que nos encontramos ante un problema estructural que impregna todos los ámbitos de la sociedad. Actualmente encontramos grupos de hombres asociados para lograr una nueva masculinidad¹. Confiesan sentirse mal ante las ideas y exigencias sobre lo que un hombre debe ser, ideas que, aunque les otorgan privilegios, suponen una presión que muchos de ellos no pueden o no quieren soportar (Leal, 2023). Aparecen entonces nuevas formas de ser hombre, formas más igualitarias que rompen con el estereotipo masculino y que plantan cara a toda la vertebración patriarcal de nuestra sociedad.

Sin embargo, algunos autores como Infantes y Delgado (2011) destacan otro fenómeno preocupante de la sociedad actual, la asunción e interiorización de los atributos masculinos por parte de algunas mujeres. Es cierto que hoy en día existe una menor presión por cumplir con los estándares de feminidad, lo que lleva a asumir atributos masculinos como la agresividad o competitividad como universales. La evaluación de lo femenino sigue siendo la misma, sin embargo, se asumen esos roles por el aprendizaje de que son los aceptados.

La desvirtuación de la mujer y de lo femenino finalmente conduce a prácticas como la explotación sexual. Las mujeres se encuentran a la merced y dominio del hombre, deben satisfacer sus deseos y necesidades y, aunque cada vez más personas son conscientes de que esta realidad es una realidad sostenida por el sistema patriarcal en el que nos encontramos y a la que se puede hacer frente a través de la transformación de nuestras actitudes y comportamientos, la legitimación de esta masculinidad hegemónica y de sus comportamientos asociados mantienen vivas las prácticas discriminatorias hacia las mujeres.

Así bien, aunque la trata de mujeres con fines de explotación sexual es una manifestación de la violencia de género, según Blázquez-Vilaplana (2017) una de las mayores críticas a la Ley Orgánica 1/2004 es que no incluye la trata de personas con fines de explotación sexual dentro de sus líneas; incluso el texto más

¹ En España aparecen las primeras asociaciones de hombres por la igualdad en Valencia y Sevilla en 1985 con el objetivo de reducir los estereotipos de género y enfrentarse a las exigencias de la masculinidad hegemónica (Infantes y Delgado, 2011).

importante en esta materia como es el Protocolo de Palermo tampoco define la explotación sexual en sus líneas.

No obstante, la reciente Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, incluye la trata de mujeres con fines de explotación sexual y determina la necesidad de realizar acciones que prevengan tal tipo de violencia contra las mujeres. Concretamente, establece como violencia sexual la mutilación genital femenina, el matrimonio forzado, el acoso con connotación sexual y la trata con fines de explotación sexual.

Reconocer tal práctica como una forma de violencia de género supone una protección para las mujeres, ya que el género es el elemento diferenciador de otros tipos de violencia. Supone, además, otra visión sobre las mujeres en situación de prostitución cuyas vidas quedan marcadas para siempre, tanto a sus propios ojos, como a los de la sociedad que las miran con desdén y cierto asco. Es la posición más sencilla cuando no queremos mirar más allá ni entender de qué forma han llegado hasta allí, solo son cuerpos deshumanizados y despojados de su dignidad y derechos.

Blázquez-Vilaplana destaca una frase haciendo referencia a tal deshumanización: “teniendo en cuenta que en el siglo XXI todo se puede comprar y vender, el cuerpo de las mujeres es un negocio muy rentable porque a diferencia de las drogas y las armas solo es necesario lavarlo para volverlo a usar” (2017, p.187).

2.2.2. Factores de vulnerabilidad

Diversos son los factores que hacen a algunas mujeres más vulnerables que otras. Si bien es cierto que el perfil de mujeres víctimas es muy heterogéneo, existen ciertas características que las sitúan en una posición de riesgo.

Resumiendo las aportaciones de algunos autores (Mora, 2022; Haddini, 2022; Sánchez, Ruiz y Carmona, 2022), los posibles factores de riesgo para su captación son varios y pueden estar relacionados, tanto con el contexto de las mujeres, como con su situación personal; entre ellos encontramos:

- a) la feminización de la pobreza,
- b) el crecimiento de la desigualdad que hace que la explotación sobreviva,
- c) la desigualdad en el acceso al empleo y la educación,
- d) alta demanda de la prostitución,
- e) experiencias previas de abusos,
- f) deseo de emigrar,
- g) carecer de una red de apoyo sólida,
- h) ser extranjera y
- i) carecer de ingresos.

Por otro lado, según Haddini (2022) y Sánchez, Ruiz y Carmona (2022), una vez las mujeres son captadas existen otros factores más allá de los mencionados, como son el miedo y las amenazas, que hacen que sea más difícil salir de tal situación; estos son:

- a) El estigma asociado a las mujeres que ejercen la prostitución.
- b) El rechazo social e institucional. Ngozi (2017) explica los dos escenarios en los que se encuentran las mujeres cuando son explotadas. En el primero, las personas de su lugar de origen pueden rechazarlas u observarlas con desconfianza y, en el segundo, son ellas mismas las que se ven como “no merecedoras”, sintiéndose fuera de lugar después de tanto tiempo viviendo privadas de libertad bajo tales situaciones de violencia y desembocando en una situación en la que no reconocen a aquella persona que fueron.
- c) Adicción a las drogas asociada a la situación de explotación. Este es un problema bastante común en las víctimas de explotación sexual, bien porque los prostituidores o proxenetas las obligan, o bien porque consumen para aguantar las largas jornadas de abusos.
- d) Vergüenza y culpabilidad sobre las acciones que han realizado, de las cuales en muchas ocasiones sus familias y seres queridos no tienen constancia (Gijón, Cendón, y Hernández, 2015).
- e) Dificultad para regular su situación. La mayoría siente miedo de las autoridades y de ser deportadas, por lo que en ocasiones aguantan la situación de explotación al no saber cómo actuar (Mora, 2022).
- f) Desconocimiento del idioma.

3. PERFIL DE LOS DEMANDANTES DE PROSTITUCIÓN

Como ya se ha venido introduciendo, en la trata de seres humanos con fines de explotación sexual existen tres actores principales: prostituidor – mujer – proxeneta. La colocación de los tres agentes no es baladí; la mujer se encuentra siempre en el centro, siendo compartida por los otros dos como si de un objeto se tratara. Un objeto que genera dinero, fácil de usar y manipular.

Sin embargo, estas mujeres solo se encuentran en tal situación porque existen hombres dispuestos a pagar para su propia satisfacción. Es aquí donde nos preguntamos qué puede aportar la Educación Social para erradicar esta situación y, teniendo en cuenta nuestro perfil profesional, destacamos las acciones socioeducativas que tienen como eje transversal la educación en valores, junto con las acciones de prevención y sensibilización.

Al hablar de consumo de prostitución la primera idea que tenemos es la de varones que acuden con el fin de satisfacer sus deseos sexuales. Sin embargo, la

prostitución es una práctica socialmente aceptada por muchos que se usa para reafirmar la masculinidad y el poder. Es en los burdeles donde se celebran acuerdos de negocios, la victoria de un equipo de fútbol, un ascenso o el final de una despedida de soltero (Zurita, 2022; Blázquez-Vilaplana, 2017).

Esta necesidad de reafirmar la masculinidad y el poder se encuentra en gran medida determinada por las exigencias sociales y culturales transmitidas a los hombres desde su infancia. En la actualidad, la transmisión de estos valores está condicionada por las nuevas tecnologías, a través de las cuales los y las jóvenes acceden directamente a contenido pornográfico de todos los tipos desde edades muy tempranas. Además, existen multitud de foros en los que los prostituidores comparten experiencias sobre las mujeres con las que mantienen relaciones, lo que supone un refuerzo para los que ya se han iniciado en estas prácticas.

La pornografía es un elemento de gran importancia en la educación de los jóvenes hoy en día. Hablamos de vídeos e imágenes con un contenido sexual explícito en el que se simulan todo tipo de situaciones humillantes e incluso violentas hacia la mujer, legitimando tales comportamientos.

La mujer en la pornografía, generalmente, es un elemento para el disfrute del hombre, el placer se centra en él y para eso ellas pueden soportar todo tipo de situaciones mostrándose dispuestas y complacientes, sin tener deseos propios, pues su placer es servir al disfrute del hombre.

Una gran cantidad de jóvenes adquiere sus primeros conocimientos sobre las relaciones sexuales a través de la pornografía creando una idea irreal de lo que son. Sin embargo, cuando experimentan sus primeros encuentros sexuales, se encuentran con mujeres con una sexualidad propia, que no tienen intención de servir como objetos sexuales para ellos y no están dispuestas a recrear las fantasías transmitidas por la pornografía. Partiendo de esa excusa y falsa necesidad creada a partir de las imágenes vistas, algunos hombres necesitan buscar fuera de sus relaciones personales a mujeres dispuestas a hacer lo que ellos demanden y que se encuentren a su disposición, optando por la prostitución.

La edad de inicio de consumo de pornografía cada día es más temprana, estimándose que se encuentra entre los 11 y 15 años y que un 50% de jóvenes entre 14 y 17 años consumen pornografía frecuentemente (De la Rosa, 2023).

Según De la Rosa (2023), las razones principales de los jóvenes para el consumo de pornografía son la búsqueda de sensaciones y la obtención de placer, aunque manifiestan que las primeras visualizaciones se producen accidentalmente o inducidos por la curiosidad. Además, no perciben el riesgo que puede existir en su consumo, confiando en su criterio y prudencia.

La pornografía y la prostitución están íntimamente ligadas, ya que como destaca Szil, “la pornografía se encarga del marketing de la prostitución” (2018, p. 116). La pornografía crea una dependencia a través de las pautas de comportamiento que los hombres y las mujeres deben tener y que no suelen coincidir con la realidad en la esfera personal, impulsando a los hombres a satisfacer tales fantasías en los burdeles.

Desde que son jóvenes asimilan las prácticas que ven, intentando llevarlas a cabo en su vida real, incluso aunque suponga un riesgo para ellos mismos. En la pornografía no existen las enfermedades de transmisión sexual, por ejemplo, siendo inmunes a todo tipo de enfermedades y prácticas. En su versión más sádica y cruel, encontramos imágenes con mujeres que están siendo torturadas, violadas y humilladas disfrutando de ello, lo que lleva a perpetuar su imagen como sumisas y objetos a disposición de lo masculino. Ante esto, algunos autores destacan que existe relación entre el consumo de material pornográfico violento y el comportamiento sexual agresivo (De la Rosa, 2023), lo que supone una razón más para justificar el riesgo que ocasiona en los jóvenes.

No obstante, cabe destacar que la pornografía es consumida también por mujeres, influyendo de igual forma en sus expectativas y experiencias y haciendo que en muchas ocasiones el inicio en las relaciones sexuales no sea satisfactorio.

Por tanto, siguiendo a Szil, el daño que hace la pornografía se podría resumir en los siguientes puntos:

“separa la sexualidad de los hombres de los sentimientos propios y las relaciones cotidianas, contrarresta la igualdad y el acercamiento mutuo entre hombres y mujeres, fomenta la irresponsabilidad reproductiva y fomenta la aceptación del uso de la violencia” (2018, p.117).

Teniendo en cuenta que es de estos materiales de donde la mayoría de los jóvenes aprenden y establecen sus formas de actuar para con las mujeres, se entiende la necesidad de muchos de ellos por justificar la prostitución. De alguna manera quieren y tienen que llegar a realizar esas prácticas que han aprendido como normales, que piensan además que otros hombres sí realizan, viéndose con el derecho de experimentar. Muchos de ellos no pueden entender cómo las mujeres que conocen en sus relaciones personales no comparten tales deseos.

Además, la aceptación del hombre como consumidor de prostitución y, en ese caso, de mujeres explotadas sexualmente, transmite un mensaje de impunidad que se encuentra afianzado por la creencia de que la trata solo se produce en países extranjeros, desvinculando a los varones que consumen prostitución de las situaciones de explotación en las que se encuentran las víctimas (Soler y Alcoba, 2022). No obstante, como ya hemos mencionado, en España encontra-

mos uno de los índices más altos de consumo de prostitución, siendo esta gran demanda la que invita a los proxenetes a seguir captando mujeres para satisfacer sus deseos.

Según Monto y McRee (2005) existen dos corrientes que estudian a los demandantes de prostitución. Establecen diferencias entre lo que definen como *everyman perspective*, en la cual los consumidores no son diferentes al resto de hombres, por lo que hablamos de una práctica relacionada con la desigualdad de género y no con las características particulares del demandante y, por otro lado, se encuentra la *peculiar perspective* donde los consumidores son varones con características específicas que los distinguen y que, generalmente, están vinculados a situaciones de marginación social. Sin embargo, tal y como destaca Ranea-Triviño (2022) la mayoría de los estudios concluyen que el perfil de prostitutor habitual no es singular y se encuentra dentro de la *everyman perspective*.

Lo cierto es que, si el consumo de mujeres está asociado a la desigualdad de género y a las relaciones de poder y sumisión que se establecen entre los hombres y las mujeres, estas ideas parten del contexto social y cultural, de la educación recibida y solo se pueden eliminar a través de una educación transformadora.

No obstante, aunque muchos varones reconocen haber pagado por servicios sexuales (Díez Gutiérrez, 2012; Ranea-Triviño, 2022), no se identifican con la idea del “putero”. Ranea-Triviño (2022) en su estudio describe que ser putero o prostitutor, según los hombres encuestados, está relacionado con la frecuencia en la que se demandan tales servicios. Es decir, un hombre que acude a un burdel una vez cada dos meses no se considera putero, mientras que aquel que acude una vez a la semana sí. Cabe destacar, que de igual forma que reconocen que la frecuencia de consumo depende del dinero, es decir, no se encuentra relacionado en ninguno de los casos con la moralidad y posible situación de las mujeres, también reconocen que, si pudieran, acudirían con más frecuencia. En cualquier caso, concluye, tras encuestar a 15 hombres demandantes de prostitución, que 12 de ellos eran clientes habituales, lo que nos hace ver que la frecuencia de consumo para aquellos que pagan por mujeres es alta. Inclusive algún hombre relaciona la prostitución con una especie de adicción influida por la sensación de poder que les otorga.

Por otro lado, Meneses (2010, pp.395,396) realiza un estudio en el que determina los factores motivacionales que llevan a los hombres a pagar por servicios sexuales; en base a este y a otros estudios que la autora recoge podemos resumir las siguientes razones:

- a) Desean prácticas sexuales diferentes que no tienen con sus parejas. En muchas ocasiones las expectativas creadas, sobre todo en la juventud, no

se ven reflejadas en la vida sexual real de muchos hombres, buscando fuera de sus parejas habituales la realización de estas prácticas. Además, en este sentido, algunos aprovechan para realizar aquellas prácticas que puedan resultar más denigrantes a sabiendas de que el consentimiento viene determinado por una necesidad económica.

- b) Fantasías sexuales. No solo en referencia a acciones sino a la capacidad de poder elegir a la persona, sus características físicas y atribuirle los estereotipos que la persona quiera, pues es la que determina cómo se debe comportar la persona.
- c) Permite elegir las características de la persona.
- d) Es una forma de conseguir servicios sexuales más rápida y menos complicada. El uso de la prostitución en ocasiones es una vía de escape para aquellas personas más retraídas o que por diferentes circunstancias no tienen interés en conquistar a su pareja sexual.
- e) Resulta atractiva la naturaleza ilícita y clandestina. Aunque en España el uso de la prostitución no está penada, tampoco es una práctica de la que se habla con personas que no pertenecen al entorno de cada uno. Algunos hombres manifiestan hablar abiertamente de sus encuentros, pero en casi todos los casos con otros hombres. Las mujeres por lo general suelen rechazar tal práctica y no suelen ser las elegidas para hablar sobre estos temas.
- f) No tienen posibilidad de obtener sexo si no es pagándolo.
- g) Para algunos es una alternativa a la actividad sexual solitaria.
- h) Busca una manera de mantener control en las relaciones sexuales. Relacionado con los atributos masculinos, como el poder de lo que ya se ha hablado, algunos hombres recurren a estas prácticas para experimentarlo, ya que en su vida cotidiana no lo hacen.
- i) Alternativa menos complicada que mantener otras relaciones extramatrimoniales.
- j) Se sienten solos. Según el autor la soledad en este sentido está referida a la necesidad de cariño y afecto, a sentirse deseados y reconocidos de alguna forma para mejorar su autoestima.

La mayoría de los motivos se encuentran relacionados con prácticas o situaciones que con una pareja pueden no ser aceptadas, por lo que se recurre al uso de la prostitución a sabiendas de que la mujer en tal situación de vulnerabilidad es más difícil que lo rechace. De hecho, muchos de los prostituidores manifiestan que prefieren tener relaciones con mujeres que acaban de iniciarse en ese mundo, puesto que aquellas que llevan más tiempo son más difícil de dominar y cuentan con más estrategias para lidiar con los puteros (Renea-Triviño, 2022).

Por tanto, teniendo en cuenta el perfil del demandante de prostitución y las motivaciones para pagar por servicios sexuales, podemos concluir que la domi-

nación es uno de los objetivos principales. Esto se encuentra relacionado con el concepto de masculinidad y de los roles de género establecidos en nuestra sociedad, donde el papel del hombre es más poderoso que el de la mujer. De esta forma, cuando no siente que tiene ese poder en sus relaciones personales tiene la posibilidad de pagar por ello.

Uno de los grandes problemas es que tal situación es invisibilizada y legitimada bajo el argumento de que algunas mujeres ejercen la prostitución por decisión propia sin verse influidas por situaciones de necesidad y precariedad (Díez Gutiérrez, 2012). Es decir, es un derecho que ellas tienen. Sin embargo, pocas veces aquel que paga se preocupa por saber si la mujer con la que se encuentra pertenece a ese pequeño porcentaje en el que es una decisión propia. Además, como ya se ha mencionado, en España es una práctica socialmente aceptada y se estima que el 39% de hombres acuden o han acudido alguna vez a establecimientos de este tipo sin que se les reproche (Díez Gutiérrez, 2010).

Tal idea de impunidad, junto con el argumento de respetar el derecho de la mujer a prostituirse, se va transmitiendo de generación en generación y, como comparten la mayoría de los textos consultados, así como la legislación en base a este tema, la mejor forma de erradicarlo es a través de la educación y la prevención. Esta prevención es importante llevarla a cabo desde edades tempranas debido a que cada vez los hombres se inician más temprano en el consumo de prostitución; incluso en ciertos casos es la forma de iniciarse en las relaciones sexuales. En 2010, según Meneses, la edad de media del prostituidor se situaba en 38,3 años y la edad en la que se pagaba por primera vez en 21, 8 años (p.491).

Por tanto, la responsabilidad social es de todos y todas, ya que la trata seguirá formando parte de nuestra realidad mientras no se eduque y no se difunda este grave delito que es sinónimo de violencia de género y del papel secundario y supeditado a los deseos del hombre de las mujeres en nuestra sociedad.

4. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LA TRATA DE MUJERES CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL

Como ya se viene mencionando, la educación es una de las claves para erradicar toda forma de violencia contra las mujeres. Por ello, la mayoría de los tratados, planes y legislación en torno a este tema recogen la importancia de la prevención y la educación para erradicar la situación.

El documento soberano internacional en materia de trata de personas, el Protocolo de Palermo, establece en su artículo 9 la necesidad de la prevención y, entre sus líneas, hace referencia a las medidas educativas que se deben desarrollar con el objetivo de reducir la demanda (ONU,2000).

También se establecen de forma prioritaria dichos objetivos en el Plan estratégico nacional contra la trata y la explotación de seres humanos 2021-2023. Concretamente entre sus líneas de acción encontramos la 1.1., la cual hace referencia a la mejora del grado de sensibilización de la sociedad y detalla la necesidad de realizar campañas y actividades de sensibilización para la sociedad en general, así como trabajar especialmente con grupos de jóvenes e incorporar al sistema educativo formación específica en derechos humanos y sus posibles vulneraciones (CITCO, 2022).

Por otro lado, en la línea de acción 1.3. se establece la necesidad de desincentivar la demanda a través de la sensibilización y de las modificaciones legislativas necesarias (CITCO, 2022).

Encontramos también a nivel nacional el Plan operativo para la protección de los derechos humanos de mujeres y niñas víctimas de trata, explotación sexual y mujeres en contextos de prostitución 2022 – 2026. Dentro de todas las aportaciones en materia de trata que realiza este Plan destacamos la línea de acción 2 relacionada con la prevención y el desincentivo de la demanda y cuyo objetivo es: “desincentivar la demanda de trata, explotación sexual y prostitución, a través de educación en todas las etapas educativas y acciones de sensibilización, dirigidas especialmente a adolescentes jóvenes y hombres adultos” (Ministerio de Igualdad, 2022, p. 24). Una vez más se establece la educación como herramienta primordial para realizar los cambios pertinentes que supongan el fin de la explotación de las mujeres.

Por último, en materia de legislación nacional cabe destacar que en la actualidad se está desarrollando la Ley Orgánica Integral contra la Trata² en cuyo anteproyecto también se hace referencia a la importancia de la sensibilización y de la inclusión de la educación afectivo sexual, formación en derechos humanos, prevención de la violencia y la explotación en los currículos de todas las etapas educativas.

No obstante, pese a toda esta legislación, la realidad es que el fenómeno de la trata y, sobre todo de la explotación sexual, sigue sin ser reconocida por la gran mayoría de personas como la situación preocupante que es, en parte debido al desconocimiento del tema y a la falta de vinculación con mujeres que han vivido estas realidades, y en parte porque, al reconocer tal problema, debemos repensar nuestras acciones y las de los demás, lo que supone en ocasiones poner cara y nombre a los culpables de la situación de muchas mujeres.

2 Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior, Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y Ministerio de Igualdad (2022).

Por consiguiente, la formación y sensibilización con respecto a este tema supone una nueva línea de acción en la que los Educadores y Educadoras Sociales tienen un papel primordial. La Educación Social como disciplina y profesión contribuye a ofrecer respuestas educativas integrales a través de la acción socioeducativa y tiene un papel de especial relevancia en la modificación de determinadas situaciones personales y sociales (Bas, Pérez de Guzmán y Trujillo, 2018 Mata, 1998).

El papel que desempeñan los Educadores y las Educadoras Sociales con la sociedad en general se encuentra recogido en su Código Deontológico, concretamente en la sección quinta de la que destacamos dos artículos:

“Artículo 25. Trabajaré, de una manera efectiva, con la comunidad, potenciando la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que pueden influir en la educación global de las personas.

Artículo 27. Contribuiré a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas” (Asociación Estatal de Educación Social, 2007).

Así pues, como hablamos de un problema social que se encuentra en nuestra sociedad es necesario destacar que tales medidas de prevención deben encontrarse orientadas a la transformación estructural de las actitudes y conductas en relación con la igualdad entre hombres y mujeres. Dar voz a esta realidad es una necesidad puesto que un mecanismo de defensa común es poner en duda el testimonio de las mujeres argumentando que conocían de antemano el tipo de trabajo iban a realizar o centrando la atención en esa minoría de mujeres que ejercen la prostitución de forma voluntaria (Gijón, Cendón y Hernández, 2015).

La transmisión y legitimación de la desigualdad entre hombres y mujeres está condicionada por la cultura, sociedad, familia y las instituciones educativas. Estas últimas, al igual que las anteriores, tienen un papel fundamental en la erradicación de la violencia contra las mujeres. No obstante, dentro de ellas también existen resistencias que suponen un obstáculo para la igualdad.

Ludeña y García (2023) destacan como conclusiones a su estudio realizado en la Universidad de Extremadura³ que las mayores problemáticas se dan, por un lado, en el profesorado, que se resiste a aceptar la necesidad de implementar la perspectiva de género, lo que evidencia que incluso las personas con estudios superiores se encuentran condicionadas por las ideas patriarcales propias de nues-

³ El estudio se realiza en la asignatura “Sociología de las relaciones de género y la familia”. Se suministra un cuestionario al inicio y final del curso a varios grupos de estudiantes, con el objetivo de establecer una comparación entre las ideas iniciales y las finales tras aplicar los contenidos de la asignatura.

tra sociedad. Por otro lado, existen resistencias por parte del alumnado, debido a las contradicciones que encuentran entre lo que han aprendido a lo largo de su vida y la realidad que se les presenta, debiendo desmontar estereotipos y realizar una reflexión crítica sobre sus propios pensamientos y comportamientos.

Esto último es lo que plantean la mayoría de los textos sobre el tema que tratamos, es necesario invitar a realizar esa reflexión crítica sobre todos los patrones culturales que adquirimos y reproducimos. Es una realidad que incomoda puesto que todas las personas, en mayor o menor medida, podemos transmitir esos comportamientos; sin embargo, la realidad es que, sin reflexión y deconstrucción desde todos los ámbitos de nuestras vidas, será sumamente complejo erradicar estas situaciones.

Cabe destacar, por otra parte, que el papel de los Educadores y las Educadoras Sociales no solo se encuentra ligado a la prevención y sensibilización. También son profesionales cualificados y con las competencias necesarias para intervenir de forma directa con mujeres víctimas de trata.

Los Educadores y Educadoras Sociales pueden y deben ejercer una labor socioeducativa a partir del acompañamiento en el proyecto personal de cada una de estas mujeres y sus familias. Son profesionales preparados para intervenir y planificar en base a las necesidades de las mujeres, ofreciendo estrategias, recursos y herramientas que ayuden a mejorar su calidad de vida y, sobre todo, a cumplir los objetivos establecidos en su plan personal.

Las mujeres víctimas de trata que son atendidas en las entidades especializadas suelen llegar en situaciones límite, llenas de desconfianza y miedo. Es por ello que el equipo interdisciplinar, incluidos los Educadores y las Educadoras Sociales, deben ofrecer un espacio seguro a estas mujeres para, posteriormente, a través del establecimiento de un vínculo, acompañar en la reconstrucción de su vida.

Ellas mismas son personas que no se reconocen cuando salen de las situaciones de prostitución y violencia en las que se han visto envueltas, deben volver a sentir que tienen una vida, que son personas con derechos y libertades y con capacidad para decidir sobre sus decisiones.

Una dificultad en la intervención con mujeres víctimas de trata es que, pese a las competencias generales que habilitan a los diferentes perfiles profesionales, es necesario especializarse y conocer en profundidad este fenómeno para entender las necesidades de las mujeres teniendo siempre en cuenta la individualidad de cada una y de sus circunstancias.

Desde la experiencia de recursos como Sicar Cat establecen algunas claves pedagógicas para trabajar con mujeres víctimas de trata, entre ellas: favorecer la

autonomía de las mujeres; respetar su desconfianza y silencio manteniendo la escucha activa siempre que lo necesiten; realizar los acompañamientos sin generar falsas expectativas, siendo realistas con la situación personal y el contexto; no solo es necesario acompañar, también hay que generar espacios educativos a través de las incertidumbres que surgen; además, el trabajo educativo debe servir para que las mujeres se conozcan y establezcan sus potencialidades; y, por último, establecen como punto fundamental la necesidad de dejar de ver a las mujeres como víctimas para verlas como ciudadanas con la capacidad de gobernar sus propias vidas (Gijón, Cendón y Hernández, 2015).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Justificación de la intervención.

Se propone una actividad (Anexo I) para realizar desde los Institutos de Educación Secundaria o desde cualquier entidad que trabaje con jóvenes de entre 15 y 17 años.

En ella se exponen estereotipos relacionados con la prostitución y la trata de mujeres con fines de explotación sexual, desmitificando algunas de las ideas que los jóvenes puedan tener, así como prestando atención a las personas demandantes de prostitución.

Previo a la realización de la actividad, se prestará especial importancia al nivel de conocimiento sobre educación afectivo-sexual de los jóvenes con los que se trabajará, pues aunque se presupone que los jóvenes de esas edades cuentan con cierta información, no siempre es igual para todos. Por tanto, junto con el profesorado del centro y la información aportada por ellos, se adaptará la actividad a la clase de referencia.

A lo largo de todo el trabajo se ha desarrollado la necesidad de trabajar e informar desde la juventud sobre estas situaciones, especialmente de la situación de desventaja que encuentran las mujeres, la cual deriva en su situación de explotación en muchos de los casos, por lo que ese es el objetivo general de la intervención: sensibilizar e informar sobre la trata de mujeres con fines de explotación sexual.

En este caso encontramos una acción de prevención primaria puesto que se realiza presumiblemente antes del inicio de consumo de prostitución, con la idea de evitar que tal inicio exista, dotando a los jóvenes de la información suficiente para ser críticos con la situación en la que se encuentran las mujeres y su situación de poder y privilegios como hombres.

Tal actividad se encuentra desarrollada en varios bloques, de forma que permite en el primero realizar una evaluación inicial para comprender el punto de partida a través de los estereotipos y las ideas que los jóvenes tienen. En este bloque se propone a los jóvenes varias situaciones en las que deberán averiguar si se trata de una forma de captación o no.

Tras ello, se explicará en qué consiste la trata con fines de explotación sexual y algunos datos relevantes sobre ello y se continuará con una actividad consistente en un memory en el que se deben relacionar fotografías de hombre y mujeres y estimar si se trata de hombres consumidores de prostitución o mujeres víctimas de trata.

Para finalizar se realizará una reflexión y evaluación final que permita conocer la eficacia de la intervención.

6. CONCLUSIONES

La trata de personas con fines de explotación sexual es una problemática influida, entre otras cosas, por la violencia normalizada hacia las mujeres. Se caracteriza por ser un fenómeno mayoritariamente feminizado donde es aprovechada la vulnerabilidad de las posibles víctimas para, gracias a ellas, mantener vivo uno de los negocios criminales más rentables del mundo.

Esta situación se encuentra estrechamente relacionada con la educación y la cultura, con los patrones repetitivos de violencia hacia las mujeres que se van transmitiendo en nuestra sociedad de generación en generación. Tiene que ver con la valoración positiva de lo masculino frente a lo femenino, así como a las características y atributos de cada uno de los géneros, las cuales originan unas expectativas y necesidades que perpetúan tal violencia. Concretamente la masculinidad se relaciona con el poder y la agresividad, siendo el consumo de prostitución una forma de materializar tales deseos. Además, el poder del grupo y la falta de información y sensibilización juegan un papel fundamental para que se mantengan dichas prácticas.

La educación es uno de los pilares para transformar y eliminar estas acciones, una educación que impacte no solo dentro de las aulas, sino también en la sociedad y en las ideas transmitidas entre generaciones.

La sensibilización juega un papel fundamental para prevenir estos actos; por ello se propone una intervención con adolescentes desde los centros educativos. Esta aportación visibiliza la trata de personas con fines de explotación sexual, una cruel y denigrante forma de violencia de género, que atenta contra los derechos

de las mujeres y contra su libertad y dignidad, una violencia ante la que es necesario actuar desde las edades más tempranas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bas, E., Pérez de Guzmán, V. y Trujillo, J. F. (2018). La educación social ante la trata de seres humanos. ¿Nuevo ámbito de acción? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 27-44.
- Blázquez-Vilaplana, B. (2017). La trata de personas con fines de explotación sexual en España: elementos para la reflexión. *Revista Espiga*, 16(34), 183-196. <http://dx.doi.org/10.22458/re.v17i34.1795>.
- Castro Rodríguez, M.C. (2012). La trata de personas: la esclavitud más antigua del mundo. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (51), 447-457.
- De la Rosa, M. H. (2023). Pornografía y salud sexual en adolescentes: Pornography and adolescent sexual health. *NURE Investigación*.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). El papel del hombre en la prostitución. *Nuestra bandera: revista de debate público*, (232), 39-54.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2010). ¿Cómo educar para la igualdad en una sociedad que pretende regular la prostitución como una profesión? *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5), 1-3.
- Gijón, M., Cendón, R., y Hernández, A. (2015). Trata de personas y Derechos Humanos: retos y oportunidades desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, (20).
- Haddini, J. (2022). La (in) seguridad de mujeres y niñas en redes de prostitución y trata de personas con fines de explotación sexual. *methaodos. Revista de ciencias sociales*, 10(2), 430-437. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.578>
- Infantes, A. T., & Delgado, A. D. V. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas tendencias en antropología*, 2(1), 80-103.
- Leal, A. B. (2023). Educar hijos no machistas. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(8), 127-151. <https://doi.org/10.38186/difcie.58.07>.
- Lucea, S. A. (2017). El estado actual de la trata de personas: una aproximación desde el derecho internacional de los derechos humanos. [Tesis de doctorado]. Universidad de Zaragoza.
- Ludeña, A. F., & García, T. A. (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 16(1), 76-91.
- Mata, S. F. (1998). Intervención educativa en situaciones de inadaptación social. Granada, España: Instituto de criminología.
- Meneses, C. (2010). Factores motivacionales en una muestra de hombres españoles que pagan por servicios sexuales. *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, 30(3), 393-407.

- Monto, A. y Mcree, J. (2005). A Comparison of the Male Customers of Female Street Prostitutes with National Samples of Men. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 49(5), pp. 505-529. <https://doi.org/10.1177/0306624X0427>.
- Mora Nieto, R. (2022). Asistencia y protección integral a mujeres y niñas víctimas de trata con fines de explotación sexual. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez. Protocolo II*, pp. 225-252. <http://dx.doi.org/10.30827/acfs.vi1.25189>.
- Ngozi, C. (2017). *Americanah*. Literatura Random House.
- Ranea-Triviño, B. (2022). El continuum de la masculinidad prostituyente: autorrepresentaciones de los “clientes” de prostitución femenina. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 7(1), 75-90. <https://doi.org/10.20318/femeris.2022.6622>.
- Sánchez, E. R., Ruiz, C. R., & Carmona, D. P. L. (2022). Prostitución, trata y explotación sexual desde la intervención social. En *Aproximación a la prostitución, la trata y la explotación sexual en Cartagena* (pp. 137-160). Observatorio de la Exclusión Social.
- Soler, J. A. C., & Alcoba, A. S. (2022). Prostitución, trata y explotación sexual desde los ámbitos jurídico y de seguridad. En *Aproximación a la prostitución, la trata y la explotación sexual en Cartagena* (pp. 99-135). Observatorio de la Exclusión Social.
- Szil, P. (2018). En manos de hombres: pornografía, trata y prostitución. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 3(1), 113-135.
- Ushakova, T. (2016). La Ley Moret. Un intento emblemático de abolición de la esclavitud en las colonias. In *Segismundo Moret Presidente del Consejo de Ministros de España: cuestión social y liberalismo*, 41-70. Cinca.
- Wilson, M. S. (2013). Recorrido histórico sobre la trata de personas. *Revista de PADH*, 18.
- Zurita Cajas, E. S. (2022). Las mujeres víctimas de trata de personas con fines de explotación sexual. Los nexos con el patriarcado y un negocio dentro del capitalismo. *Foro: Revista de Derecho*, (37), 53-75.

8. ANEXOS

Anexo I. Propuesta de intervención

DESMANTELANDO LA TRATA

Actividad para jóvenes de 4º de la ESO con edad de entre 15 y 17 años.

Fase 1: Evaluación inicial y estereotipos asociados

Se hablará sobre la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual preguntando acerca de los conocimientos que los jóvenes tienen. De esta forma se busca conocer su percepción sobre el tema y evaluar sus conocimientos iniciales sobre las mujeres y demandantes de prostitución.

1. Se pide a cada uno de los jóvenes que cojan dos papeles; en uno deben escribir alguna característica que creen que tienen las mujeres en situación de prostitución víctimas de trata y en otro alguna característica de un demandante de prostitución. De esta forma podremos obtener los estereotipos asociados y evaluar hasta qué punto se encuentran informados. Los papeles se leerán en alto y se pegarán en la pizarra debajo del letrero: mujeres en situación de trata, demandantes de prostitución.
2. Por otra parte, al lado se pondrá un letrero en el que pone captación: los jóvenes van sacando los diferentes carteles y pegándolos:
 - Mi novio desde hace un año me encontró un trabajo de camarera y vine con él a España.
 - Mis padres me vendieron a un hombre que me trajo a España.
 - Me mudé a otra ciudad para estudiar y una amiga me ofreció su casa para vivir; en ella las mujeres se encontraban en situación de prostitución.
 - Apliqué a una oferta de trabajo para trabajar de limpiadora en un hotel, resultó ser otro tipo de trabajo, pero me quedé.
 - Vine a España sabiendo que iba a ejercer la prostitución.
 - Trabajé de temporera en el campo y tras acabar mi visado decidí quedarme con unos hombres que me ayudarían.

CAPTACIÓN

1. Recortar y pegar en la pizarra

2. Recortar y repartir a los participantes para leer en alto

Mi novio desde hace un año me encontró un trabajo de camarera y viene con él a España

Mis padres me vendieron a un hombre que me trajo a España.

Me mudé a otra ciudad para estudiar y una amiga me ofreció su casa para vivir, en ella las mujeres se encontraban en situación de prostitución.

Apliqué a una oferta de trabajo para trabajar de limpiadora en un hotel, resultó ser otro tipo de trabajo, pero me quedé.

Vine a España sabiendo que iba a ejercer la prostitución.

Trabajé de temporera en el campo y tras acabar mi visado decidí quedarme con unos hombres que me ayudarían.

3. Pegar en cada supuesto si creen que ha habido consentimiento

Un p uyer o o Blanca Toledo

Tras pegarlos se pide a los jóvenes que señalen qué mujeres creen que han prestado su consentimiento, si es que alguna lo ha hecho. En el caso, que digan que alguna lo consentía (y de igual forma si dicen que no) se explicará que, aun-

que se preste un consentimiento inicial, si las condiciones no son las pactadas o existe coacción, amenazas o violencia ese consentimiento queda erradicado, ya que finalmente persisten en la situación por miedo y no por ganas.

- Una vez se termina con la evaluación inicial, se explica de forma general cuál es la problemática y algunos datos relevantes.

La trata de seres humanos

SUPONE UNA FORMA DE EXPLOTACIÓN PARA LA QUE SE SUELEN UTILIZAR MÉTODOS COERCITIVOS QUE ANULAN A LAS PERSONAS QUE LA SUFREN EVITANDO QUE PUEDAN SALIR DE TAL SITUACIÓN.

La acción: captación (elegir las víctimas), traslado (de un país a otro o en el propio país)

Los medios: a través del engaño, amenazas, promesas de un trabajo, lover boy...

La finalidad: la explotación sexual y los trabajos forzados son los más habituales.



Desmontando la trata Blanca Toledo

Datos relevantes de la explotación sexual

En ocasiones las víctimas prestan su consentimiento inicial pero luego las condiciones no son las prometidas, eso también es explotación

El 97% de las víctimas de explotación sexual son mujeres y niñas

No solo afecta a personas extranjeras. En España en 2020 las nacionalidades más habituales son: rumana, colombiana y española.

Las mujeres obligadas a ejercer la prostitución, generan una deuda de 3.000 a 60.000 euros por su alojamiento y manutención, por eso muchas no pueden salir

La trata es uno de los negocios criminales más lucrativos solo por detrás del tráfico de drogas y junto al tráfico de armas

El miedo impide a las mujeres denunciar. Al ser la prostitución legal en nuestro país es muy complicado detectar quien es víctima de trata

Desmontando la trata Blanca Toledo

Fase 2: memory

En esta fase se realizará un juego memory, en el que las cartas son fotos de mujeres y hombres, en su mayoría sonrientes y de diferentes aspectos y edades. Mientras lo van haciendo en grupos de 4, deberán apartar las fotos de quienes creen que son mujeres en situación de prostitución y quienes creen que son hombres demandantes de prostitución. Una vez que enseñen qué personas han escogido, se leerán algunas características de cada uno. Ejemplo:

1. Paco, tiene 27 años y estudia ingeniería informática, tiene pareja desde hace 1 año, es consumidor de tabaco.
2. Alfonso, tiene 42 años, actualmente se encuentra en paro, pero siempre ha trabajado como albañil, tiene 2 hijas.
3. Fernando tiene 31 años y es jefe de una empresa de marketing, ha crecido en una familia con dinero y fue el mejor de su promoción.
4. José, tiene 24 años, acabó sus estudios de la ESO y comenzó a trabajar con 16 años en el campo para ayudar a su familia.
5. Antonio, tiene 56 años, lleva 20 años casado y tiene 2 hijas, trabaja como jefe de cocina en un hotel.
6. Felipe, tiene 67 años, está divorciado y se jubiló el año pasado, trabajó toda su vida como médico.

Mujeres:

1. Yasmina, tiene 40 años, vino a España con 30 desde su país para encontrar un futuro mejor y mantener a sus hijos. Tenía un contrato de administrativa en una empresa, pero cuando llegó ese trabajo nunca había existido.
2. María, tiene 28 años, su familia no tenía mucho dinero así que decidió trasladarse a Madrid para poder trabajar y estudiar. Una conocida le ofreció una habitación en su piso y cuando llegó resultó ser un piso en el que las mujeres se prostituían. Le ofrecieron tanto dinero y unas condiciones tan buenas que aceptó. No resultó ser lo que imaginaba.
3. Jady, tiene 23 años y dos hijos, su madre y su tía le pusieron en contacto con un empresario para trabajar en España.
4. Yewis, tiene 53 años y es natural de Senegal, lleva en España 19 años de los cuales 15 se ha dedicado a la prostitución.
5. Sara tiene 24 años, ejerce la prostitución presionada por su pareja que fue quien la invitó a comenzar y quien gestiona la demanda que ella recibe. No quiere dejar de hacerlo porque no quiere perder a su pareja.
6. Ana Gabriela tiene 36 años, se encuentra estudiando enfermería y durante las noches se dedica a la prostitución. Tiene una deuda con su primo que fue quien le ayudo a llegar a España desde Venezuela, su país natal.

Fase 3: reflexión

Se reflexiona sobre sus impresiones en el juego de memory y sobre las razones por las cuales pensaban que los perfiles que han escogido eran los acertados, enlazándolo con los estereotipos que dijeron al principio de la actividad y sobre si iban bien encaminados o no. La moraleja final se relaciona con que todas las mujeres se encuentran en situación de prostitución y todos los hombres son demandantes de ella, puesto que no tiene nada que ver con la edad o el aspecto físico, incluso tampoco con la profesión o forma de vida.

Finalmente se habla sobre por qué muchas de estas mujeres no pueden salir de esa situación (engaños, amenazas, vudú-yuyu, deuda contraída, retirada de pasaporte, miedo a la policía y deportación) y sobre por qué creen que los hombres demandan la prostitución sin pensar en la situación de estas mujeres.

Se reflexiona sobre si ha cambiado su percepción acerca del tema.

Anexo 2. Ampliación referencias bibliográficas de documentos institucionales y legislación

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris.
- APRAMP. (2021). Guía de intervención con víctimas de trata para ayuntamientos y trabajadores/as sociales. Cómo proteger y asistir a las víctimas de trata con fines de explotación sexual.
- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social.
- Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (2022). Plan estratégico nacional contra la trata y la explotación de seres humanos 2021-2023. Secretaría de Estado de Seguridad, Ministerio del Interior.
- Ministerio de Igualdad (2022). Plan operativo para la protección de los derechos humanos de mujeres y niñas víctimas de trata, explotación sexual y mujeres en contextos de prostitución (2022-2026). Secretaría de estado de igualdad y contra la violencia de género, ministerio de igualdad.
- Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior, Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y Ministerio de Igualdad (2022). Anteproyecto de Ley Orgánica integral contra la trata y la explotación de seres humanos.
- ONU (2000). Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional.
- UNODC. (2022). Informe mundial sobre la trata de personas. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Blanca Toledo Cárdenas

“LA TRATA DE MUJERES CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL. LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO”

PRIMER PREMIO

TALAVERA DE LA REINA

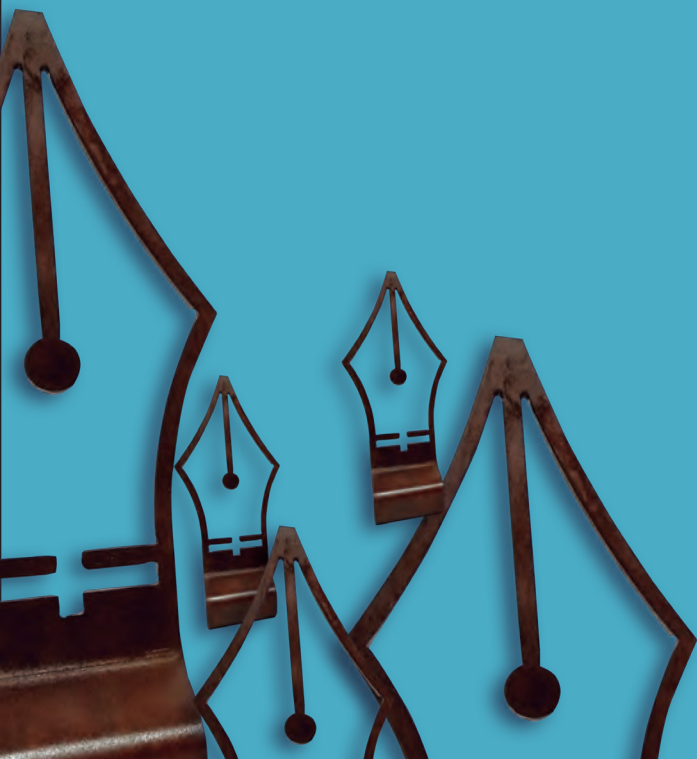
“APROXIMACIÓN A LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LOS EQUIPOS TÉCNICOS DE LOS JUZGADOS DE MENORES”.

Susana García Sáenz

Dirigido por: Sonia Morales Calvo

Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información
Grado en Educación Social
Talavera de la Reina

Curso académico 2022/2023



PRIMER PREMIO
TALAVERA DE LA REINA
Susana García Sáenz

“APROXIMACIÓN A LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR
Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LOS EQUIPOS TÉCNICOS
DE LOS JUZGADOS DE MENORES”

ÍNDICE

RESUMEN-ABSTRACT.....	95
1. INTRODUCCIÓN.....	96
2. MARCO TEÓRICO	97
2.1. Aproximación al concepto de infracción: menor infractor.....	97
2.2. Aproximación histórica a los Juzgados de Menores: conceptualización y evolución.....	102
2.2.1. Modelo de actuación de los Juzgados de Menores.....	104
2.2.2. Papel del equipo técnico en el Juzgado de Menores.....	108
2.3. Aproximación al marco legal de la responsabilidad penal de los y las menores.....	109
2.4. Equipo técnico del Juzgado de Menores	111
2.4.1. Esquema abreviado del procedimiento.....	112
2.4.2. Funciones del equipo técnico del Juzgado de Menores.....	113
2.5. Medidas cautelares y judiciales definitivas.....	114
3. EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL DEL EQUIPO TÉCNICO DEL JUZGADO DE MENORES EN EL PANORAMA NACIONAL.....	118
4. EL PAPEL DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN EL EQUIPO TÉCNICO DEL JUZGADO DE MENORES.....	121
4.1. Aproximación a la Comunidad de Madrid y Asturias.....	121
4.2. Análisis de la entrevista.....	122
5. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN DE LOS DATOS.....	127
6. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LOS EQUIPOS TÉCNICOS DE LOS JUZGADOS DE MENORES	131
7. CONCLUSIONES FINALES.....	134
8. BIBLIOGRAFÍA.....	136

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Infracciones penales según edad en el panorama nacional 2021. INE.....	100
Tabla 2. Indicador respecto al valor del Educador y la Educadora Social en el panorama nacional.....	121
Tabla 3. Sistema por el que se rige la intervención de los equipos técnicos.....	128
Tabla 4. Funciones y evaluación del Educador y la Educadora Social.....	128
Tabla 5. Figura del Educador/Educadora Social dentro del equipo técnico.....	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El Educador y la Educadora Social del equipo técnico de Menores por comunidades autónomas.....	118
--	-----

RESUMEN

La justicia juvenil, y por tanto las instituciones y profesionales encargados de su funcionamiento, han ido modificándose a lo largo de los años.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Responsabilidad Penal de los Menores, se introduce en el sistema de justicia juvenil la figura del equipo técnico como parte indispensable del proceso de intervención y reinserción de los mismos, configurado por profesionales de la psicología, la Educación Social y el trabajo social.

La implantación del Educador y la Educadora Social como figura profesional dentro de los Juzgados de Menores será el objeto de estudio de nuestra investigación, que, mediante un diseño exploratorio de corte cualitativo, intentaremos acercarnos a sus funciones como figura emergente dentro del contexto de la justicia juvenil y más concretamente de los Juzgados de Menores.

Palabras clave: justicia juvenil, equipo técnico del Juzgado de Menores, intervención educativa, Educador/Educadora Social.

ABSTRACT

Juvenile justice, and therefore the institutions and professionals responsible for its functioning, have changed over the years.

With the entry into force of Organic Law 5/2000 of 12 January, Criminal Responsibility of Minors, technical equipment was introduced into the juvenile justice system as an indispensable part of the intervention and reintegration process, configured by psychologist, social educator and social worker.

The implementation of the educator as a professional figure within the Juvenile Courts, will be the object of study of our research, which through a qualitative exploratory design, we will try to approach their functions as an emerging figure within the context of juvenile justice and more specifically of the Juvenile Courts.

Keywords: juvenile justice, technical team of the Juvenile Court, educational intervention, Social Educator.

1. INTRODUCCIÓN

La justicia juvenil y, por tanto, las instituciones y profesionales encargados del mismo, han ido cambiando a lo largo de la historia.

La manera de intervenir con el menor infractor fue cambiando hacia una visión educativa bajo un modelo de responsabilidad, lo cual implicó la entrada de profesionales del ámbito social a los equipos técnicos de menores junto con la toma de decisión de incluir tareas y contenidos socioeducativos en las medidas judiciales a realizar por los mismos.

En el presente diagnóstico de situación y acercamiento a la realidad profesional, se realiza una pequeña aproximación al Educador/Educadora Social en este contexto a través de entrevistas, ya que recabar datos acerca de este tema no es nada sencillo, debido a la poca información teórica y la dificultad a la hora de poder contactar con dichos profesionales.

Los objetivos que se pretenden abarcar a lo largo de este trabajo se centran en establecer qué funciones y qué proyección tiene la figura del Educador y la Educadora Social dentro de este ámbito; por otro lado, realizar un acercamiento al marco legislativo de responsabilidad penal de los y las menores, desde un recorrido histórico. Además, comprender los cambios realizados en el Juzgado de Menores hasta nuestros días y, por tanto, los y las profesionales que lo componen. Por otra parte, analizar cuál es el papel de los equipos técnicos, además de concretar los tipos de medidas judiciales a implantar por los delitos cometidos para, posteriormente, realizar un acercamiento a la propia figura del Educador y la Educadora Social, para terminar, demostrando la adquisición de los conocimientos tratados y obtenidos a lo largo del Grado en Educación Social.

Se realizará un recorrido por las funciones e intervenciones que realizan los y las profesionales del equipo técnico de menores y del amplio abanico de medidas judiciales a aplicar, terminando por esclarecer la figura del Educador y la Educadora Social y su visión de la educación en el mismo.

Se investigará la figura del Educador y la Educadora Social de los equipos técnicos de los Juzgados de Menores en el panorama nacional, dando lugar a entender dicha figura en las diferentes comunidades autónomas y las titulaciones que ocupan el puesto.

Por último, se llevará a cabo un análisis de la información obtenida, concluyendo con una serie de propuestas educativas relacionadas con el tema de estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aproximación al concepto de infracción: menor infractor

Teniendo como referencia a Muñoz y Gelabert (2012), el concepto y la mirada de los y las menores, ha pasado por diferentes revisiones y estudios por parte de diferentes disciplinas, pero todas ellas llegan a una misma idea clave: la protección necesaria que precisa la infancia junto con la educación constituyen dos pilares fundamentales y funcionan como un canal de transmisión y desarrollo para la construcción de la sociedad actual (p.3).

Para entender el concepto de menor infractor primero es importante definir qué se entiende por delito según la ley.

El artículo 10 del Código Penal especifica que por delito se entiende: "las acciones y omisiones dolosas o imprudentes penadas por la ley".

El menor infractor, y por lo tanto su entrada y recorrido por la justicia juvenil, ha pasado por diferentes cambios y miradas.

El cambio de mirada hacia el menor, trajo consigo el modelo de intervención basado en la responsabilidad, junto con una intervención socioeducativa, es decir, el modelo tutelar, el cual se configura bajo una intervención que únicamente busca la penalización y el castigo por el delito cometido, pasa a ser un modelo de responsabilidad, basado en la ejecución de la medida determinada, junto a una intervención socioeducativa como forma de ejecución de las penas por el delito cometido y reinserción de los mismos.

Desde el punto de vista jurídico y según explica el Instituto de Investigaciones Jurídicas, citado por Luzón y Domínguez (2014), se entiende como menor a toda persona que por la carencia de plenitud biológica, por lo general comprende desde el nacimiento hasta la mayoría de edad, la ley restringe su capacidad, dando lugar al establecimiento de jurisdicciones especiales que lo salvaguardan. En la legislación española el corte de edad se encuentra en los 14 años, siguiendo con lo establecido por la Psicología Evolutiva (p.41).

Por lo tanto, los y las menores que cometen delitos por debajo del corte de edad establecido por la legislación española, situada de 14-18 años, "se les imputará lo dispuesto en las normas especificadas en la protección de menores redactado por el Código Civil y demás disposiciones que se encuentren vigentes en la actualidad" (García y Alonso, 2014, p.42).

Es decir, menor infractor es el que está comprendido entre los 14-18 años que ante la ley se entiende que no son totalmente conscientes de la realidad y

de los actos que cometen debido a su estadio biológico, además de los factores que rodean a los mismos y que pueden impulsar la actuación a cometer el delito (Germán y Ocáriz, 2009).

Los y las menores infractores presentan características comunes en cuanto a lo que les motiva a realizar los diferentes delitos. Estas características están directamente relacionadas con factores de riesgo familiares y socioeducativos, los cuales inciden en el desarrollo de la personalidad y carácter del menor.

Los factores de riesgo familiares que inciden en los menores infractores (García y Alonso, 2014, p.47) son:

- Pautas de crianza inadecuadas: los estilos educativos por parte de madre y padre del menor influyen en un gran porcentaje en la incidencia de los y las menores a cometer delitos. Según los estudios que aportan García y Alonso (2014), el estilo educativo que predomina es el permisivo-indulgente, siendo la figura paterna más autoritaria que la materna.
- Maltrato infantil: el 18,53% de los y las menores que cometen delitos presentan vivencias en las cuales han sufrido maltrato por algún miembro del núcleo familiar y el 14,01% sufre negligencia. Los estudios relacionados con la actitud del menor han especificado que las actitudes violentas o negligentes por parte de padres o madres hacia el menor inciden como factor que predispone al menor a tener una conducta violenta.
- Modelos próximos a la violencia: un 16,86% de los y las menores viven en núcleos familiares en los que predominan o existen modelos de violencia y un 30,65% la reproducen; por lo tanto, en un alto porcentaje se hace evidente que en las familias en las que hay un modelo de violencia existe una transmisión de la misma hacia los y las menores.
- Falta de afecto: los y las menores suelen presentar un vínculo hacia uno de los progenitores, siendo este la madre. La ausencia del vínculo con sus familiares conduce a un deterioro en la personalidad del menor, por lo que los estudios sitúan que un 7,28% de menores infractores carecen de vínculos afectivos respecto a lo que la familia se refiere.

Según García y Alonso (2014, p.47), los factores socioeducativos que inciden en el menor infractor son:

- Inadaptación escolar: en un mayor porcentaje los menores infractores no se encuentran escolarizados. En el caso de estar escolarizados, siendo este un menor porcentaje, el tipo de comportamiento y conducta de los menores son negativas, además de presentar un bajo interés en cuanto a la educación. Por lo tanto, un 66,48% de los menores infractores han presentado o presentan absentismo escolar, lo cual incide en el desarrollo de inadaptación y situaciones de vulnerabilidad para el mismo.

Con el paso de los años, y tomando como referencia a Germán y Ocáriz (2009), la visión, y por tanto el perfil asociado a menor infractor, ha ido variando y evolucionando. En un comienzo, el menor infractor iba directamente relacionado con el estigma de familia desestructurada, de zonas marginales, entornos con problemas de adicciones, económicos y con círculos sociales desestructurados en su mayoría. En la actualidad, ese estigma se ha modificado hasta llegar a comprender que el perfil del menor infractor no va directamente ligado a las zonas marginales, problemas familiares, dependencia o círculo social desestructurado, sino que en muchos de los casos los menores que entran en el proceso de justicia juvenil proceden de familias normalizadas. Hoy en día también se ha incluido el perfil de menor inmigrante, el cual, en su mayoría, suele llevar ligadas al mismo un alto nivel de exclusión social y ausencia de integración.

Germán y Ocáriz (2009) también explican que hay una clara diferenciación entre los menores que cometen delitos leves, a los cuales a modo de consecuencia se les aplica el tipo de medida en medio abierto, de los que realizan delitos catalogados como graves, como robo con violencia y/o intimidación, los cuales como consecuencia reciben una respuesta de carácter penal-educativa que debe ser cumplida con una medida restrictiva de libertad.

García y Alonso (2014, p.42), a partir de los datos presentados por Rechea (1995) en su investigación sobre la delincuencia juvenil en el contexto español, plasman los siguientes resultados:

1. En un mayor porcentaje los menores que cometen delitos o que presentan conducta delictiva lo hacen por cultura juvenil.
2. El delito que llevan a cabo con mayor porcentaje es contra la propiedad.
3. Existe un descenso de conductas antisociales de mayor gravedad y violencia y un aumento en el consumo de alcohol y drogas ilegales, como el cannabis.
4. La edad media en la que se inicia la comisión de delitos es entre los 13/14 años.
5. Se mantienen, y en algunos casos aumentan, los delitos realizados en grupo.
6. En referencia al sexo, las chicas presentan menor participación en conductas relacionadas con el consumo de alcohol y cannabis.
7. El perfil de menor infractor no se corresponde directamente con el estereotipo habitual conocido como perfil marginal.

A modo de completar los resultados aportados por García y Alonso (2014), me surgen las siguientes preguntas: **¿qué tipos de delitos en mayor porcentaje llevan a cabo los menores infractores en la actualidad?, ¿entre qué edades se comenten estos delitos?**

Para contestar las preguntas anteriores, y de esta manera completar los datos y resultados aportados por García y Alonso (2014), el Instituto Nacional de

Estadística (INE) presenta los datos registrados en el año 2021 de los delitos cometidos por los menores comprendidos entre los 14-17 años condenados en el panorama nacional. La fuente desde la cual se recopilan estos datos, corresponde a la Explotación del INE del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores.

A través de estos resultados en las infracciones penales según edad en el panorama nacional en el año 2021, se puede observar cuáles son los delitos y en qué franja de edades lo cometen los menores; esto nos proporciona datos por los cuales podemos acercarnos más a la realidad.

La manera en la que voy a representar estos datos es a través de la siguiente tabla, en la cual se reflejan los delitos cometidos en mayor porcentaje y que se ha configurado a partir de los datos que proporciona el INE:

Tabla 1. Infracciones penales según edad en el panorama nacional 2021. INE.

INFRACCIONES PENALES SEGÚN EDAD EN EL PANORAMA NACIONAL 2021						
Delitos		14 años	15 años	16 años	17 años	Total 2021
Lesiones		1.450	1.734	3.091	2.642	8.917
Contra la libertad	Detenciones ilegales o secuestros	3	3	4	9	19
	Amenazas	376	578	611	591	2.156
Torturas e integridad moral		327	393	423	328	1.471
Contra la libertad e indemnidad sexual		177	181	134	117	609
Contra el patrimonio y el orden socioeconómico		1.361	2.168	2.686	3.062	9.277
Hurtos		284	466	568	720	2.038
Robo y hurto de uso de vehículo		64	136	148	130	478
Daños		226	352	380	449	1.407
Robos	Con violencia	456	724	876	896	2.952
	Con fuerza	250	390	545	657	1.842

INFRACCIONES PENALES SEGÚN EDAD EN EL PANORAMA NACIONAL 2021						
Delitos		14 años	15 años	16 años	17 años	Total 2021
Contra la seguridad colectiva	Contra la salud pública	26	58	99	169	352
	Contra la seguridad vial	103	207	317	414	1.041
	Otros delitos similares	5	4	4	7	20
Contra la Administración de Justicia	Acusación y denuncias falsas y simulación de delitos	6	3	8	7	24
	Quebramiento de condena	16	70	98	161	345
Contra el orden público	Atentados contra la autoridad, resistencia y desobediencia	102	223	339	519	1.183
	Atentados contra la autoridad	65	157	233	337	792
	Resistencia y desobediencia	37	66	106	182	391
Faltas		0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística.

Por lo tanto, y tras la exposición de la tabla anterior, en el año 2021 en el panorama nacional se puede observar que las edades en las que existe un mayor índice de delitos es entre los 16 y los 17 años, obteniendo los datos más altos en los delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico y en delitos de lesiones.

Los datos más bajos en cuanto a delitos se encuentran comprendidas entre las edades de 14-15 años en detenciones ilegales o secuestros y otros delitos contra la seguridad colectiva. En cuanto a las faltas, durante el año 2021 no se ha registrado ninguna entre las edades de 14-17 años.

Por lo tanto, se hizo especial hincapié en la necesidad de entender el ciclo vital y los ámbitos que rodean al menor para poder establecer la medida que mejor se adaptara a la reinserción y reeducación del menor.

De esta forma, la visión del menor infractor pasó a tener derecho a la reinserción con una base educativa y se dejó a un lado la visión del mismo de ser simplemente un mero autor en cuanto a delitos se refiere. Además, es importante mencionar el estadio evolutivo en el que se encuentra, lo cual, junto con el estudio

del ámbito educativo, social, familiar y psicológico, van a marcar una información determinante en cómo intervenir con él.

La manera de intervenir con el menor infractor también ha pasado por diferentes cambios a lo largo de la historia hasta configurarse como se conoce actualmente. En un principio, la sociedad, ante el miedo a la delincuencia juvenil, potenció la toma de decisión de que se utilizaran medidas de represión y control, de tal manera que el menor entraba en el proceso judicial con la única finalidad de control. Con el paso de los años y con la llegada de la ley actual, de la cual hablaré más tarde, el concepto de cómo trabajar con el menor infractor cambio de modelo, entendiendo que la manera en la que se debía trabajar con él es a través de un modelo de responsabilidad con base educativa, el cual debía tener las aportaciones de un equipo de profesionales encargados de evaluar e iniciar la intervención. Estos equipos se conocen como equipos técnicos de Juzgado de Menores, configurados por profesionales de la psicología, el trabajo social y la Educación Social.

2.2. Aproximación histórica a los Juzgados de Menores: conceptualización y evolución

A modo de situarnos en contexto, y tomando como referencia las palabras de Molina y Beneitez (2018) sobre qué es y cómo funciona un Juzgado de Menores, es importante destacar que ha sufrido diferentes cambios a lo largo de la historia, hasta constituirse como lo conocemos hoy en día.

Molina y Beneitez (2018) explican que los primeros Tribunales Tutelares de Menores nacen de la necesidad de dar una respuesta, a partir de la II Revolución Industrial, en cuanto a la situación que estaban viviendo los menores debido a los cambios económicos, demográficos y sociales, ya que el apoyo familiar y, por lo tanto, el desarrollo del mismo, se vio gravemente afectado por las grandes cargas de trabajo, y los cambios económicos y demográficos de la época.

Debido a las consecuencias que trajo consigo la II Revolución Industrial, la familia sufrió graves carencias en cuanto a la educación y desarrollo de los menores se refiere, lo que conllevó un deterioro de su propia estructura y propició que las prácticas de socialización se dieran en bajos porcentajes o no se dieran.

Como consecuencia a esta recaída en cuanto a la estructura familiar, por un lado, llevó a que los menores se encontraran en situaciones de desprotección y por otro, a cometer delitos penados por la ley.

Para entender esta evolución y conceptualización, debemos hacer una aproximación histórica al concepto. De esta manera, Lomas y Horcajada (2003) sitúan los antecedentes históricos de los Juzgados de Menores en los Tribunales Tute-

lares de Menores, con su respectiva Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 11 de Junio de 1948, la cual incluía la primera aparición de los equipos técnicos en su artículo 73.

En un comienzo, la visión por parte de las instituciones y, en consecuencia, de las medidas y trámites legales que la componen, estaban directamente enfocadas en el interés correccional por el delito cometido por parte del menor.

La filosofía del modelo tutelar considera al menor infractor como enfermo al que es necesario curar; por tanto, su objetivo es la intervención, que tiene como fin último la imposición de medidas de tratamiento basadas en la corrección del menor; en ningún caso considera oportuno declararlo culpable de la comisión del delito, sino que le considera inmerso en un grave peligro físico y moral (Coy y Torrente, 1997, p.39).

Por lo tanto, el pensamiento tradicional sobre cómo actuar ante los casos de delincuencia juvenil (Coy y Torrente, 1997) se veía limitado por el pensamiento de que el propio menor necesitaba medidas sancionadoras en cuanto a su comportamiento, que venía impuesto porque el menor no era consciente de sus actos y que, por lo tanto, mediante sanciones disciplinarias se podían evitar, además de protegerlo.

En este pensamiento tradicional no buscaban entender cuál era la naturaleza, los factores sociales, de riesgo, psicológicos, el estadio de desarrollo y el ambiente demográfico que potenciaba que los menores llevaran a cabo delitos, sino que únicamente se basaba en reducir los índices de delincuencia de los mismos.

El modelo tutelar tradicional se basaba en la corrección de la acción llevada a cabo por el menor en forma de castigo, proporcionando la pena más adecuada al hecho cometido, olvidando la prevención y la educación en la reinserción del mismo (Coy y Torrente, 1997).

Este tipo de modelo y de pensamiento estuvo vigente en España hasta la configuración de la Ley Orgánica 4/1992, reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, en los cuales se constituyen y fundamenta la primera Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948.

“En la Ley de Tribunales Tutelares de Menores desaparece el concepto de pena y en su lugar se da un carácter educativo y tutelar a la legislación cuyo fin es la corrección moral del menor sometido a ella” (Gonzalez Zorrilla, 1985, p.122).

En estos Tribunales Tutelares, la toma de decisiones y, por lo tanto, la responsabilidad en lo que se refiere al proceso y medida que se debía imponer, recaía únicamente en el juez, pero Lomas y Horcajada (2003) hacen referencia a que, con la llegada de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, se introdujeron en el sistema dos figuras: los delegados profesionales técnicos, cuyas funciones eran de vigilancia y asesoramiento en el cumplimiento de las penas al menor, y la figura del delegado profesional técnico, que es el antecesor del equipo técnico de los Juzgados de Menores.

Por lo tanto, con la llegada de los Tribunales Tutelares de Menores la forma de actuación, en cuanto al delito cometido por el menor, empieza a introducir la educación como medio para la reinserción del mismo y la necesidad de profesionales que evaluaran todos los ámbitos relacionados con el mismo.

Esta visión, en cuanto a justicia de menores, trajo consigo graves problemas en torno a todo el proceso judicial, debido a que toda la responsabilidad de la toma de decisiones recaía únicamente en el juez encargado del caso, y vigiladas y asesoradas por dos profesionales, pero que no tenían ninguna formación en cuanto al ámbito social, psicológico o educacional, por lo que, debido a estas graves consecuencias, la Ley de Tribunales Tutelares de Menores sufrió una serie de revisiones y cambios.

La revisión de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948 conllevó un cambio de mirada en cuanto al modelo de actuación con el menor infractor, lo que dio lugar a la Ley Orgánica 4/1992, en la cual se apuesta por un modelo de responsabilidad basado en una intervención, no solo judicial, sino que también debía tener una intervención socioeducativa en la medida a imponer por el hecho cometido, en la cual se detectaran los factores de riesgo, además del interés superior del menor y la satisfacción de necesidades del mismo.

La Ley Orgánica 4/1992 es la que dio paso a la constitución de los Juzgados de Menores, dejando en el pasado los Tribunales Tutelares de Menores e imponiendo de esta manera este nuevo modelo y la introducción de los y las profesionales del equipo técnico encargados del estudio del menor y la medida a imponer.

El Juzgado de Menores, tal y como lo conocemos en la actualidad, comenzó a trabajar con los nuevos modelos de justicia juvenil a partir de la segunda mitad del siglo XX y se empezó a utilizar el enfoque educativo en la reinserción, junto con la necesidad de profesionales del equipo técnico en su ejecución.

2.2.1. Modelo de actuación de los Juzgados de Menores

Tras haber explicado previamente todos los cambios hasta la constitución de los Juzgados de Menores, es importante también entender los cambios que han

ido ocurriendo en los modelos de justicia y el modelo actual por el que se rigen estos.

Molina y Beneitez (2018) explican que a finales del siglo XIX, con la constitución de los primeros Tribunales Tutelares de Menores, el modelo que se perseguía era el tutelar, por dos razones: la primera encaminada a proteger a los propios menores de las condiciones nocivas de la época, y la segunda por la nueva visión que se tenía de la infancia, debido a los grandes cambios económicos y sociales.

Por lo tanto, la visión y finalidad del modelo tutelar consistía en la corrección y control social en los menores que cometían delitos, es decir, buscaban proteger a los menores, pero desde la base de la corrección ante determinadas conductas.

La medida más común que se tomaba en estos casos y bajo este modelo era la medida de internamiento cerrado.

Este modelo se caracterizaba por tener un carácter protector y paternalista y parte de la “inimputabilidad” del menor infractor. El menor de edad se presenta ante la sociedad, no como sujeto de derechos, sino como objetivo tutivo del Estado, que le protege por considerar que necesita ser asistido por sus circunstancias personales (Vidal, 2015).

El carácter protector y paternalista de este modelo implicó una gran desprotección del menor infractor al negarle garantías individuales y, consecuentemente, se tendía a la criminalización de la pobreza (Platt, 1988 y Vidal, 2015), lo que se acentuó con el tiempo y acabó generando la aparición de voces que exigían que la fase tutelar o protectora en el tratamiento de la delincuencia juvenil cediera el paso a otro estadio en que la finalidad particularmente reeducativa del tratamiento o pena no obstaculice el pleno reconocimiento de las garantías individuales.

Tras las problemáticas que acarreó el modelo tutelar, en la segunda mitad del siglo XX se optó por un modelo de bienestar, como fuente de protección y bienestar de los menores que entraban en el proceso de justicia juvenil, diferenciando de esta manera al menor infractor del menor víctima. La manera de intervenir con ellos debía ser diferente, ya que los factores de riesgo y necesidades no eran las mismas.

Con este modelo, el menor víctima entraba en un proceso de protección, mientras que el menor infractor entraba en el proceso de justicia juvenil junto con la llegada del estudio de diferentes estrategias alternativas al internamiento en régimen cerrado que se extendió a lo largo de todos los países. Con este modelo ya se empiezan a ver pequeñas pinceladas de la importancia de la educación en la reinserción de los menores con medidas judiciales.

Los primeros países en potenciar estas alternativas, en cuanto a la división entre la protección de la infancia y la justicia juvenil, fueron Estados Unidos, Bélgica y Reino Unido.

Un grupo más reducido de países configuraron el sistema de justicia juvenil, los cuales permitían diferenciar entre la actuación del Estado como garante del bienestar de los menores cuando se encuentran en una situación de desprotección y la intervención como manifestación de su derecho a castigar cuando han violado las normas penales (Molina y Beneitez, 2018, p.36).

Siguiendo con las palabras de Molina y Beneitez (2018), el modelo de bienestar busca principalmente dar las respuestas adecuadas a las situaciones y necesidades que presenten los menores; de esta manera, las intervenciones relacionadas con la protección del menor deberían estar enfocadas de otro modo diferente al de los menores que hubieran cometido una infracción penal.

La actuación se encamina a ejercer el control de la delincuencia juvenil a través de respuestas integradoras en la comunidad, en lugar de las tradicionales respuestas privativas de libertad. Se comenzó a practicar una selección más cuidadosa de la población infantil que iba a ser destinada a los centros de internamiento (Molina y Beneitez, 2018, p.37).

El propio modelo de bienestar, por el cual se empieza a observar que la finalidad de la justicia juvenil debe estar enfocada desde dos miradas, la de justicia por el hecho cometido y la educativa como medio para conseguir la reinserción, dio lugar al desarrollo del actual modelo por el que se rige la justicia juvenil, **el modelo de responsabilidad**.

Se ha considerado a este modelo como el precursor de una creciente desjudicialización en el ámbito penal juvenil, pero a su vez se le ha criticado su intención de reducir el grado de estigmatización y sobre todo el número y niveles de internamiento (Salmerón, 2011).

El modelo de responsabilidad se desarrolla en el marco de la Ley de Tribunales para Menores de 1899 en Illinois.

En dicho modelo, tal y como aclara Salmerón (2011, p.166), se especifica que el menor tiene derecho a:

1. La notificación en el tiempo pertinente de las acusaciones concretas contra él.
2. La notificación al mismo de su derecho a ser representado y asesorado por un abogado consultor en los diferentes procedimientos, que pueden tener como resultados del mismo la entrada en una institución donde su libertad se ve reducida.

3. El derecho del menor a un careo e interrogatorio.
4. El derecho a mantenerse en silencio o la advertencia ante la autoincriminación.

Con la llegada de este modelo, por primera vez se empiezan a reconocer de manera formal los derechos fundamentales de los niños y las niñas.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 defiende que el niño, hasta los dieciocho años, ya no puede seguir siendo considerado como un objeto que cuidar y proteger, sino como un sujeto de derechos que debe ser escuchado en las decisiones importantes de su vida (Molina y Beneitez, 2018, p.40).

Con la aprobación de la CDN aparece un cambio muy significativo en cuanto a la justicia juvenil se refiere. Tomando como referencia las palabras de Salmerón (2011), a partir de este momento niños, niñas y adolescentes empiezan a ser considerados como sujetos de derechos, lo cual implica que son titulares de derechos y están sujetos a sus condiciones de niños, niñas y adolescentes, teniendo además las mismas garantías que las personas adultas.

Entre las características del modelo de responsabilidad destacamos (Salmerón, 2011, p.168):

- Es un modelo que comprende exclusivamente aquellos supuestos en los que una persona tiene menos de 18 años y comete un delito.
- Establece soluciones alternativas a la reacción estatal punitiva frente al conflicto jurídico-penal originario.
- Se excluyen de los sistemas de responsabilidad penal a niños y niñas menores de 14 años.
- Los menores de 18 años quedan fuera del sistema de justicia penal de las personas adultas.
- Los y las jóvenes, gozan de todas las garantías procesales y sustantivas.
- La atribución de responsabilidad se expresa en consecuencias jurídicas diferentes.
- La privación de libertad es una sanción alternativa a ser aplicada en casos de delitos muy graves, de manera breve y limitada en el tiempo.
- Una amplia gama de medidas como respuesta jurídica al delito, basadas en principios educativos. Reducción al mínimo de sanciones privativas de libertad.
- Una mayor atención a la víctima, bajo la concepción de la necesidad de reparación de la víctima de la sociedad.
- Conservar para el joven los principios educativos, atendiendo prioritariamente a las necesidades personales, familiares y sociales del menor (siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa y otros organismos en torno a la justicia de menores).

2.2.2. Papel del equipo técnico en el Juzgado de Menores

“El equipo técnico es un órgano auxiliar de la Administración de Justicia cuya misión es la de asesorar a quienes tienen potestad decisoria, juez y fiscal, en todas las etapas del proceso: instrucción, enjuiciamiento y ejecución” (Hornos, 2018, p.419).

Rico y Horrach (2012) hacen referencia a que, en el año 1988, se constituyen los equipos técnicos de apoyo en los Juzgados de Menores, aunque su primera mención en la necesidad de profesionales en este ámbito se encuentra en la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948.

En 1988 aparecen ya configuradas dentro de los Juzgados de Menores los equipos técnicos, que se encuentran regidos por Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, por el modelo de responsabilidad, velando por los derechos, el interés superior y la satisfacción de las necesidades de los menores. Además, también están regidos por lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989. Esta misma ley hace referencia a la importancia de estas figuras en cuanto a la intervención con los menores desde su momento de entrada en el sistema de justicia juvenil, de tal manera que lo social y educativo constituye una parte fundamental en la toma de decisiones en la medida a imponer por el delito cometido y la situación del menor ante ella.

El Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en su artículo 4 especifica que los equipos técnicos estarán formados por profesionales de la psicología, el trabajo social y la Educación Social adscritos a los propios Juzgados de Menores cuya función es asistir técnicamente en las materias propias de sus disciplinas profesionales a los Jueces de menores y al Ministerio fiscal, elaborando informes, efectuando las propuestas, siendo oídos en los supuestos y en la forma establecidos en la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, y, en general, desempeñando las funciones que tengan legalmente atribuidas (artículo 4, RD 1774/2004).

La valoración técnica que deben llevar a cabo los y las profesionales del equipo técnico del Juzgado de Menores debe realizarse en el momento en el que el fiscal solicita la redacción de un informe, en una duración de 10 días a un mes si el caso es complejo.

Esta valoración debe ir plasmada en un informe en el cual se hagan visibles cuáles son las circunstancias y la situación, tanto personal, psicológica, familiar, educativa y social que rodean al menor.

Este informe para el equipo técnico que lo realiza, funciona como un elemento clave que justifica la adopción de una determinada medida de reinserción.

La intervención del equipo técnico no está presente únicamente en el proceso de la toma de decisiones en cuanto a la medida a adoptar (Rico y Horrach, 2012), sino que se hace presente también en otras fases del proceso, como la adopción de las medidas cautelares, evaluación en cuanto a modificar, suspender o sustituir la medida impuesta y en las incidencias que puedan surgir en el proceso de realización de la medida impuesta.

Los cambios de modelos, leyes y la necesidad de apoyo en los Juzgados de Menores, impulsaron la aparición de la figura educativa en las medidas a imponer a los menores, ya que la visión de las mismas es sancionadora-educativa.

2.3. Aproximación al marco legal de la responsabilidad penal de los y las menores

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, los Juzgados de Menores, sus profesionales y las medidas a imponer en cuanto a delitos de infracción penal se refiere, se rigen actualmente por la Ley Orgánica 5/2000, del 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (de aquí en adelante LORRPM).

La promulgación de la LORRPM era una necesidad impuesta por lo establecido en la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

La Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, fue la que propulsó el planteamiento de un nuevo procedimiento que garantizara que los menores de entre 12 y 16 años que hubieran realizado alguna infracción penal tuvieran una serie de garantías procesales.

La descomposición de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, es la que dio lugar a la Ley Orgánica 5/2000, del 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

En España, el análisis y la puesta en marcha de la presente ley se impone tras la llegada del Estado democrático y de derecho de la Constitución Española de 1978.

Este nuevo marco normativo fija todos los ámbitos (refiriéndonos al objetivo y subjetivo) de los menores entre los 14 y 18 años que han cometido una infracción

penal recogida en el Código Penal, además de especificar las medidas a ejecutar por el menor acordes al hecho cometido.

La LORRPM, especifica también las partes por las que está compuesto el proceso judicial, desde el comienzo hasta la fase de investigación, también conocida como la fase de instrucción, que es llevada a cabo, tanto por el Ministerio Fiscal, como por la Policía Judicial y el equipo técnico.

Con la llegada de la presente ley también aparece una de las medidas extra-judiciales conocidas, como la mediación-conciliación, a la cual se le dedicará un apartado concreto para explicar en qué consiste.

Dicha ley asume que la intervención que se debe llevar a cabo con los menores debe ser sancionadora al igual que educativa, de modo que el propio menor entienda la responsabilidad de los actos que ha cometido.

Esta ley ubica la edad penal en los 14 años como edad mínima penal recomendada y aspira a la reinserción del menor a través de medidas que se fundamentan en la educación y que rebajan lo máximo posible las medidas restrictivas de derechos.

Por otra parte, esta ley hace referencia a que debe tenerse en cuenta el delito que se ha cometido, pero a la vez las circunstancias por las cuales se ha llevado a cabo, de tal manera que la medida a imponer debe ser individualizada, teniendo en cuenta las circunstancias que rodean al menor, tales como las propias del menor, las familiares y las sociales. De esta manera, la medida a imponer debe tener una visión realmente educativa como forma de reinserción, teniendo en cuenta el interés superior del menor y sus necesidades.

Por otro lado, la propia ley busca que la manera en la que se interviene con los y las menores sea llevada a cabo por un equipo de profesionales especializados en la materia.

De esta manera, los y las profesionales que intervienen con los menores en las distintas fases del proceso judicial deben tener la formación adecuada.

En la LORRPM se hace referencia a que los y las profesionales específicos para intervenir en este contexto deben tener una formación en el ámbito social, al margen de los conocimientos sobre la propia legislación y normativa en vigor.

Con la puesta en marcha de esta ley se introduce de manera directa en los Juzgados de Menores la presencia y participación de los equipos técnicos conformados por profesionales de la materia del ámbito social.

2.4. Equipo técnico del Juzgado de Menores

El equipo técnico está compuesto por profesionales de las ciencias de la conducta, es decir, no jurídicas. Es un equipo multidisciplinar e interdisciplinar que funciona con profesionales de distintas disciplinas, pero complementarias y no subordinadas, que asesoran al juez y al fiscal, elaborando un informe conforme a lo establecido en el art. 27.1 de la LORRPM, y donde sus miembros cooperan entre sí para realizar un estudio psicoeducativo de la personalidad del menor infractor (Lomas y Horcajada , 2003, p.19).

La aparición de la LORRPM enfatizó en la necesidad de la elaboración de una serie de informes en los que se valoraran todos los aspectos del menor, siendo estos el ámbito psicológico, social, familiar y personal.

De otro lado, el artículo 73 señalaba que el presidente podrá disponer que se proceda al examen y reconocimiento del menor por los técnicos especializados que el mismo designe, que emitirán informe acerca de su constitución psicofisiológica y de la posible influencia de esta en el desarrollo del entendimiento y grado de voluntariedad consciente de sus actos en directa relación con la naturaleza del hecho que se atribuya al menor (Hernández, 2013, p.4).

Por otro lado, están directamente enlazados a las necesidades que presente la estructura de los Juzgados de Menores y el Ministerio Fiscal, en cuyos casos algunas de sus funciones son: proponer medidas, resolver mediaciones, proponer archivo, cualquier tipo de modificación necesaria durante el proceso, etc.

Hernández (2013) hace referencia a que el equipo técnico, tiene como función principal la elaboración de un informe que posteriormente se presente, tanto al fiscal como al juez y letrado que representa al menor, en el cual se advierta de los aspectos psicológicos, familiares, sociales y personales que le rodean y que, en consecuencia, infieren en la naturaleza del hecho cometido.

Por lo tanto, la intervención del equipo técnico del Juzgado de Menores comienza cuando el Ministerio Fiscal incoa expediente o precisa de un informe sobre el menor, el cual debe ser elaborado por los tres profesionales que configuran el equipo técnico en el trabajo de sus respectivas áreas a través de entrevistas con el menor.

En ocasiones, la fiscalía puede dirigir a los equipos técnicos en cuanto a las pautas de redacción del informe, en referencia a la extensión y profundidad, en los cuales se exprese de manera clara la gravedad por lo cual se imputa al menor, las circunstancias especiales que motivaron al menor en su elaboración y, en casos de mayor gravedad, la extensión de los propios informes.

Por último, el equipo técnico está dentro de la jurisdicción de poder proponer a los organismos correspondientes una intervención de carácter educativo destinada al menor, destacando en estos casos los aspectos que consideren de mayor importancia y relevancia trabajar en este tipo de intervención.

2.4.1. Esquema abreviado del procedimiento

De acuerdo con todo lo expuesto en los apartados anteriores, a continuación se presenta, de manera muy resumida, el esquema del procedimiento para determinar la responsabilidad penal de los menores en España (Blanco, 2008. p.16):

- Denuncia: por un particular o las fuerzas de orden público (detención: art. 3 Reglamento).
- La denuncia o la detención del menor se pone inmediatamente en conocimiento de la Fiscalía de Menores, que tiene en ese momento las siguientes opciones:
 - Desistir por edad (art. 3) o por considerar hechos de escasa importancia.
 - Incoar expediente de reforma (art. 16). Instrucción por el Ministerio Fiscal:
 - * Someterlo a solución extrajudicial por el equipo técnico y, en su caso, solicitar sobreseimiento al juez, cumplida la reparación (art. 19).
 - * Citar al menor para toma de declaración.
 - Solicitar al juez la adopción de medidas cautelares como internamiento, libertad vigilada, convivencia con grupo educativo o prohibición de aproximación (art. 28).
- Diligencias de investigación (policía judicial, periciales, forenses, declaraciones); las diligencias que afecten a derechos fundamentales se solicitarán al juez (art. 23,3). Muy importante en esta fase la declaración del menor y de la víctima.
- Informe del equipo técnico: informe psicosocial de carácter multidisciplinar (art. 27).
- Conclusión de la instrucción:
 - Petición de sobreseimiento al juez (art. 30).
 - Escrito de alegaciones (fiscalía y en su caso, acusación particular). Remisión al juez junto con las piezas de convicción.
- Fase de audiencia (art. 31 y siguientes). Agentes que Intervienen: juez -fiscal - secretario - imputado - letrado - acusación particular - representante del equipo técnico de fiscalía - representante de la entidad pública.
- Sentencia: absolutoria, condenatoria, suspensión del fallo (art. 40).
- Recursos: apelación ante la Audiencia Provincial (contra esta, para unificación de doctrina, Tribunal Supremo).
- Inicio de la ejecución: la administración autonómica (art. 45.2).

“Durante la instrucción del expediente, el Ministerio Fiscal requerirá del equipo técnico, que a estos efectos dependerá funcionalmente de aquél sea cual fuere su dependencia orgánica, la elaboración de un informe o actualización de los anteriormente emitidos” (artículo 27.1 de la LORRPM).

En dichos informes debe aparecer: situación familiar, psicológica, educativa y del entorno. Proposición, si fuera conveniente, de intervención socioeducativa, de actividad reparadora, conciliación con la víctima o la no continuación del expediente por ser inadecuado de acuerdo con el interés superior del menor.

Es importante también destacar que el contenido de dichos informes es confidencial, es decir, solo será estudiado y valorado por parte del Ministerio Fiscal, el juez y el letrado del menor.

Además, uno de los profesionales del equipo técnico debe estar presente en la vista por la imposición de medida cautelar o en el juicio para imponer la medida definitiva a modo de explicar la decisión de la misma. Su asistencia se precisa siempre de manera obligatoria.

2.4.2. Funciones del equipo técnico del Juzgado de Menores

Tal y como explica Hernández (2013, p.10), las funciones de los y las profesionales que conforman el equipo técnico están divididas en tres grandes pilares:

1. Función asesora: esta función comienza desde el momento de la detención del menor, de la formulación de las medidas cautelares y durante todo el proceso judicial hasta la finalización del mismo. Los propios profesionales son los encargados de realizar la revisión pertinente en cuanto a la medida impuesta, determinando si es la más adecuada o, por el contrario, necesita algún tipo de modificación.
2. Función de propuesta e intervención: esta función se inicia en los procesos de mediación, en la propuesta de intervención o, por el contrario, en la propuesta de no intervención con el menor debido a las circunstancias.
3. Función de asistencia al menor: esta función se encuentra presente en todo el proceso judicial del menor hasta la salida de las medidas del mismo, proporcionando por parte de los profesionales ayuda, acompañamiento e información en todo lo que solicite el menor durante todo el proceso, velando por su seguridad y derechos.

2.5. Medidas cautelares y judiciales definitivas

Con la llegada de la Ley 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, se aumentan las edades en las cuales se pueden aplicar dichas medidas, comprendiendo a los menores desde los 14 años hasta alcanzar los 18 años; con la llegada de esta mayoría de edad se aplica una ley independiente para la sanción del mismo.

Por lo tanto, las edades en las que se pueden imputar las medidas pasan a ser de los 14 a los 18 años de edad, aplicando a los menores de 14 años lo dispuesto en las normas especificadas en la protección de menores redactado por el Código Civil y demás disposiciones vigentes.

La Ley Orgánica actual presenta un amplio abanico de posibilidades para la imposición de la medida sancionadora-educativa aplicable al menor infractor.

La Ley Orgánica 5/2000, del 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores, se estructura en un Título Preliminar y siete títulos. Según su ámbito de aplicación y conforme establece el artículo 1.1: “esta ley se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales” (artículo 1.1, LORRPM 5/2000).

Además, en el artículo 3 de la misma se especifica que cuando la apersona autora de los hechos mencionados en los artículos anteriores sea menor de catorce años, no se le exigirá responsabilidad con arreglo a la presente ley, sino que se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores prevista en el Código Civil y demás disposiciones vigentes (artículo 3, LORRPM 5/2000).

Por consiguiente, y estando ya enmarcados en el contexto en los cuales se pueden y deben aplicar las medidas sancionadoras-educativas, y las edades de los menores en las cuales son aplicables, los tipos de medidas a poder aplicar se diferencian en dos bloques: medidas privativas de libertad y medidas no privativas de libertad.

La LORRPM, en su enumeración de las medidas cautelares descritas en el artículo 28, especifica que en el caso de que existan indicios racionales de comisión de un delito y el riesgo de eludir u obstruir la justicia por el delito cometido por parte del menor, podrán adoptarse medidas cautelares, siempre y cuando sean aprobadas por el juez de menores a cargo del caso (artículo 28, LORRPM 5/2000).

En caso de que se proponga la ejecución de una medida cautelar consistirá en el internamiento en régimen adecuado, libertad vigilada, prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima, familiares u personas que determine el juez

o convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, hasta la resolución de la sentencia.

En el artículo 29 en su enumeración de medidas cautelares en los casos de exención de la responsabilidad: si en el transcurso de la instrucción que realice el Ministerio Fiscal quedara suficientemente acreditado que el menor se encuentra en situación de enajenación mental o en cualquier otra de las circunstancias previstas en los apartados 1º, 2º o 3º del artículo 20 del Código Penal vigente, se adoptarán las medidas cautelares precisas para la protección y custodia del menor (artículo 29, LORRPM 5/2000).

Previamente a explicar los tipos de medidas, es importante aclarar que, en la elección de la medida o medidas más adecuadas, se deben tener en cuenta los factores edad, circunstancias familiares y sociales, personalidad e interés del menor. Por lo tanto, la elección de la medida o medidas teniendo en cuenta estos factores deben basarse en los informes realizados por el equipo técnico del Juzgado de Menores y en las entidades públicas de protección y reforma de menores, lo cual queda explicado dentro del art. 27 de esta misma ley.

En cuanto a lo que se refiere a las medidas privativas de libertad, en la presente ley se especifican (artículo 7, LORRPM 5/2000):

- Internamiento en régimen cerrado: el menor residirá en un centro determinado por el juez en el que llevará a cabo dentro del mismo actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. Esto se encontrará explicado de manera específica dentro del Proyecto Educativo Individualizado (PEI).
- Internamiento en régimen semiabierto: el menor residirá en el centro designado por el juez, pero realizará fuera del mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio que serán especificadas en el PEI.
- Internamiento de régimen abierto: el menor residirá a modo de domicilio habitual en el centro sujeto por tanto al programa y régimen interno del mismo, pero llevará a cabo lo especificado en el PEI en los servicios que presente el entorno.
- Internamiento terapéutico: en este tipo de centros la finalidad es presentar un tipo de atención educativa especializada o de tratamiento específico. En este caso, los menores que son destinados a este tipo de medida son los que presentan o padecen algún tipo de alteración psíquica, dependencia a bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancia psicotrópicas o algún tipo de alteración en la percepción de la propia realidad. Por lo tanto, este tipo de medida puede aplicarse también de manera complementaria a otra medida ya impuesta.

En el caso de que el menor decida rechazar este tipo de medida, el juez encargado del caso deberá implantar otro tipo que se adecúe a las circunstancias.

- Permanencia de fin de semana: el menor deberá permanecer un máximo de 36 horas entre la noche del viernes hasta la noche del domingo en su domicilio o centro asignado, exceptuando el tiempo designado al cumplimiento de las tareas socioeducativas especificadas en el PEI.

En referencia a las medidas no privativas de libertad, en la presente ley se especifican (artículo 7, LORRPM 5/2000):

- Tratamiento ambulatorio: el menor debe acudir al centro designado por el juez. Estas asistencias deben tener la regularidad que sea impuesta por el profesional designado y especializado para el tratamiento de cualquier tipo de problemática o alteración de carácter psíquico.

Los menores designados a este tipo de medidas están sujetos a los mismos casos que en el de medida de internamiento terapéutico, tales como adicción al consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psico-trópicas y alteraciones en la percepción; por lo tanto, funciona como una medida complementaria a otra ya impuesta, como medida de deshabitación. En el caso de que se rechace este tipo de medida, se debe imponer otra que se ajuste a las circunstancias del menor.

- Asistencia a un centro de día: el menor residirá de manera habitual en su domicilio, pero debe acudir a un centro designado por el juez y plenamente integrado en la comunidad para realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio.

- Libertad vigilada: el seguimiento es una de las claves fundamentales para el cumplimiento de la misma.

Se realiza un seguimiento al menor de su asistencia al colegio, formación profesional o lugar de trabajo.

En algunos de los casos, y si así lo especifican el equipo técnico y el juez, se le proporcionará al menor la ayuda necesaria para superar y trabajar en los factores que con anterioridad llevaron a cometer la infracción por la cual se ha impuesto este tipo de medida.

Para el buen cumplimiento de esta medida, es necesario que el seguimiento se ciña a las pautas socio-educativas que se especifican en el PEI elaborado por la entidad pública o el profesional encargado del cumplimiento del mismo y que debe ser aprobado previamente por el juez de menores encargado del caso.

Los y las menores sujetos a esta medida, y para proporcionar el cumplimiento de la misma, deben mantener las entrevistas con el profesional de referencia de manera obligatoria, los cuales se encontrarán especificados en el PEI que se elaboró con anterioridad.

Además, el juez podrá imponer una serie de obligaciones y prohibiciones que considere pertinentes para el desarrollo de la misma.

- Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo: el menor, en el cumplimiento de este tipo de medida, deberá convivir un periodo de tiempo determinado por el juez con otra persona, familia o grupo educativo, con la finalidad de mejorar y orientar en el proceso de socialización del mismo.
- Prestación en beneficio de la comunidad: el menor deberá llevar a cabo las actividades no retributivas designadas con carácter de interés social o en beneficio de personas en situación de vulnerabilidad. Este tipo de medida solamente se puede imponer cuando el propio menor da su consentimiento; de esta manera, y mediante el cumplimiento del mismo, se potencia que el menor se haga responsable del delito cometido a través de la ejecución de este tipo de actividades.
- Realización de tareas socioeducativas: el cumplimiento de la medida se realiza fuera del contexto de internamiento y la libertad vigilada, llevando a cabo actividades específicas y de carácter educativo que tienen como finalidad el desarrollo de sus competencias sociales.
- Amonestación: esta medida tiene la finalidad de hacer consciente al menor de la gravedad de la infracción cometida y las consecuencias que ha tenido o que podría tener en un futuro, insistiéndole de esta manera en la no reincidencia del mismo.
- Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de arma.

Explicados los tipos de medidas que se pueden imponer, el artículo 9 de la presente ley, en referencia a las reglas para la aplicación de las medidas, especifica que cuando los hechos sean calificados de falta solo se podrá imputar la medida de amonestación, permanencia de fin de semana hasta un máximo de cuatro fines de semana, prestaciones en beneficio de la comunidad hasta cincuenta horas, y privación del permiso de conducir o de otras licencias administrativas (artículo 9, LORRPM 5/2000).

En el caso del empleo de violencia, intimidación, grave riesgo para la vida o integridad física, se podrá aplicar la medida de internamiento en régimen cerrado.

Otra de las medidas a imponer es la medida de mediación-conciliación, de la cual hablaré más adelante, ya que el profesional encargado de mediar en la misma es el Educador o la Educadora Social del equipo técnico y configura una de sus funciones principales dentro de todo el proceso judicial del menor infractor.

Una vez explicado el catálogo de medidas, ¿dónde se encuentran los Educadores y las Educadoras Sociales en el panorama nacional?

3. EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL DEL EQUIPO TÉCNICO DEL JUZGADO DE MENORES EN EL PANORAMA NACIONAL

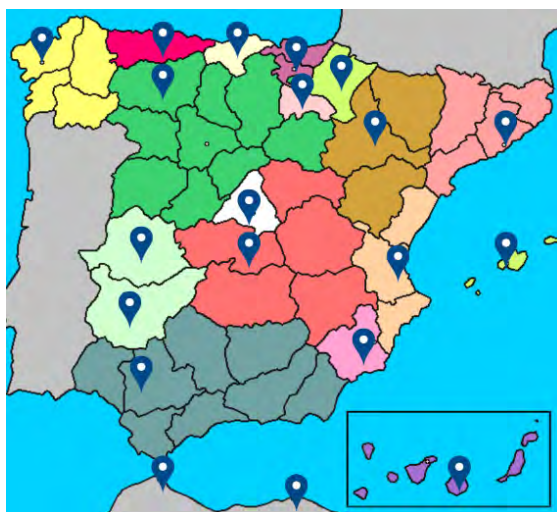
Para hablar sobre el Educador y la Educadora Social en este contexto, es importante saber en qué zonas de España se encuentran presentes; para ello, se ha realizado un análisis o una primera aproximación, no solamente a la posición del Educador o la Educadora Social, sino también dónde están ubicados en los Juzgados de Menores en el panorama nacional.

La metodología utilizada para realizar esta primera aproximación de la figura del Educador y la Educadora Social dentro de los equipos técnicos del Juzgado de Menores en el panorama nacional, es a través de llamadas telefónicas a las diferentes Fiscalías de Menores de cada una de las comunidades autónomas.

Las Fiscalías de Menores desviaban las llamadas directamente al equipo técnico adjunto a las mismas; por lo tanto, la información recabada es directamente recogida de los propios equipos.

Este análisis se configura a partir de la información recogida en cada una de las principales provincias de cada comunidad autónoma que configura el territorio nacional.

Figura 1. El Educador y la Educadora Social del equipo técnico de Menores por comunidades autónomas.



Fuente: elaboración propia.

- Galicia: 2 equipos técnicos en A Coruña con 2 Educadores Sociales, 1 para cada equipo. En cuanto a las titulaciones de las personas que ocupan este puesto son Diplomatura en Educación Social, Diplomatura en Magisterio y licenciatura en Pedagogía por Educación Especial y Orientación Educativa.
- Asturias: 2 equipos técnicos para toda la comunidad autónoma. 2 Educadores/Educadoras Sociales, 1 por cada equipo con titulación en Pedagogía Social y contrato relevo por jubilación. Actualmente no es requisito imprescindible la titulación del Grado en Educación Social para acceder al puesto.
- Cantabria: 1 equipo técnico en Santander con 2 Educadores Sociales. En cuanto a la titulación que ocupa el puesto es el Grado en Educación Social; además, es requisito imprescindible para acceder al puesto.
- País Vasco: 3 equipos técnicos en Vizcaya con 3 Educadores/Educadoras Sociales, 1 por cada equipo; 1 equipo técnico en Vitoria con 1 Educador/Educadora Social y 2 equipos técnicos en Donostia con 2 Educadores/Educadoras Sociales, 1 por cada equipo. Los Educadores/Educadoras Sociales que conforman los equipos de Vizcaya, Vitoria y Donostia tienen la titulación del Grado de Educación Social.
- Navarra: 1 equipo técnico para toda la comunidad autónoma con 1 Educador/Educadora Social en el mismo con titulación del Grado de Educación Social.
- La Rioja: 1 equipo técnico en Logroño con 1 Educador Social. En cuanto a la titulación que ocupa el puesto es Magisterio en Educación Infantil, ya que la categoría es de educador, y no de Educador/Educadora Social.
- Aragón: 2 equipos técnicos en Zaragoza con 2 Educadores/Educadoras Sociales, 1 por cada equipo. En cuanto a la titulación que ocupa el puesto es el Grado en Educación Social; además es requisito imprescindible para acceder al puesto.
- Cataluña: 10 equipos técnicos en Barcelona con 5 Educadores/Educadoras Sociales por cada equipo; no especifica las titulaciones.
- Castilla y León: 2 equipos técnicos en León, 2 Educadores/Educadoras Sociales 1 por cada equipo; ambos con titulación de Grado de Educación Social.
- Madrid: 13 equipos técnicos para toda la Comunidad autónoma, 13 Educadores/Educadoras Sociales, 1 por cada equipo. En cuanto a la titulación, 12 tienen titulación de Grado de Educación Social y 1 doble Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociología. En la actualidad, es requisito imprescindible la titulación de Grado en Educación Social para acceder al puesto.
- Castilla la Mancha: 1 equipo técnico en Toledo con 1 Educador/Educadora Social. En cuanto a la titulación del mismo, es Grado en Educación Social; además es requisito imprescindible para acceder al puesto.
- Comunidad Valenciana: 1 equipo técnico en Valencia, con 3 Educadores Sociales. En cuanto a la titulación, el puesto está cubierto por Mediación Comunitaria.

- Murcia: 4 equipos técnicos para toda la comunidad autónoma con 4 Educadores/Educadoras Sociales, 1 por cada equipo. En cuanto a la titulación, el puesto es ocupado por personas con el Grado en Educación Social; además es requisito imprescindible para ocupar el puesto.
- Andalucía: 4 equipos técnicos en Sevilla con 4 Educadores/Educadoras, 1 por cada equipo técnico. En cuanto a la titulación de las personas que ocupa los puestos, es Magisterio, ya que la Junta de Andalucía no distingue categorías y el puesto es de educador/educadora; no es específico de Educación Social.
- Extremadura: 1 equipo técnico en Cáceres con 1 Educador/Educadora Social; en cuanto a la titulación requerida, es el Grado en Educación Social, ya que es requisito específico para acceder al puesto.
1 equipo técnico en Badajoz con 1 Educador/Educadora Social: la titulación requerida es el Grado de Educación Social, requisito imprescindible para acceder al puesto.
- Ceuta: 1 equipo técnico para toda la ciudad autónoma con 1 Educador/Educadora Social. En cuanto a la titulación de la persona que ocupa el puesto no se especifica ninguna.
- Melilla: 1 equipo técnico para toda la ciudad autónoma con 1 Educador/Educadora Social. En cuanto a la titulación, el puesto es ocupado por el Grado en Educación Social.
- Islas Canarias: 3 equipos técnicos en Las Palmas de Gran Canaria, con 3 Educadores/Educadoras Sociales, 1 para cada equipo. Las titulaciones de las personas que ocupan el puesto son Terapia Ocupacional y Grado en Educación Social. Actualmente no es requisito imprescindible tener el Grado en Educación Social, ya que el puesto es de educador/educadora y no de Educador/Educadora Social.
- Islas Baleares: 4 equipos técnicos en Palma de Mallorca, con 4 Educadores Sociales, 1 por cada equipo. La titulación de las personas que ocupan los puestos está relacionada con el ámbito de la Educación Social, pero no la titulación específica.

Una vez elaborado el análisis de las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas y a modo de conclusión, se puede establecer un indicador con respecto al valor del Educador/Educadora Social estableciendo donde se exige la titulación del Grado en Educación social, donde no lo exige y donde no lo exige, pero si ocupa el puesto:

Tabla 2. Indicador respecto al valor del Educador y la Educadora Social en el panorama nacional.

Valor del Educador/Educadora Social del equipo técnico en el panorama nacional			
Exige titulación de Grado en Educación Social y ocupa el puesto	6/19		
No exige titulación de Grado en Educación Social o no específica	7/19		
Ocupa el puesto el Grado en Educación Social pero no lo exige	6/19		
Porcentaje tomando las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas como el 100%	31,58 %	36,84 %	31,58 %

CONCLUSIONES	<p>En 12 de las 19 (comunidades autónomas más ciudades autónomas), o sea, un 63,16%, existe el puesto de Educador/Educadora Social en el equipo técnico del Juzgado de Menores; sin embargo, analizando esta muestra, se observa que la mitad de ellas cuentan con el puesto de Educador/Educadora Social pero no exigen la titulación académica correspondiente.</p> <p>Por el contrario, solo en 7 de ellas (36,84%) el puesto es ocupado por otras titulaciones.</p> <p>Por lo tanto, el valor del Educador/Educadora Social como figura de trabajo en el panorama nacional obtiene un mayor porcentaje en el contexto de la justicia juvenil. Asimismo, en algunas de las comunidades/ciudades autónomas no se observa la presencia de profesionales con la titulación específica en Educación Social.</p>
--------------	--

Fuente: elaboración propia.

Para terminar de profundizar en este contexto, voy a explicar el papel del Educador y la Educadora Social dentro del equipo técnico del Juzgado de Menores de manera general, y de manera particular voy a hacer un estudio de aproximación de estas funciones en dos comunidades, Madrid y Asturias.

4. EL PAPEL DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN EL EQUIPO TÉCNICO DEL JUZGADO DE MENORES

4.1. Aproximación a la Comunidad de Madrid y Asturias

El Educador y la Educadora Social conforman una de las partes del equipo técnico del Juzgado de Menores en el asesoramiento e imposición de la medida al menor infractor, aportando la visión educativa en cuanto a la intervención y reinserción del menor.

Esta figura, tiene una proyección y unas funciones específicas dentro de estos equipos, cuya finalidad es entender cuál es la realidad del menor, los factores de riesgo y qué medida, desde la visión educativa, es la más favorable para la

reinserción, poniendo énfasis en el modelo de responsabilidad del que parte la justicia juvenil.

Para hacer una aproximación diagnóstica a la realidad, se ha realizado un acercamiento de corte cualitativo a través de una entrevista en profundidad a dos Educadores Sociales de los equipos técnicos del Juzgado de Menores de Madrid y de Asturias.

La elección de las personas informantes es intencional; de los 12 Educadores/Educadoras Sociales que ejercen sus funciones en los Juzgados de Menores, solo 2 aceptan ser entrevistadas, evidenciando la dificultad de profundizar en este contexto. Pero podemos afirmar que la representatividad de la muestra de las personas informantes que acceden a la entrevista, viene marcada por su gran recorrido experiencial en este ámbito de intervención.

Las entrevistas se realizaron de modo presencial, en el caso de Madrid, y de manera telefónica en el caso de Asturias, durante los meses de abril y mayo, y se estructuran en las siguiente bloques: visión de la Educación Social, qué funciones y enfoques tienen dentro de los equipos técnicos de Juzgados de Menores, y su intervención con el menor una vez que entra en el sistema de justicia juvenil desde sus propias vivencias y experiencia como profesionales, ya que hay muy poca información al respecto.

4.2. Análisis de la entrevista

Bloque I. Implantación de la figura del Educador/Educadora Social.

Pregunta	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
¿Cuándo se instaura la figura del Educador/Educadora Social en este contexto?	<p>“La primera promoción de Educadores/Educadoras Sociales en este ámbito es en 1996; por lo tanto, la realidad en la cual la figura del Educador/Educadora Social se hace presente es a partir de este año, aunque ya se hablara previamente de ella, ya que previamente a este año existían una serie de acuerdos y tratados sobre la forma de abordar la intervención con menores en materia judicial. Previo a este año, ni siquiera existía la figura y los puestos eran cubiertos por los profesionales que más se parecían.”</p> <p>“Pero realmente la figura como tal del Educador/Educadora Social se hace presente formalmente en 1985 porque al modificarse la Ley de Planta y establecerse que la justicia de menores ya no será una justicia menor, sino una justicia de menores con los Juzgados de Menores los cuales deben ser asistidos por equipos multiprofesionales.”</p>	<p>“En nuestro caso, la propia figura del Educador/Educadora Social se instaura desde el año 1988, año en el que comencé mi recorrido profesional en este ámbito como educadora en este equipo.”</p>

Pregunta	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
¿Qué otras figuras ocupaban estas plazas en este contexto?	<p>“Llevo 35 años ejerciendo como Educador Social de los Juzgados de Menores, desde el año 1988. En el momento de mi entrada al equipo técnico, coincidí con la anterior figura que acogían el nombre de delegados profesionales técnicos, los cuales no estaban cualificados en la materia, sino que se les adjudicó el puesto por lo que previamente se conocía como ciudadano ejemplar y eran los encargados de la seguridad y cumplimiento de las medidas impuestas a los menores.”</p> <p>“También es verdad que previo a que apareciera esta figura en los equipos, la única figura que había en este contexto era el trabajador/trabajadora social.”</p>	<p>“No sabría decirte con exactitud quiénes ocupaban estas plazas.”</p>
¿Se pedía realizar alguna formación complementaria?	<p>“No me pidieron hacer ninguna formación complementaria porque realmente el trabajo y la formación se veía por la respuesta de los menores, y por la adecuación a la dinámica del Juzgado de Menores; es decir, si algo no funcionaba en tus informes, en tu forma de orientar, en tu forma de tratar a un menor o una familia.”</p> <p>“Actualmente siguen sin pedir formación complementaria para acceder al puesto; es verdad que con el tiempo se ha ido desarrollando una red de recursos formativos que han tratado de actualizar la formación de los Educadores Sociales y de los equipos técnicos en su conjunto, como prevención de drogas, tratamiento de familias en conflicto social, las bandas latinas.”</p>	<p>“No, no fue necesaria ninguna formación complementaria, y por lo que tengo entendido, actualmente tampoco lo es para acceder al puesto.”</p>
¿Cómo se accede a la ocupación de la plaza?	<p>“Mi modo de ingreso fue a través de oposiciones conformadas por un examen y un periodo de prueba de 3/6 meses en el puesto. Actualmente, la forma de ingreso al puesto es la titulación en el Grado de Educación Social específicamente, y cuantos más cursos puedas tener relacionados con el ámbito profesional, más te lo van a valorar y las prácticas que hayas llevado a cabo en la carrera también te suma en cuanto a acceder al puesto.”</p>	<p>“Accedí a través de oposición. Actualmente se sigue accediendo a la plaza a través de examen de oposición, pero no es un requisito para ocupar el puesto la titulación de Educación Social; en mi caso, yo soy titulada en Pedagogía Social y ejerzo como educadora de uno de los equipos.”</p>

Fuente: elaboración propia.

Bloque II. Funciones del Educador/Educadora Social dentro del equipo técnico de menores.

Pregunta	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
¿Cuándo comienza la intervención con el menor infractor?	<p>“El comienzo de nuestra intervención tiene dos momentos distintos; nuestra intervención comienza desde la incoación del expediente, pero también hay momentos en los que se precisa al equipo técnico en situaciones de guardia cuando al menor se pone muy nervioso o hay que tranquilizarlo; esto ocurre solamente a veces.”</p> <p>“La intervención del equipo técnico principalmente está centrada en la incoación del expediente. Cuando se incoa el expediente, el fiscal lo comunica y pide al equipo técnico un informe. Hay situaciones de guardia en las que también se incoa expediente, pero no se pide al juez que adopte una medida como un proceso normal, con una audiencia, porque no ha habido tiempo para llamar a las partes para que expongan, para escucharlas, para la recogida de pruebas, etc.”</p>	<p>“Nuestra intervención comienza en el momento en que se incoa expediente o el Ministerio Fiscal nos solicita un informe sobre un menor”</p>
¿Están presentes los Educadores/ Educadoras Sociales cuando se lleva a cabo la detención del menor?	<p>“Sería inviable que pudiéramos acudir en el momento de las detenciones, por lo que, contestando a tu pregunta, no estamos presentes en el momento de la detención del menor, debido al alto volumen de trabajo es algo inviable que podamos estar presentes en la detención e intervención policial del menor.”</p>	<p>“No”</p>
¿Qué funciones a nivel individual tiene el Educador/ Educadora Social dentro del equipo técnico?	<p>“Realmente lo que cambia entre los profesionales del equipo técnico es el enfoque; estamos respondiendo ante una realidad que te está orientando en tu trabajo, pero las funciones son las mismas. Luego también es verdad que la orientación e interpretación de estos datos puede variar.”</p> <p>“Nuestras funciones son entrevistar, valorar y sopesar con mis compañeras los datos que he obtenido, las cuales me aportan puntos de vista alternos, complementamos esa información y a veces con un gran profesional que en muchas ocasiones para desapercibido que en este caso es el profesor/profesora.”</p>	<p>“Nosotros como Educadores/ Educadoras Sociales en estos equipos funcionamos como los coordinadores y referentes del equipo, es decir, cuando nos llega un caso nosotros somos los encargados de valorar la peligrosidad o gravedad del caso y en base a ella, decidimos qué figura de los tres profesionales que conformamos el equipo estará presente a la hora de realizar las entrevistas y la evaluación.</p> <p>Por lo que, contestando a tu pregunta, las funciones son las mismas en los tres profesionales, excepto que nosotros como Educadores/ Educadoras Sociales funcionamos con referentes y coordinadores.”</p>

Pregunta	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
¿Qué se encarga de evaluar el Educador/ Educadora Social del equipo técnico?	“Cuando realizo las entrevistas y centrándome más en el ámbito de la Educación Social, pues principalmente la gestión de las propias capacidades en relación con sus diversos entornos, cómo percibe el influjo, si tiene una actitud crítica con respecto a estos entornos, si es capaz de distinguir lo que pueda ser una manipulación de lo que pueda ser una participación sincera, el nivel de desarrollo que tiene también moral, si actúa conforme a unos criterios morales o si lo único que hace es eludir el castigo y dar buena imagen o necesita realmente asumir lo que ha pasado, si necesita realmente una respuesta y necesita cerrar capítulo porque el mismo no está tranquilo, porque siente que ha defraudado.”	“El Educador/Educadora Social se encarga de evaluar los mismos ámbitos que en el caso de los demás profesionales. Además, no todas las figuras están presentes en todos los casos que nos llegan, por lo tanto el profesional al que se le adjudique el caso, debe evaluar todas las áreas del menor, siendo estas la social, educativa, familiar, personal y psicológica.”
¿Realizáis informes individuales y luego uno común?	“Los informes generalmente por el volumen de trabajo que tenemos se realiza de manera individual, siempre que respondan a las áreas fundamentales por las que se orienta una medida y todas aquellas facetas que el menor muestra que sean singulares estén valoradas y atendida.”	“En nuestro equipo, dependiendo de la gravedad del caso, se realiza un único informe o varios, depende en gran medida de los profesionales a los que se les adjudique el caso.”

Fuente: elaboración propia.

Bloque III. El Educador/Educadora Social en las medidas cautelares y judiciales.

Preguntas	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
¿Sois los encargados de determinar cuál es la medida más adecuada para el menor?	“Sí, la medida la determinamos nosotros, pero hay fiscales que no harán caso de los equipos técnicos. Aquí en Madrid, a lo largo de los años hemos ido llegando a una situación en la que aunque la Ley Orgánica no lo exige, la propia ley no especifica que los equipos técnicos tengan ni que referirse a la medida por nada y, además, podría no ser conveniente en algunos casos pero sí que es verdad que la dinámica, porque al final nosotros vamos a opinar, si tu no lo dices en tu informe la medida más adecuada y nos centramos en excluir las que no son convenientes, al final vas a acabar diciendo la medida que quieres.” “Así que al final se optó por ir poniendo en los informes de los equipos técnicos la medida más adecuada, la fiscalía no se opuso y al final se ha ido desarrollando una situación en la que ya la fiscalía siempre espera que se lo pongamos y los jueces también.”	“Sí, hemos llegado a un punto en el que los propios equipos técnicos determinamos la medida, sin especificar la duración, ya que de eso se encarga el juez encargado del caso.”

Preguntas	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
En cuanto a la medida cautelar, ¿también os pronunciáis?	“Si, la LORRPM establece que hay una serie de artículos, unos en procedimiento de guardia donde se impone la medida cautelar y se desarrolla una intervención, hay una intervención generalmente en guardia y después hay un proceso de toma de datos de todo tipo, de valoración, de realización de informe y después se asiste a la vista en el Juzgado de Guardia; esto es un elemento de nuestra actuación y que se explica en el art.28 de la presente ley.”	“Si, también nos pronunciamos ante ella.”
¿Cuál es la visión del Educador/ Educadora Social, y por lo tanto de la Educación Social respecto a la medida a imponer? ¿Qué se busca con ella?	“Se busca satisfacer el interés superior del menor. Primero que permanezca vivo, segundo que mantenga la salud, después obviamente la persecución de todas aquellas herramientas y habilidades que le pueden ayudar a ser autónomo: formación, tanto académica como pre-laboral, el alejamiento de entornos que puedan alterar, aunque no esté alterada en este momento, que puedan llegar a alterar su percepción de los riesgos para la salud o la comisión de los hechos delictivos.”	No lo especifica durante la entrevista
El Educador/ Educadora Social, ¿está presente durante todo el desarrollo de la medida?	“No estamos presentes en la ejecución de la medida, pero sí tenemos contacto con los Educadores/Educadoras Sociales que están con ellos en el desarrollo de la misma.” “Ocasionalmente, cuando nos piden un nuevo informe del mismo menor, obviamente tenemos que saber cómo les está yendo en la medida.” “A veces nos pueden pedir informes para modificación de medida por un nuevo hecho o después de una cautelar para ir a juicio y decidir la medida firme, por lo que en algunos casos se requiere que estemos en contacto con los educadores/educadoras de ejecución de medida en medio abierto o cerrado.”	“Nosotros no estamos presentes en el desarrollo de la medida, solamente la imponemos. Además, nuestra forma de intervenir se basa en el Manual de las Buenas Prácticas, elaborado por nosotros mismos.”

Preguntas	Informante 1. Madrid, sexo: hombre	Informante 2. Asturias, sexo: mujer
<p>Sobre la medida de mediación-reparación: ¿Cómo funciona? ¿El Educador/ Educadora Social está presente durante su ejecución?</p>	<p>“Para que la medida de mediación-reparación se lleve a cabo, ambas partes, el menor y yo como profesional, debemos estar de acuerdo y yo como profesional tengo que conocer al menor y determinar que su superior interés queda satisfecho con la solución extrajudicial; si no queda satisfecho, yo no puedo seguir una solución extrajudicial.”</p> <p>“El art.19.1 dice que teniendo en cuenta que el menor ha pasado toda esta criba, de la que no habla la ley, y que él mismo y el profesional en este caso el Educador/Educadora Social está de acuerdo, se sigue con la solución extrajudicial y entonces, una vez visto que es idóneo, se le explica cuál es la naturaleza de este procedimiento, se llama al abogado que comparece, se le explica y se le pide al abogado que explique cuáles son las responsabilidades del menor y al firmar el acta de solución extrajudicial asume, primero, que él ha sido el autor o al menos en parte de los hechos que la fiscalía te atribuye y tal y como los atribuye. Y segundo, que está dispuesto a realizar una serie de tareas en beneficio a la comunidad, en beneficio de la persona ofendida o en su propio beneficio para que estos hechos no vuelvan a ocurrir.”</p> <p>“A continuación, se le propone unas tareas socioeducativas que pueden tener distintos contenidos, como refuerzo escolar, asistencia a charlas de principios morales, desarrollo de actitudes parentales, desarrollo personal, asertividad, resolución de conflictos y desarrollo de habilidades sociales. De esta manera hay una reparación directa o indirecta, por lo tanto, que le benefician a él o al conjunto social cuyas normas han infringido.”</p>	<p>No me habla sobre ella en la entrevista, no me especifica medida.</p>

Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN DE LOS DATOS

En este apartado se va a desarrollar una comparación entre el equipo técnico del Juzgado de Menores de Madrid y el equipo técnico del Juzgado de Menores de Asturias y, por tanto, de la figura del Educador y la Educadora Social dentro de ambos equipos. Se van a presentar, ilustrados a través de tablas, los resultados que se han obtenido tras el análisis de las entrevistas con los dos Educadores/Educadoras Sociales de dichos equipos. Los indicadores a tener en cuenta para ello son:

- Sistema por el que se rige la intervención de los equipos técnicos.
- Funciones y evaluación del Educador/Educadora Social.
- Figura del Educador/Educadora Social dentro del equipo técnico.

Tabla 3. Sistema por el que se rige la intervención de los equipos técnicos.

Madrid	Asturias
<p>La intervención del equipo técnico comienza con la incoación del expediente o por la solicitud por parte del Ministerio Fiscal de un informe que evalúe todos los ámbitos del menor para su posterior imposición de medida.</p> <p>En cuanto a la intervención, todos los y las profesionales están presentes en la evaluación, estudio, imposición de medida y posterior juicio del caso que se les asigne.</p>	<p>La intervención del equipo técnico comienza con la incoación de expediente o solicitud del Ministerio Fiscal de un informe de evaluación del menor para la posterior imposición de medida.</p> <p>La intervención de estos equipos se basa en un sistema interno estructurado y realizado por los propios equipos, basado en el Manual de las Buenas Prácticas. En dicho sistema, no todos los profesionales están presentes en el caso asignado, sino que depende de la gravedad del caso y las necesidades previas que se observen en el menor.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Funciones y evaluación del Educador y la Educadora Social.

Madrid	Asturias
<p>Las funciones del Educador/Educadora Social del equipo técnico son iguales que las del resto de profesionales que conforman el equipo, pero se diferencian en el enfoque de cada ámbito profesional.</p> <p>En el caso del Educador/Educadora Social, se encargan de evaluar áreas específicas que rodean al menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión de las propias capacidades en relación con sus diversos entornos. • Cómo percibe el influjo. • Actitud crítica con respecto a estos entornos. • Distinción de manipulación o participación sincera. • Nivel de desarrollo moral. • Actuaciones conforme a criterios morales o eluden el castigo. • Características específicas referidas al ámbito de salud mental. 	<p>Las funciones y evaluación del Educador/Educadora Social del equipo técnico son las mismas que las del resto de profesionales que conforman el equipo, sin tener distinciones en lo que evalúa cada profesional, es decir, el profesional encargado de llevar a cabo las entrevistas y evaluación, se encarga de evaluar los ámbitos educativos, sociales, familiares y psicológicos del menor.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Figura del Educador/Educadora Social dentro del equipo técnico.

Madrid	Asturias
<p>La figura del Educador/Educadora Social constituye la parte educativa del proceso de reinserción del menor, es la figura encargada de explicar la realidad del menor, desde la propia de este mismo.</p> <p>Está configurada en el mismo rango que los demás profesionales y se diferencia en que su intervención es por y para el menor.</p>	<p>La figura del Educador/Educadora Social es la coordinadora y referente del equipo técnico, ya que la base de la intervención de los mismos y de la reinserción del menor es educativa.</p> <p>El Educador/Educadora Social, dependiendo de la gravedad del caso, es quien decide qué profesional se encargará de evaluar todos los ámbitos que rodean al menor para la posterior imposición de medida</p>

Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis y reflexión alrededor del objeto de estudio del presente trabajo, es decir, el Educador/Educadora Social de equipo técnico del Juzgado de Menores y su implicación desde la Educación Social, se pueden observar claras líneas de trabajo y funciones similares entre la figura de la misma en las comunidades autónomas, pero también claras diferencias.

Tomando como referencia la muestra utilizada a modo de acercamiento a la realidad, en ambas comunidades autónomas, que coincide en que el momento de su intervención comienza en el momento que se incoa expediente o que el Ministerio Fiscal solicite un informe al equipo técnico sobre la situación social, educativa, familiar, personal y psicológica del menor, con el fin de entender los factores de riesgo del mismo y adecuar la medida judicial pertinente con la finalidad de satisfacer el interés superior del menor, las necesidades detectadas por los equipos y que la misma este al nivel del delito cometido.

También es cierto que ambas comunidades autónomas no trabajan de la misma manera; tomando primero como referencia al Educador Social del equipo técnico de Madrid, los tres profesionales que conforman el equipo técnico trabajan de manera coordinada y en conjunto en el caso de un menor, llevando a cabo todos los miembros del equipo las mismas funciones, pero con diferentes enfoques específicos de cada una de las disciplinas.

Tras realizar la entrevista, cada profesional redacta un informe individual en el que debe estar presentado el análisis de todos los ámbitos que rodean al menor y que justifiquen de esta manera la medida a adoptar, que es consensuada con todos los miembros del equipo previamente a exponerlo en el juicio.

En el caso de Asturias no se funciona de la misma manera. La figura del Educador/Educadora Social del equipo técnico funciona como coordinadora y referente en cuanto a la intervención con el menor; en este sentido, esta figura es la que determina qué profesional es el que realizará las entrevistas pertinentes para determinar el estudio y los factores de riesgo de todos los ámbitos que rodean al

menor. Además, el sistema de trabajo e intervención por la que se rige el equipo técnico es interno, es decir, los y las profesionales, bajo la coordinación del Educador/Educadora Social, son los encargados de decidir de qué manera se va a desarrollar cada una de las partes de la intervención.

En ambos casos, la decisión e imposición de la medida recae sobre el equipo técnico, siendo así que deben realizar un informe por escrito que presentarán al Ministerio Fiscal; además, deben presentarse al juicio a modo de explicación de la misma. Pero, en ambos casos, los Educadores/Educadoras Sociales no realizan un seguimiento, ni se encuentran presentes durante el desarrollo de la medida impuesta.

Tras realizar también una revisión en el panorama nacional de la figura del Educador/Educadora Social, se hace visible que en la actualidad la figura se encuentra presente en todas las comunidades autónomas, pero la misma está ocupada por otras figuras profesionales y no por la titulación en el Grado de Educación Social, y en algunos casos, la figura que compone el equipo es educador o educadora y no específicamente Educador/Educadora Social.

Por lo tanto, a modo de reflexión y aproximación hacia la figura del Educador/Educadora Social, es importante mencionar que la intervención con el menor infractor está directamente enfocada en la educación como medida de reinserción. Aunque la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor indica las directrices por las que se debe regir el funcionamiento de los equipos técnicos, cada comunidad autónoma puede diseñar el funcionamiento interno de la misma, siendo ellas mismas las que determinan la forma de intervención en cuanto al menor infractor se refiere.

En cuanto a la figura del Educador/Educadora Social, llama la atención que el puesto pueda ser ocupado por otras figuras profesionales del mismo ámbito social, y no únicamente por la titulación del Grado en Educación Social; además, también es importante hacer hincapié en que la propia figura no esté presente durante la ejecución de la medida y, por tanto, tampoco se lleve a cabo una evaluación acerca del desarrollo del menor en la misma y de la propia medida impuesta. En esta misma línea, también sería importante reflexionar sobre el inicio de la intervención de esta figura en cuanto al menor infractor se refiere, ya que comienza en el momento de incoación de expediente o solicitud de informe y no en el momento de detención del menor, junto con la intervención de la actuación policial y entrada en el sistema de justicia juvenil, siendo una de sus funciones la de asesoramiento y acompañamiento en el proceso desde la entrada del menor en el mismo.

Es por esto que, como profesional de la Educación Social, se pueden plantear algunas propuestas de intervención, partiendo desde el momento en que el me-

nor es detenido y entra en el sistema de justicia, siendo así que pudieran aplicarse desde la prevención y el acompañamiento del mismo, junto con un seguimiento del propio proceso del menor y de la medida impuesta, hasta la necesidad de clarificar en la importancia de que la titulación de Educación Social sea la que esté presente en cuanto al puesto a ocupar en el equipo técnico.

También es importante reflexionar sobre una propuesta educativa en el momento de la imposición de la medida cautelar, ya que se realiza en juzgado de guardia; por lo tanto, las medidas cautelares se realizan de manera rápida, sin conocer al menor y entender qué medida cautelar es la más adecuada, ya que no ha habido tiempo suficiente como para determinar los factores de riesgo del mismo.

Por consiguiente, esta mirada educativa se encamina a diseñar y mejorar la intervención con los y las menores en la justicia juvenil desde un abanico de posibilidades que mejoren la intervención desde esta profesión, y específicamente en el ámbito judicial referido a la justicia juvenil.

6. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LOS EQUIPOS TÉCNICOS DE LOS JUZGADOS DE MENORES

La entrada de los menores al sistema de justicia juvenil por haber cometido un delito se convierte en un escenario complejo para ellos mismos, donde la justicia debe proporcionarles herramientas y recursos para su reinserción, desde un punto de vista educativo, de satisfacción de necesidades y teniendo presente sus derechos.

Los y las menores en el sistema de justicia juvenil se encuentran, como se ha explicado a lo largo del presente trabajo, en un periodo de desarrollo en el cual inciden los ámbitos que les rodean e influyen en cómo configuran su realidad.

La existencia de los equipos técnicos dentro de los Juzgados de Menores tienen la función de dar las respuestas más adecuadas a los menores que entran en el sistema por haber cometido un delito o hecho ilícito penal, estudiando todos los ámbitos que lo rodean, imponiendo de esta manera la medida más adecuada junto con contenidos y tareas educativas que potencien su reinserción a la sociedad y, por lo tanto, a las normas que la rigen. Entender los contextos que rodean al menor, y que por tanto inciden en su desarrollo, proporciona a los y las profesionales una visión del porqué de los hechos cometidos y cuál es la realidad del mismo.

El Educador /Educadora Social de los equipos configura la visión educativa del proceso, ya que es la figura encargada de entender cuál es la realidad del

menor, evaluar los diferentes factores de riesgo que le rodean y acompañarle en su proceso de desarrollo, dotándole de herramientas que potencien su propia autonomía, pensamiento crítico, las necesidades que se detecten y favorecer que convivan en ámbitos saludables que incidan directamente en su desarrollo.

Es por ello, que la imposición de la medida en cuanto a un delito cometido se refiere, no tiene el único fin de castigo, sino que va más allá, utilizando la educación como vía y medio para el desarrollo del mismo, entendiendo su realidad y fomentando que los factores de riesgo desaparezcan, proporcionando así un desarrollo pleno en ellos y una reinserción a la sociedad desde herramientas y técnicas que potencien su autonomía.

Y bajo esta premisa, se puede realizar una conexión directa entre la intervención con menores que entran en el sistema de justicia juvenil y la Educación Social como trasmisor del enfoque educativo en la reinserción.

Esta conexión directa se puede relacionar siguiendo con lo establecido por ASEDES y las palabras de Cánovas (2011) ambos citados por Martínez, Paredes y Prados (2018): “la Educación Social es un derecho de la ciudadanía, de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos, acciones mediadoras y formativas” (p.26).

Además, en la entrevista con el Informante 1, se le realiza la pregunta sobre qué propuestas de mejora introduciría en este proceso; él mismo comenta: facilitar los encuentros entre familia e hijos, realizar la intervención del equipo técnico fuera de la institución de Juzgado y policial, dejar tiempo después de cada pregunta, hacer una devolución de lo que el propio menor comenta y ayudarle a preguntarse cosas en las que no había reflexionado antes.

Y desde esta mirada va encaminada mi propuesta de intervención tras el análisis de todos los datos recopilados a lo largo del presente trabajo.

Por lo tanto, me atrevería como Educadora Social a realizar las siguientes propuestas de intervención.

La Educación Social genera contextos educativos; por lo tanto, un primer punto de partida sería este, potenciar que las valoraciones por parte del equipo técnico pudieran desarrollarse en contextos en los que el menor que entra en el sistema se sienta cómodo y seguro, fuera de la institución de justicia, ya que el contexto en el que se realiza es determinante en cuanto a la predisposición del menor al comunicar. Proporcionar este contexto educativo infliere directamente en que los y las profesionales, en este caso los que componen los equipos técnicos, sean vistos por el menor fuera de un contexto policial y de justicia.

Otro de los puntos clave que caracteriza a la Educación Social son las acciones mediadoras; por lo tanto, desde este punto, sería importante que la figura del mismo esté presente desde el momento de la detención del menor por parte de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, de tal modo que su intervención comience desde este momento, proporcionando funciones de asesoramiento, acompañamiento, mediación entre el menor, los órganos de justicia y familia si lo requiriere, prevención y vínculo entre profesional y menor, para la posterior propuesta de medida más acorde.

De esta manera, la figura del Educador y la Educadora Social funciona como mediadora desde la entrada del menor en el sistema de justicia, pudiendo además detectar desde ese momento los factores de riesgo que le rodean.

A continuación, sobre esto, desde la figura del Educador y la Educadora Social del equipo técnico de menores, se puede aportar el punto de seguimiento en cuanto a la ejecución de las medidas, y de esta manera evaluar la propia medida, el desarrollo del menor en ella, si los factores de riesgo y por ende las necesidades detectadas han sido cubiertas y si los contenidos y las tareas socioeducativas propuestas están siendo efectivas en cuanto a la reinserción del menor se refiere.

Por consiguiente, sería también importante incidir a nivel nacional en la importancia de que los puestos de Educador/Educadora Social de los equipos técnicos de menores sean cubiertos por la propia titulación y no por otros ámbitos relacionados, ya que la propia intervención en el proceso es educativa, desde el estudio y valoración del menor, y por lo tanto la titulación pertinente debe ser imprescindible.

Para concluir, las propuestas de intervención irían encaminadas a:

- Generar nuevos contextos educativos fuera del ámbito policial y de justicia, y de esta manera, mejorar la predisposición de los y las menores en lo que a valoración se refiere.
- El Educador y la Educadora Social como figuras mediadoras y preventivas desde el momento de la detención del menor, junto con las funciones de asesoramiento, acompañamiento, prevención, mediación respecto al propio menor, familia y ámbito policial, además de fortalecer el vínculo para la posterior evaluación de factores de riesgo y necesidades del menor a tener en cuenta al imponer la medida cautelar o definitiva por el hecho cometido.
- Intervención en forma de seguimiento y evaluación de la ejecución de la medida por parte del menor.
- Intervención en el ámbito nacional, a modo de esclarecer la importancia de la ocupación del Educador/Educadora Social en equipos técnicos de menores por la titulación en el Grado de Educación Social.

Mi propuesta de intervención va dirigida desde este punto: el de intervenir con los y las menores desde su primer escalón en la entrada de justicia, acompañándoles, asesorándoles, valorándoles y haciendo un seguimiento de su desarrollo, entendiendo su realidad y trabajando desde ella, proporcionando las respuestas necesarias para un desarrollo pleno y una reinserción basada en actos educativos y no solo en el castigo como fin.

La Educación Social constituye un pilar fundamental para el desarrollo de este colectivo tan vulnerable, aportando un apoyo a lo largo de todo su recorrido y sacando el potencial de cada uno de ellos a través de la educación como medio y como fin.

7. CONCLUSIONES FINALES

Y para finalizar, como se ha hecho visible a lo largo del desarrollo del presente trabajo, he podido reflexionar sobre la figura y funciones del Educador y la Educadora Social dentro de los equipos técnicos del Juzgado de Menores, su intervención desde la Educación Social en la reinserción de los menores que entran en el sistema de justicia juvenil, además de dar respuesta a los objetivos planteados.

Recabar información acerca del Educador y la Educadora Social dentro de este contexto no es nada sencillo, debido a la falta de información, pero tras la elaboración de este diagnóstico de acercamiento a la realidad se pueden apreciar diferentes conclusiones.

El y la profesional de la Educación Social, mediante su intervención, trabajan no solo con menores que han cometido un delito o hecho ilícito penal, sino que intervienen con la finalidad de entender su realidad, desde el propio menor, estudiando todos los ámbitos que le rodean y le influyen en su desarrollo, detectando los factores de riesgo del mismo e implantando una intervención en forma de medida con tareas socioeducativas mediante contenidos que lo potencien.

Coincido en este sentido con las palabras de Benavente (2018): “así, el Educador o la Educadora Social del equipo técnico, en el desempeño de su labor, participa en el estudio del menor y la menor, en la elaboración del informe y en la propuesta de la medida que valoran como más adecuada y adaptada a su situación” (p.190).

Su labor profesional se ve reflejada en el momento de intervención de los equipos técnicos, aunque las funciones de todos los y las profesionales sean compartidas, la forma de evaluar por parte de la Educación Social hace que la intervención sea por y para el menor, acompañándole en el proceso, dotando de herramientas, técnicas y respuestas ante la realidad del mismo.

Aunque la figura del Educador y la Educadora Social desde el año 1988 se ha constituido como necesaria en los equipos técnicos de menores, cada comunidad autónoma tiene libertad en el sistema por el cual se rige cada equipo técnico, lo que ha conllevado que, con el paso de los años, en algunas comunidades, la figura del Educador y la Educadora Social no esté cubierta en dichos equipos por la titulación de la misma, siendo ocupada por titulaciones relacionadas con el ámbito social.

Por lo tanto, la proyección y funciones del Educador y la Educadora Social dentro de los equipos técnicos de menores, y por consiguiente su intervención, se ha constituido como una parte indispensable para el trabajo de los mismos, potenciando que las medidas a adoptar tengan un contenido educativo por el hecho cometido y cuya finalidad es la reinserción.

En este sentido, la intervención con los y las menores en este contexto es íntegramente educativa, lo cual refleja la importancia de la Educación Social en el proceso y los contenidos y tareas que proporciona dicha disciplina en el desarrollo y reinserción de los y las menores que entran en el sistema.

A modo de conclusión, apostamos por generar contextos educativos, intervenciones desde las detenciones de los menores con un carácter preventivo, seguimientos por parte del profesional e intervenciones en el ámbito nacional sobre la importancia de esta figura en el proceso de justicia juvenil, se potencia que el menor sea asesorado y acompañado desde el comienzo hasta su salida de la medida impuesta, siendo el Educador y la Educadora Social parte del proceso e implementando todos los conocimientos que esta disciplina aporta. De esta manera, la reinserción del menor está configurada a partir de factores de protección, herramientas y respuestas con la finalidad de potenciar la autonomía, el pensamiento crítico y desarrollar un proceso educativo de intervención.

Como conclusión personal, después de la investigación, elaboración y desarrollo del presente trabajo, me gustaría destacar que este es solo un pequeño granito de arena para conocer las funciones del Educador y la Educadora Social en este contexto tan amplio y con tantas variantes de estudio al que no es nada fácil acceder. Además, este trabajo funciona como una pequeña llamada de atención en cuanto a la propia carrera universitaria del Grado en Educación Social, haciendo hincapié en la importancia de formar a estudiantes en este ámbito, ya que es un contexto muy poco conocido, pero de gran trascendencia para la Educación Social.

Para terminar, haré más las palabras que el Informante 1 me dijo durante la entrevista y que reflejan la importancia de la figura de la Educación Social:

“Hay un dicho muy antiguo que dice que para educar a un niño hace falta toda la tribu, cuanto menos hace falta conocer a toda la tribu. Toda la tribu es lo que está orientando, lo que está diciendo, lo que está manifestando con sus emociones, es todo.”

“No solamente hay que conocer toda la tribu, sino también se trata de educar al niño entre toda la tribu.”

8. BIBLIOGRAFÍA

- Barea Blanco, J. (2008). Responsabilidad Penal Del Menor: principios y medidas judiciales aplicables en el derecho penal español. *Revista de Estudios Jurídicos*, (8), 1-28.
- Basail Mingo, M. (2005). Psicólogos, educadores sociales y trabajadores sociales en los Juzgados de Menores. *La actuación del equipo técnico*. Indivisa
- Benavente Chacón , F. (2018). El Educador y la Educadora Social en justicia juvenil. En D. Paredes, Mayor , D. Martínez, Rodríguez, y J. Padros, Fernandez, *Historias de la Educación Social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión* (3 ed., Vol.66, pp.182-199). Universidad de Almería.
- Cantero Hornos , J. (2018). El Educador Social en las fiscalías y juzgados de menores: especial referencia a su intervención en los procesos de mediación penal juvenil y otras soluciones extrajudiciales. En D. Paredes, Mayor , D. Martínez, Rodríguez , y J. Prados, Fernández , *Historias de la Educación Social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión* (3 ed., Vol.66, pp.414-440). Universidad de Almería.
- Código Penal. (23 de noviembre). *Ley Orgánica 10/1995*, num.281, I. Disposición general, 24 de noviembre de 1995.
- Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. *Boletín Oficial del Estado*, núm.313, de 31 de diciembre de 1990
- Coy, E., y Torrente, G. (1997). Intervención con menores infractores: Su evolución en España. *Anales de psicología*.13(1), 39-49.
- Fernández Lomas , M., y Martínez Horcajada , I. (2003). El equipo técnico. *L.O 5/2000*, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor . *Trabajo Social Hoy*, (39), 19-39.
- Fernández Molina, E., y Bernuz Beneitez, M. J. (2018). *Justicia de menores (Ser. Criminología - manuales)*. Síntesis.
- García Hernández, G. (2013). *Equipo técnico y medidas judiciales*. Seminario de especialización en menores: protección y reforma.

- García Luzón , A., y Alonso Domínguez, J. (2014). El menor infractor que comete su primer delito. Revista sobre la infancia y la adolescencia,(7), 40-57.
- Gonzalez Zorrilla, C. (1985). La Justicia de Menores en España (pp.109-143). Teide. Infracciones penales según edad. Panorama nacional. INE. (2021).
- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. Boletín Oficial del Estado, núm.140, de 11 de junio de 1992.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Responsabilidad Penal de los Menores. Boletín Oficial del Estado, núm.11, de 13 de enero de 2000.
- Mancebo Germán, I., y Passevant Ocáriz, E. (2009). Menores infractores/menores víctimas: hacia la ruptura del círculo victimal. EGUZKILORE.(23), 287-300.
- Martínez Rodríguez, D., Paredes Mayor , D., y Prados Fernández, J. (2018). Los orígenes de este trabajo: aunando inquietudes. En D. Martínez Rodríguez, D. Paredes Mayor , & J. Prados Fernández, Historias de la Educación Social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión (3 ed., Vol.66, pp.25-66). Universidad de Almería.
- Platt, A (1997). Los salvadores del niño o la intervención de la delincuencia. Siglo XXI.
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Boletín Oficial del Estado, núm. 209, de 30 de agosto de 2004.
- Rico Muñoz, A., y Horrach Gelabert, M. (2012). Los equipos de asesoramiento y ejecución de medidas judiciales en Medio Abierto. Revista de Educación Social,(15), 15-17.
- Salmerón Cabezas, J. (2011). Superación del modelo anterior de justicia juvenil (tutelar) por el actual modelo (de responsabilidad). Crítica Penal y Poder,(1), 159-173.
- Vidal Herrero, S. (2015). Crítica al modelo de responsabilidad penal del menor en la ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores hacia un “modelo social de responsabilidad” del menor infractor. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

PRIMER PREMIO
TALAVERA DE LA REINA
Susana García Sáenz

“APROXIMACIÓN A LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR
Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LOS EQUIPOS TÉCNICOS
DE LOS JUZGADOS DE MENORES”

FINALISTA

TALAVERA DE LA REINA

“LA EDUCOMUNICACIÓN HACIA UN REVISIONISMO CRÍTICO DE LAS PLATAFORMAS *STREAMING* DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL”.

Paula Alarza Vegas

Dirigido por: M^a Luz Oliva Santiago

Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información
Grado en Educación Social
Talavera de la Reina

Curso académico 2022/2023



FINALISTA
TALAVERA DE LA REINA
Paula Alarza Vegas

“LA EDUCOMUNICACIÓN HACIA UN REVISIONISMO
CRÍTICO DE LAS PLATAFORMAS *STREAMING* DESDE LA
EDUCACIÓN SOCIAL”

ÍNDICE

RESUMEN - ABSTRACT	143
1. INTRODUCCIÓN	144
2. OBJETIVOS DEL TFG	145
3. JUSTIFICACIÓN.....	145
4. DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS.....	146
4.1. Plataformas streaming	146
4.2. Alfabetización audiovisual.....	147
4.3. Grupo vulnerable.....	148
5. INVESTIGACIÓN.....	148
6. ANÁLISIS DE PELÍCULAS	168
7. PROPUESTA EDUCATIVA.....	174
8. CONCLUSIONES.....	178
9. BIBLIOGRAFÍA.....	181
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	
Ilustración 1. Género de las personas encuestadas	149
Ilustración 2. Ranking de las plataformas con más suscriptores	150
Ilustración 3. Preferencia de uso de las plataformas streaming.....	151
Ilustración 4. Horas semanales de uso de las plataformas streaming	152
Ilustración 5. Género con mayor visualización	153
Ilustración 6. Preferencias para visualizar los contenidos	155

Ilustración 7. Influencia de los contenidos audiovisuales	155
Ilustración 8. Influencia de los contenidos audiovisuales. Categorías analíticas	156
Ilustración 9. Plataformas streaming vs. cine	158
Ilustración 10. Plataformas streaming vs. cine. Categorías analíticas	159
Ilustración 11. Comparativa de precios de plataformas de streaming	161
Ilustración 12. Cambio de percepción de la sociedad a través del contenido filmográfico	162
Ilustración 13. Cambio de percepción en la sociedad a través del contenido filmográfico. Categorías analíticas	163
Ilustración 14. Análisis del contenido cinematográfico y sus paralelismos con la realidad	166
Ilustración 15. Nombre que las personas participantes pondrían a una película	167
Ilustración 16. Imagen de la película Black Panther: Wakanda Forever	169
Ilustración 17. Imagen de la película The Hunger Games	169
Ilustración 18. Imagen de la serie Lovecraft Country	169
Ilustración 19. Categorías que aparecen en los contenidos cinematográficos analizados	172

RESUMEN

Las plataformas streaming, como vía de evasión, socialización, aprendizaje y entretenimiento en la sociedad del S.XXI, son un fenómeno y un canal de información que cada vez tiene más auge. Por consiguiente, al tratarse de un trámite de información y actualización de la sociedad, no es nada “inocente” aquello que se refleja en sus contenidos cinematográficos, siendo un vehículo informativo y educativo desde el cual la sociedad puede expandir y desarrollar su aprendizaje hacia algo en concreto de su interés, así como el reflejo de la misma de aquellos aspectos que la caracterizan.

La educomunicación en la alfabetización digital hacia los contenidos que aparecen en las plataformas streaming se presenta como una práctica educativa en la que la Educación Social tiene un papel imprescindible como disciplina vehicular hacia el desarrollo de una sensibilización y reflexión crítica de los mensajes que aparecen en los contenidos cinematográficos generadores de desigualdades, reproductores de estereotipos y potenciadores de los códigos y constructos sociales que sostienen la sociedad y a partir de los cuales se guían las prácticas de esta.

En la primera parte del trabajo se presenta una investigación, mediante un cuestionario, a partir del cual se ha elaborado el presente trabajo. Por otra parte, se aborda un análisis del visionado de tres contenidos cinematográficos junto con una tabla descriptiva de categorías analíticas que definen el contenido de estas. Por último, se propone una experiencia piloto educativa basada en el resultado de los datos obtenidos mediante la investigación.

Palabras clave: plataformas streaming, alfabetización digital, paradigma woke.

ABSTRACT

Streaming platforms, as a means of evasion, socialisation, learning and entertainment in 21st century society, are a phenomenon and an information channel which is becoming increasingly popular. Consequently, as a way of informing and updating society, what is reflected in its cinematographic contents is not “innocent” at all, being an informative and educational vehicle from which society can expand and develop its learning towards something specific of its interest, as well as the reflection of those aspects that characterise it.

Educommunication in digital literacy towards the contents which appear on streaming platforms is presented as an educational practice in which Social Education has an essential role as a discipline towards the development of awareness and critical reflection of the messages which appear in the cinematographic contents

which generate inequalities, reproduce stereotypes and promote the codes and social constructs which sustain society and from which society's practices are guided.

The first part of the work presents a research study, by means of a questionnaire, on the basis of which the present work has been elaborated. On the other hand, an analysis of the viewing of three cinematographic contents is dealt with, together with a descriptive table of analytical categories that define the content of these. Finally, an educational pilot experience is suggested, based on the result of the data obtained through the research.

Key words: streaming platforms, digital literacy, woke paradigm.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda una experiencia piloto de intervención educomunicativa, generada a través de los resultados obtenidos en una investigación que ha combinado metodología, tanto cuantitativa como cualitativa, y desde la reflexión crítica hacia los mensajes que pueden generar desigualdades en los contenidos de las plataformas de streaming de uso masivo en España.

La motivación hacia la elaboración de este trabajo deriva de la necesidad de la sociedad de desarrollar, a través de la educación, especialmente en adolescentes y personas adultas jóvenes, una reflexión crítica hacia los contenidos audiovisuales que se presentan en las plataformas streaming, ya que son muchos y diversos los mensajes que se pueden encontrar en ellos, desde una parte superficial del visionado, aquello que vemos en primera instancia, hasta poder descifrar qué es lo que nos quiere transmitir.

A partir de la motivación que me ha llevado a realizar este trabajo, se expone un marco teórico en el que se han definido algunos conceptos que aparecen a lo largo del trabajo para contextualizar a la persona lectora en la temática que se aborda. Continúa con la elaboración de un cuestionario desde el que ha partido este trabajo, que consta de un total de 21 preguntas dirigidas a la población española y referidas a: su motivación a la hora de inscribirse en una plataforma streaming, los tipos de contenido que visualizan, si consideran que estos influyen en la conducta de la persona, si algunos de ellos promueven el cambio de percepción que se tiene hacia determinados colectivos..., con una participación de 259 personas de distintas poblaciones.

Por otra parte, se ha hecho un análisis de tres contenidos cinematográficos que se pueden encontrar en las plataformas streaming, junto con una comparativa de algunas de ellas con obras literarias como *Un mundo feliz* de Huxley (2003), y con otras series en streaming que comparten el mismo mensaje como *El juego del*

calamar de Dong-Hyuk (2021), para poder realizar una comparativa y un análisis. Estos visionados cinematográficos son: *Black Panther: Wakanda Forever* de Coogler (2018); *Los Juegos del Hambre* de Ross (2012) y *Territorio Lovecraft* de Green (2020).

Una vez elaborada esta parte de investigación y su análisis se procede a exponer una experiencia educativa piloto. Esta surge de la motivación que me lleva a realizar el presente trabajo junto con los datos obtenidos del cuestionario.

La propuesta que se plantea encuentra su porqué en el protagonismo de los y las jóvenes que se encuentren en vulnerabilidad y/o exclusión social de la ciudad de Talavera de la Reina, con el propósito de que puedan mostrar su realidad y sean generadores de su propio cambio a través de la educomunicación y la realización de documentales sociales en la que los protagonistas sean ellos mismos. Se busca con ello, también, una sensibilización hacia aquellos aspectos que pasan desapercibidos en el comercio televisivo, con el nombre de *mass media*, que son medios de comunicación audiovisual que actualmente son masivamente consumidos por la mayor parte de las sociedades. Esta experiencia cuenta con la colaboración de la *Escuela de Teatro y Cine Joaquín Benito de Lucas*, que está situada en la ciudad de Talavera de la Reina, en la calle Joaquina Santander, 32.

Por lo tanto, el objetivo principal del presente trabajo es educar, desde la Educación Social, en el desarrollo de una reflexión crítica para la interpretación de los contenidos audiovisuales de las plataformas streaming como espacios de socialización y entretenimiento en la sociedad actual.

2. OBJETIVOS DEL TFG

- Conocer el significado de la terminología de: plataforma streaming, educomunicación y alfabetización digital para contextualizar en el tema.
- Acercar hacia un revisionismo crítico de algunos contenidos cinematográficos.
- Aplicar la alfabetización digital en la experiencia piloto.

3. JUSTIFICACIÓN

La motivación principal para elaborar el presente trabajo parte de una inquietud personal que me ha llevado durante mucho tiempo a cuestionarme el hecho de la repetición de patrones en los distintos visionados cinematográficos, como películas, series e incluso videoclips. El cómo el ser humano aprende por imitación y la pregunta que siempre he tenido: ¿estos lenguajes verbales y no verbales, son inocentes o tienen un porqué?; si tienen un porqué, ¿quién sale beneficiado? Estas cuestiones que han ido creciendo conforme ha transcurrido mi camino

educativo tuvieron su auge en el tercer año de carrera, donde pude trabajar e investigar acerca de los mensajes y los símbolos que aparecen en los contenidos cinematográficos que visionamos diariamente.

Por esta razón, he sentido la necesidad de saber, a través del cuestionario¹¹ realizado, qué es lo que piensa parte de la población acerca de esta temática, cómo es su relación con la industria televisiva y cuáles son aquellos mensajes que algunas de las películas que han sido “Top10” en las plataformas streaming, han podido influenciar a los telespectadores.

Tras concluir la investigación cuantitativa y cualitativa, la búsqueda y revisión de fuentes bibliográficas y el análisis de las películas propuestas en base a unas categorías analíticas creadas, he querido generar una propuesta piloto educativa vinculada a la Educación Social, ya que, según la Asociación Estatal de Educadores Sociales ([ASEDES], 2007), entre nuestras funciones definidas en el Código Deontológico se encuentran la *transmisión, desarrollo y promoción de la cultura* junto con la *mediación social, cultural y educativa* y el *conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos*. Estas tres funciones que son importantes para el desarrollo de nuestra labor como Educadores y Educadoras Sociales, me han guiado para realizar el presente estudio y posteriormente realizar la propuesta educativa piloto.

Teniendo en cuenta estas funciones, me he apoyado, por ende, en aquellas competencias que marcan el trayecto de la investigación, como son las *competencias relativas a capacidades comunicativas y crítico-reflexivas*, encontrando su importancia para la educomunicación en las narrativas cinematográficas para poder captar aquellos mensajes que generan y potencian desigualdades.

4. DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS

En este apartado se desarrollan algunos conceptos para contextualizar a la persona lectora en el transcurso del texto en cada apartado.

4.1. Plataformas *streaming*

Principalmente el concepto “*streaming*” es un anglicismo que quiere decir:

¹¹ El cuestionario fue totalmente anónimo y no se recopilaban las direcciones electrónicas de las personas participantes para el respeto de su intimidad. La dirección de este se puede encontrar en: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddQOT2itjcidhSOJH-VV-8QHJmPm0vFa-AhDCqfj2Qoo8PUMw/viewform?usp=sf_link.

“Cualquier contenido de medios, ya sea en vivo o grabado, que se puede disfrutar en computadoras y aparatos móviles a través de internet y en tiempo real. Los podcasts, webcasts, las películas, los programas de TV y los videos musicales son tipos comunes de contenido de streaming” (Verizon, 2023, párr. 2).

Comúnmente se tiene conocimiento de ello bajo el concepto “plataforma streaming”, es decir, plataformas digitales dirigidas a la población en la que esta puede hacer uso de ellas bajo suscripción en distintos términos y condiciones para tener acceso al contenido audiovisual ofertado, y hacer disfrute de este, así como su descarga sin conexión a internet.

Algunas de estas plataformas, en España, de las que hablaré con mayor detenimiento en el trabajo, son: Netflix, Amazon Prime Video, HBO, Movistar +, etc.

4.2. Alfabetización audiovisual

El tema aborda la cuestión educativa acerca de este concepto definiéndolo como:

“La alfabetización audiovisual es una aproximación a la educación del siglo XXI. Suministra el marco necesario para posibilitar el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en sus diferentes formas, ya sean en formato impreso, audiovisual o internet. La alfabetización audiovisual permite comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, al mismo tiempo que facilita las habilidades de investigación y auto-expresión necesarias para el ciudadano de una democracia” (Zarandona de Juan et al., 2008, p. 121).

La alfabetización visual es un factor de gran relevancia en la sociedad actual y en la futura, debido al auge que ha ido experimentando la digitalización y el consumo de las plataformas streaming como un espacio educativo y social. Por ello mismo se considera que la educomunicación en los espacios educativos a nivel formal, y no formal, tendría que tener un protagonismo en el que la Educación Social facilitase esta alfabetización y el desarrollo hacia una reflexión crítica-constructiva para la interpretación de los mensajes que lanzan los contenidos audiovisuales, y de los cuales la mente humana tiende a captar la parte superficial de estos; algo así parecido ocurriría también en el marketing a través de los mensajes subliminales, los cuales provocan un pensamiento automático en la mente humana que asocia a una acción o cambio de postura y/u opinión hacia un aspecto. En la última década se ha desarrollado del neuromarketing, entendiéndolo como:

“El estudio de aspectos como las emociones, los sentimientos, la atención y la memoria y su influencia en la conducta del consumidor. Los objetivos del neuromarketing son estudiar cómo el consumidor siente, piensa y actúa.

Desde la reacción del cerebro ante estímulos publicitarios, hasta los procesos de toma de decisión por parte del consumidor” (Carmona Sáez, 2019, párr. 2).

Como señalan Perdomo y Leal en su estudio “Diseño de una estrategia de educomunicación, a través de las narrativas transmedia, orientada al desarrollo de pensamiento y lectura crítica en plataformas VoD”:

Crear un nuevo público formado en la reflexión y análisis de estos nuevos medios ante la constante amenaza de una cultura corrupta y falsificada que afecte a una audiencia no preparada para la adopción de estos discursos cinematográficos por medio de la semiótica audiovisual, tratando de encontrar punto medio en donde la cultura popular y la científica coexistan sin prescindir una de otra (Fernández y Ramírez, 2018, p. 44).

Hay que enfatizar en la importancia de la alfabetización audiovisual hacia las amenazas que pueden encontrarse en los mensajes de la industria de los mass media del S.XXI, ya que pueden llegar a servir como estrategias políticas convenientes de los Estados pertinentes, en las estrategias de difusión de aquellos constructos sociales generadores de desigualdades y segregación siguen entrando a través de los sentidos humanos.

4.3. Grupo vulnerable

Otro de los conceptos que aparece en el desarrollo del presente trabajo es “grupo vulnerable”, también entendido como grupo en riesgo de exclusión, o:

“Personas física, mental o socialmente desfavorecidas que pueden ser incapaces de satisfacer sus necesidades básicas y, por lo tanto, pueden requerir asistencia específica. Las personas expuestas y/o desplazadas por conflictos o desastres también pueden considerarse vulnerables. Los grupos vulnerables pueden experimentar un mayor riesgo de pobreza y/o exclusión social” (Red interagencial para la educación en situaciones de emergencia, s.f., párr. 1).

5. INVESTIGACIÓN

El presente trabajo ha tenido su comienzo mediante la difusión de un cuestionario creado en Google forms y distribuido por vía WhatsApp y Facebook, entre los días 12 y 17 de marzo de 2023, con una participación de 259 personas que se implicaron en la realización de este. Un 58,7% de estas, fueron mujeres. Un 39,8% de hombres, un 3% género no binario, junto con otro 3% que se identifican con otro género.

Ilustración 1. Género de las personas encuestadas.



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Por edades, las personas participantes están comprendidas en una horquilla que abarca desde los 16 hasta los 51 años sin especificar, siendo las personas con edades comprendidas entre los 20 y 30 años las que más han participado en el cuestionario; le sigue las mayores de 51; en tercer lugar, estarían las edades entre 31 y 40; le suceden las de 41 y 50 y, en último lugar, las personas entre 16 y 20 años.

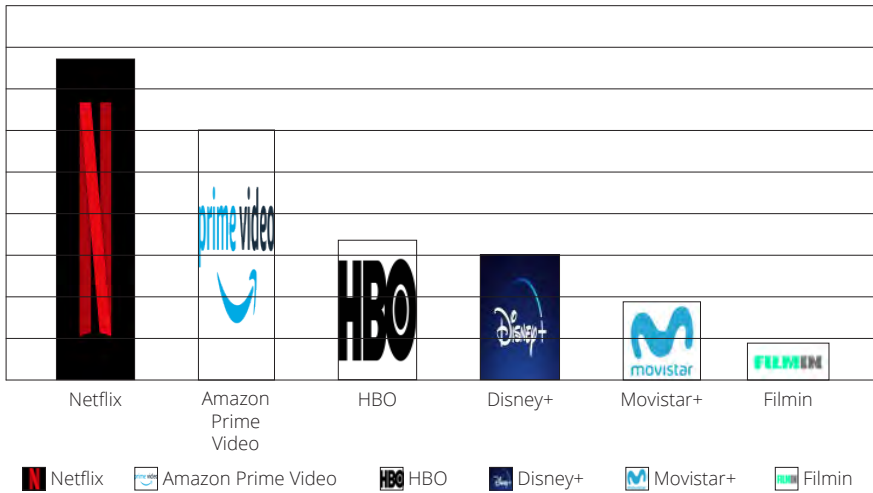
De las personas participantes en el cuestionario, un 96,5% están inscritas en alguna plataforma streaming y un 4,2% no lo están.

Después de estimar el número de personas inscritas a estas plataformas de streaming, se pasó a preguntar a cuál de ellas, teniendo en cuenta las más conocidas, estaban inscritas. La pregunta tenía opción a marcar diferentes casillas ya que se estimaba que podrían estar suscritas a más de una.

Los resultados de la encuesta colocaron a la plataforma Netflix en lo alto del ranking de suscriptores encuestados con un 76,8, siguiéndole Amazon Prime Video con un 60,2%, HBO con un 31,7% y Disney + con un 30,9%. El resto de plataformas como Movistar (18,9%) y Filmin (5,4%) a tenor de la muestra obtenida, son las que cuentan con menos suscriptores.

Ilustración 2. Ranking de las plataformas con más suscriptores.

**RANKING DE LAS PLATAFORMAS CON MÁS
SUSCRIPTORES**



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Tras los resultados que se obtuvieron por parte de las personas participantes del cuestionario, se quiso indagar acerca del total de suscriptores que hay en estas plataformas a nivel mundial, para comparar y posteriormente corroborar, o no, la hipótesis de partida en la que Netflix era la plataforma streaming que más suscriptores tenía.

Según Galán Feced (2023), redactor colaborador de “Business Insider”², Netflix es la plataforma streaming con más suscriptores hasta ahora, abarcando esta cifra a 78 países entre los que destaca Europa como uno de los continentes dominantes que más abonados tiene, seguido de Australia, México y América del Sur. Destaca que Amazon Prime Video es la segunda plataforma con más suscriptores, teniendo mayor influencia en Estados Unidos y Canadá y, por último, le sigue Disney Plus que es preferido en la India.

2 Business Insider es “la edición española de businessinsider.com, el medio digital más importante de mundo en la categoría financiera” (Business Insider, s.f., s.p.) así como “periodismo riguroso y basado en hechos que, siguiendo el espíritu de businessinsider.com, aporta claridad y contexto y despierta tu curiosidad desde ángulos de los que nunca se habla” (Business Insider, s.f., s.p.)

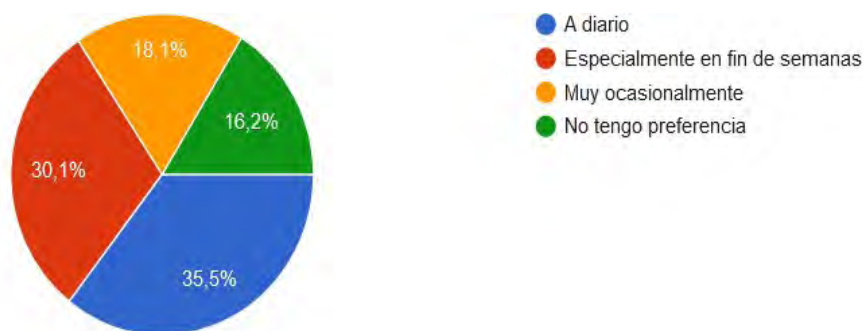
La posible explicación de que unas plataformas tengan más auge que otras se debe a las diversas ofertas económicas, a la interactividad, al número de perfiles, a la no obligatoriedad de permanencia, etc., cuestiones que facilitan la suscripción y posterior uso de estas, además de la variedad de contenido que tienen los catálogos (series, películas, documentales, música) y su privacidad. Según señala Gómez Bolaños, (2020): “mientras las plataformas de televisión, por cable o TDT, están sujetas a informes públicos de audiencias, estos servicios se cuidan mucho de revelar cuántas personas han visto sus series y películas” (párr. 13).

Estas características atraen al público y, a su vez, generan un mayor aumento de suscriptores. La financiación, como apunta Gómez (2020), surge de los datos de los clientes, que a su vez son generadores de más ofertas, lo que supondría un sostenimiento y crecimiento de estas plataformas.

Se preguntó a las personas participantes acerca de la preferencia para ver películas, series o documentales en las plataformas streaming con los baremos de: a diario, especialmente en fin de semanas, muy ocasionalmente o no tenían preferencia.

Se partió de la hipótesis del uso de las plataformas a diario, y el resultado coincidió con la hipótesis, que, a continuación, se verá en el gráfico.

Ilustración 3. Preferencia de uso de las plataformas streaming.



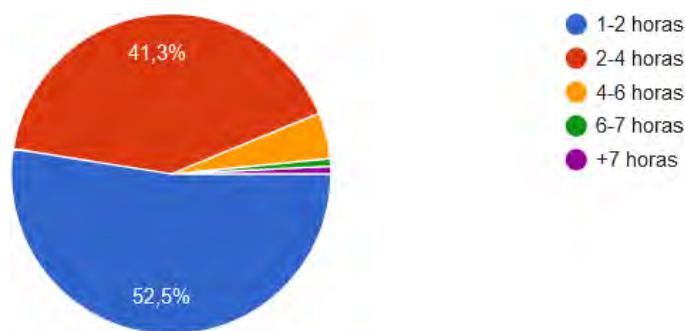
Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Un dato curioso de la hipótesis de la que se partía acerca del por qué Netflix tiene más suscriptores que HBO es que Netflix ofrece desde el principio a sus suscriptores la posibilidad de ver una serie completa por temporadas que se suben de una vez, sin tener que esperar a la semana siguiente, como es el ejemplo de la plataforma HBO, en la que tiene un tiempo de espera. Esto provoca un seguimiento continuo del telespectador que puede continuar viendo el siguiente capítulo de una serie, lo que comúnmente se llama “maratones”, teniendo en cuenta

la duración de estos que se explicará en el siguiente apartado, lo que da lugar a que el visionado de las plataformas streaming sean a diario, para el 35,5% de los encuestados, siguiéndole un 30,1% que prefieren verlo los fin de semanas, mientras que un 18,1% lo ven muy ocasionalmente, y un 16,2% no tienen preferencia para verlo.

Siguiendo el hilo anteriormente comentado en cuanto a la relación del tiempo semanal, se preguntó a las personas participantes acerca de las horas que suelen dedicar para hacer uso de las plataformas streaming, el resultado fue el siguiente:

Ilustración 4. Horas semanales de uso de las plataformas streaming.



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Un 52,2% de las personas participantes del cuestionario dedican entre 1 y 2 horas de visionado de las plataformas streaming, un 41,3% dedica entre 2 y 4 horas, un 4,6% lo ven entre 4 y 6 horas, un 0,8% de la población encuestada dedica entre 6 y 7 horas, y, por último, resulta curioso y significativo que porcentualmente el resultado de unos y otros sea el mismo.

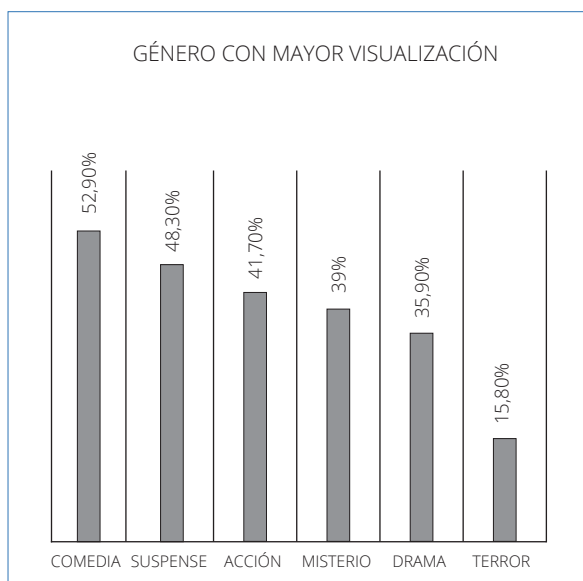
Teniendo en cuenta estos porcentajes y destacando que el mayor resultado porcentual de la pregunta lo encabeza las personas que dedican entre 1 y 2 horas, no corrobora la hipótesis desde la que se partía este cuestionario, ya que esta consistía en que el mayor porcentaje estaría entre aquellos que dedican entre 4 y 6 horas, el tercer mayor porcentaje gráfico.

Si la duración de cada capítulo de una serie oscila entre 1 hora y 30 minutos, es relevante destacar que se dedique este tiempo para ver, por ejemplo, una película o, en su caso 4 capítulos de una serie, es decir, el llamado “maratón”.

Otra de las preguntas que contenía el cuestionario consistía en saber el tipo de contenido que veían en estas plataformas las personas encuestadas con la opción de poder marcar varias casillas. Votaron con mayor porcentaje las series en primer lugar, y las películas en segundo; lo que menos votaron fueron los documentales y por último los musicales.

El gusto por los diferentes géneros que más consumían las personas encuestadas fueron los siguientes:

Ilustración 5. Género con mayor visualización.



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Teniendo en cuenta los resultados, se partía de la hipótesis de que el suspense y la ciencia ficción serían los géneros que tendrían mayor visualización; sin embargo, al obtener los resultados de la encuesta, las personas participantes eligieron la comedia como el género que más ven y del que más disfrutaban, siguiéndole el de suspense; la acción es el tercer género que más escogieron para ver en las plataformas, junto con el misterio y el drama y, por último, el de terror.

Otra de las preguntas que se facilitó fue similar a la anterior. Se les preguntó, con opción a elegir varias casillas, por la temática que más buscan en los contenido audiovisuales.

En primer lugar, lo que más se refleja en base a los resultados es el interés hacia las relaciones del tipo social, de pareja y de amistad junto con la educación y la sexualidad.

Así mismo, temáticas como la naturaleza, el medio ambiente y la tecnología fueron también marcadas por las personas participantes, con menor protagonismo, y las últimas temáticas menos marcadas fueron aquellas que tiene que ver con la historia, la religión, culturas cinematográficas orientales como el anime, las adicciones o la democracia.

Antes de obtener los resultados, se pensó la posibilidad de que las relaciones sociales, junto con la educación, fueran una de las temáticas que más se buscaba; el resultado se acercó a esta hipótesis, por lo que se podrían realizar posteriores estudios acerca de la relación del ser humano y la tendencia a visualizar contenidos de relaciones sociales y educativos en el siglo XXI, como continuidad al estudio desde el ámbito de la educomunicación y la Educación Social.

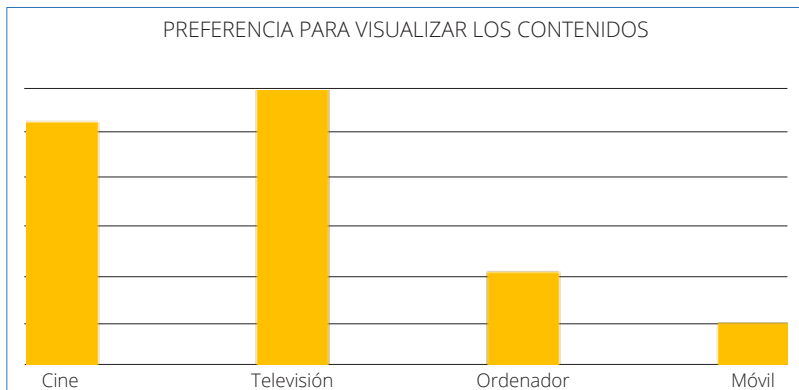
Por otra parte, se tuvo interés por conocer de qué manera conocen los contenidos audiovisuales de las plataformas streaming.

Mayoritariamente las personas encuestadas marcaron el llamado Top 10, un espacio del que disponen las plataformas streaming, donde aparecen las 10 mejores series/películas de la semana en la que las personas usuarias pueden ver aquellos contenidos que están más de moda o tienen mayor visualización. En segundo lugar, marcaron que a través de una amistad son conocedoras de los contenidos de las plataformas, siguiéndole las redes sociales como TikTok, Instagram, Facebook o Twitter como nexos para acceder a esos contenidos y, por último, internet es uno de los últimos métodos que usaban las personas participantes para conocer los contenidos.

También se creó un apartado en la pregunta en la que podían poner aquellos modos en los que conocían los contenidos, señalando la búsqueda por géneros en la propia plataforma, los podcasts, las revistas o en el propio catálogo de sugerencias basadas en los perfiles personales.

El interés por saber la preferencia para ver estos contenidos en el cine, televisión, ordenador y móvil, con opción a varias casillas, colocó a la televisión como primer medio tecnológico para ver estos. El cine quedó en segundo lugar, el ordenador en el tercero y, en el último lugar, el menos votado fue el móvil.

Ilustración 6. Preferencias para visualizar los contenidos.

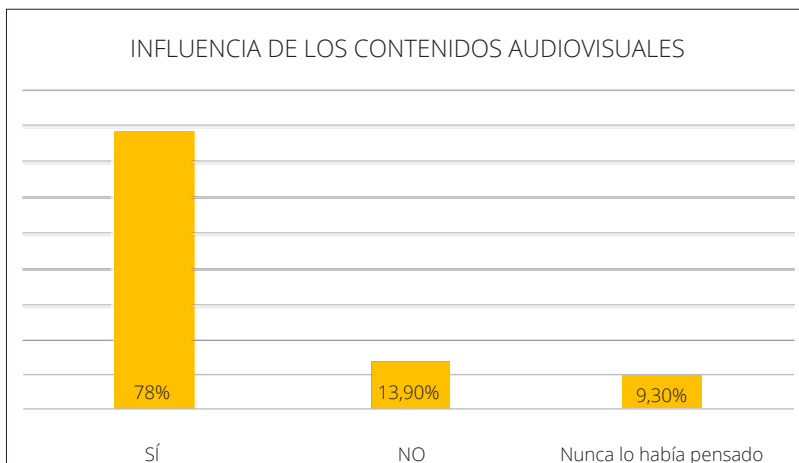


Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

El cuestionario contaba con una pregunta clave para la investigación: se le preguntó a la población participante si tenía la creencia de que los contenidos audiovisuales que se ven en el cine, en la televisión o en cualquier medio electrónico, influían en la forma de ser y/o relacionarnos en la vida.

Las personas encuestadas declararon:

Ilustración 7. Influencia de los contenidos audiovisuales.







Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

El 78% de las personas encuestadas votaron que sí, el 13,90% no, y el 9,30% nunca lo había pensado; siguiendo esta afirmación, se dejó una pregunta abierta para que las personas participantes en este cuestionario expresaran su opinión acerca del porqué creían en esta hipótesis.

Para poder visualizar estas respuestas de una manera más concreta, se han creado las siguientes categorías analíticas, acompañadas de algunos testimonios de las personas participantes, de manera anónima:

Ilustración 8. Influencia de los contenidos audiovisuales. Categorías analíticas.

FORMACIÓN DE LA PERSONA	
<ul style="list-style-type: none">- “Nos hace ponernos en el lugar del otro y expandir la mente”.- “Nos hace vernos reflejados en los protagonistas”.- “Creo que ayuda a resolver conflictos, cambiar actitudes, a desarrollar la creatividad y mejorar la comunicación”.	
RELACIONES SOCIALES	
<ul style="list-style-type: none">- “Escuchas a gente que piensa parecido a ti y te da más información relacionada con lo que os interesa, pero la información del punto de vista contrario es más limitada”.- “Creo que ayuda a crear relaciones”.	
NORMALIZACIÓN E INSENSIBILIZACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- “Normalización e insensibilización ante situaciones escandalosas”.- “Lo que se ve se normaliza, por eso es importante que las películas y las series den visibilidad a otras realidades”.- “Creo que todo lo que vemos se nos queda en nuestra parte inconsciente y luego la vamos haciendo consciente poco a poco según tenemos grabado”.	
EDUCACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">- “Aprendes empatizando con los personajes”.- “Según el tiempo que pasas en ello. Al final es una forma más de educarnos y de imitar ciertos comportamientos”.- “Forma parte de nuestra educación y puede llegar a marcar nuestros valores”.	

INFLUENCIA



- “Tienen un gran poder para la manipulación”.
- “Creo que no somos conscientes de todo lo que se nos activa en el interior al ver un filme. Sabemos muy poco sobre procesos psicológicos más sutiles como la empatía. Tal vez suframos como si realmente viviéramos esa escena dramática que te parte el corazón, o se nos activen todas las hormonas del estrés al ver esa persecución tan intensa, y así, sucesivamente. A ver cómo le explicas a la bioquímica de tu cuerpo que lo que está viendo no es real, que, aunque lo sientas no lo estás viviendo. Pues no, todos los días segregamos infinitos estímulos ante esto. Y cada vez vemos y consumimos más, ¿tendrá algo que ver con la ansiedad?, ¿con la salud mental? Creo que plantearlo es ya importante”.
- “Nos cambian de forma de ver la realidad, sobre todo del pasado”.

IMITACIÓN



- “Siempre un filme con contenido moral te hace reflexionar. En las generaciones más jóvenes, adolescentes y preadolescente, y aún diría que la cadete es un medio distorsionante de la realidad, la falta de madurez mental al no haber llegado a la edad adulta, el nuevo vidente audiovisual piensa estar siendo un personaje de ficción, lo cual le lleva a realizar verdaderas majaderías en el plano de ejercer el mal, pero sin embargo también puede inculcar valores que a posteriori le han de llevar a ser un adulto responsable ante él y la sociedad”.
- “La sociedad en la que vivimos se nutre en gran medida del contenido emitido en cine y tv. Desde las noticias que nos llegan, y cómo están contadas, hasta los estereotipos de personajes ficticios o no, formas de actuar, de hablar...todo influye como modelo de imitación (consciente o no)”.

NO



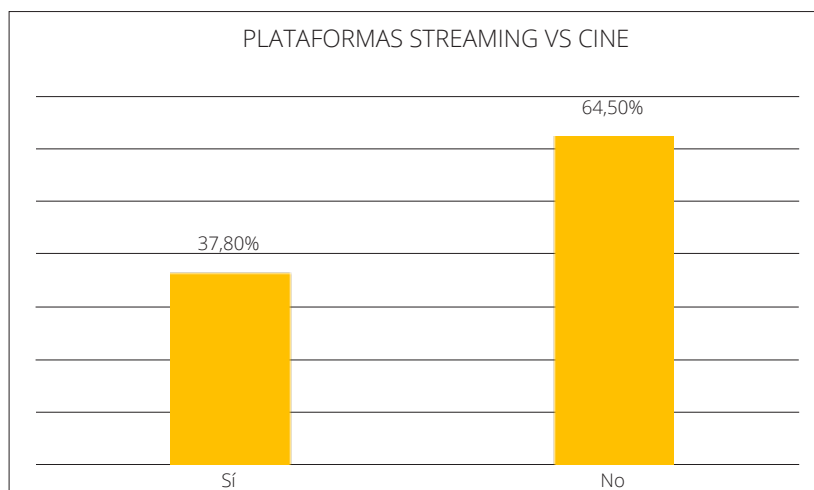
- “Tengo mi forma de relacionarme”.
- “Soy de una generación donde en el cine había más violencia, era más sexista.
- Y creo, que no somos el reflejo. Las generaciones siguientes tienen más problemas de ese tipo”.

Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Tras esta pregunta abierta, se les preguntó acerca de si pensaban que las plataformas streaming eran mejores que el cine, partiendo de la hipótesis de que el auge de estas primeras podría haber transformado la perspectiva social que se tenía de la cultura cinematográfica, aumentado por la comodidad y facilidad que ofrecen frente al cine.

El resultado a esta pregunta desmitificó dicha hipótesis:

Ilustración 9. Plataformas streaming vs. cine.



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

A pesar del auge que vienen teniendo los nuevos medios audiovisuales como son las plataformas streaming, la población participante en la encuesta afirmó, por mayoría, que las salas de cine son mejores que las plataformas streaming.

Posteriormente, se quiso saber por qué creían, o no, que las plataformas streaming son mejores que las salas de cine en caso de haber contestado afirmativa a la anterior pregunta. Para ello se elaboró una tabla extrayendo unas categorías analíticas de las diversas respuestas que se obtuvieron. Mostrando algunas opiniones, anónimas, de personas participantes del cuestionario y dejando una leyenda cromática que sirve de guía comprensiva.

Ilustración 10. Plataformas streaming vs. cine. Categorías analíticas.

Sí son mejores que las plataformas *streaming* 

No son mejores que las plataformas *streaming* 

Accesibilidad y rapidez	<ul style="list-style-type: none">• “Lo utilizas cuando quieres”.• “No son mejores, pero sí más accesibles”.
Comodidad e intimidad	<ul style="list-style-type: none">• “El cine obliga a compartir pantalla y su precio es elevado”.• “Es más cómodo verlo en casa”.
Economía y variedad	<ul style="list-style-type: none">• “No puedo ir al cine todos los días”.• “Más que nada porque te dan más variedad a un precio mucho más asequible. Además, muchas de las películas que se ven en streaming pasan primero por la pantalla grande y como el coste es más elevado, mucha gente pasa de verlas, y más en caso de que haya la posibilidad de que a los meses suban dicha película a una plataforma”.• “Más variedad y diversidad. Además de libertad para elegir el horario. La tranquilidad de verlo en casa y comiendo lo que quieras”.
Socialización	<ul style="list-style-type: none">• “El cine es más social, más cautivador y más generador de un sentimiento de pertenencia y de compartición de la vivencia del momento”.• “Ni mejor ni peor [...] El cine es a lo grande y el streaming en la comodidad y confort de la casa. En el cine puedes ver más rostros de personas que entran y salen, en tu casa...pues quien esté”.• “Gracias al cine seguimos fomentando el ocio y no nos limitamos a quedarnos encerrados en nuestras casas sin socializar”.
Cultura	<ul style="list-style-type: none">• “El cine es la cuna de la cultura”.• “Es obvio que no todo lo que se hace está a gusto de todos. [...] Por una parte, desde el punto de vista del consumidor está genial. Más temporadas de mi serie favorita en el menor tiempo posible, por ejemplo. [...] Tenemos saturación. ¿Quién no se ha metido a una plataforma buscando una película y ha terminado viendo lo mismo de siempre? Sin embargo, ir al cine demuestra que valoras este arte, apoyas a todo el equipo que hay detrás yendo a una sala de cine durante x horas. Las sensaciones que te proporciona una sala de cine no son las mismas que las de tu televisor/móvil. Quien es amante del séptimo arte valora el sonido, la fotografía y muchos detalles más que solo en una sala se pueden apreciar”.

Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Otra curiosidad fue saber qué interés les mueve a las personas encuestadas a acceder a las plataformas streaming. Por lo que se mostrarán estos factores, a continuación, y de mayor a menor porcentaje.

1. El entretenimiento y/o diversión que les podía causar a las personas encuestadas es una característica que les definió a la hora de visualizar los contenidos audiovisuales en las plataformas.
2. La evasión que les producía visualizar los contenidos se situó como un factor importante en sus vidas.
3. El aprendizaje acogió un tercer puesto en los motivos por los que visualizaban las plataformas.
4. Las relaciones sociales y para escuchar ruido de fondo tuvieron el último puesto.

Se preguntó también por la motivación que tuvieron a la hora de suscribirse a las plataformas.

Mayoritariamente apuntaron que la razón por las que tenían plataformas streaming era porque no les gustaba los contenidos de la televisión, así como tener un rato con ellos mismos. Otro de los motivos por los que accedían a estas plataformas también parte del factor social, como es el hecho de poder conversar acerca de sus contenidos con amistades o por contexto social.

Otro de los factores que influyen tienen relación con la economía. Las ofertas que lanzan estas plataformas son accesibles y cada vez más habituales, por ejemplo, Xatakamóvil³³ donde García (2023) dispone de una tabla gráfica, actualizada en junio, en la que expone los precios y las características de las plataformas streaming más populares mundialmente. En la próxima hoja, se presentan los precios de algunas plataformas:

³³ “Xataka es una publicación de Webedia para todos los apasionados de la tecnología. Se ocupa tanto de contar de manera rigurosa y con pasión la actualidad tecnológica, como de analizar en profundidad los principales lanzamientos y compararlos con otros modelos similares” (Xataka, s.f., párr. 1.).

Ilustración 11. Comparativa de precios de plataformas de streaming.

Infografía realizada a partir de los datos de García (2023):

PLATAFORMA	N° pantalla	Prueba gratuita	Compartir cuenta	Publicidad	Precio mensual	Precio anual
AMAZON	2	Si (30 días)	Si	No	4,99€	49,90€
DISNEY+	4	No	Si	No	8,99€	89,99€
APPLE TV	1	Si (7 días)	Si	No	6,99€	69,99€
FILM IN	2	No	Si	No	7,99€	84,00€
HBO	2	No	Si	No	4,99/9,99€	69,99€
MOVISTAR+	2	No	Si	Si	8€	No Tiene
NETFLIX estándar	2	No	No	No	12,99€	No Tiene
NETFLIX Premium	4	No	No	No	17,99€	No Tiene
NETFLIX Básico	1	No	No	No	7,99€	No Tiene

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos de: comparativa de precios de plataformas streaming: Netflix, HBO Max, Disney+, Movistar+, SkyShowtime y más García (2023).

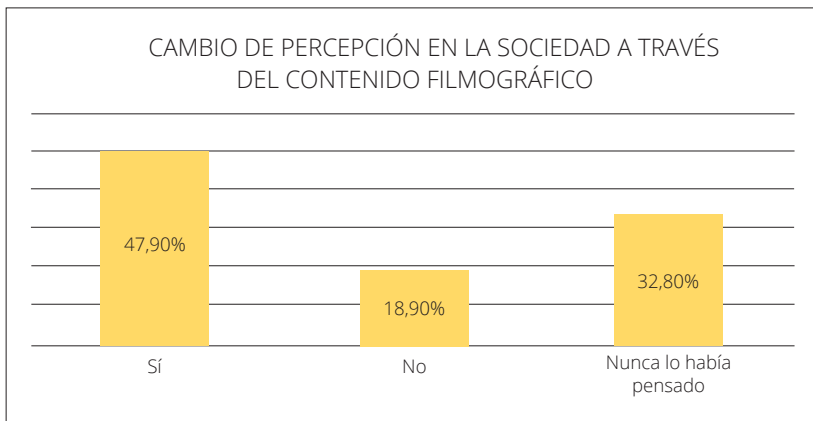
Como se puede observar, los precios y la variedad de factores, como la oportunidad de pagarlo mensualmente, o poder compartir cuenta con amigos y/o familiares, permite a las personas encuestadas hacer un disfrute de ello, así como el poder tener un periodo de tiempo para ver si convence o no al telespectador, como es el caso de Amazon Prime Video o Apple TV.

Por otra parte, el aspecto de suprimir los anuncios en estas plataformas, a cambio de pagar el precio que marcan, permite que se visualicen los contenidos cinematográficos sin pausa y de manera continuada, algo altamente demandado por los telespectadores y últimamente por la evolución de la gestión del tiempo de ocio de las personas consumidoras.

Por estas razones las personas encuestadas nos muestran el por qué eligen suscribirse a las plataformas streaming.

Ahora bien, la cuestión central de este trabajo se presenta en la pregunta que se les hizo a las personas participantes del cuestionario acerca de si habían observado si algunas de estas plataformas promovía contenido cinematográfico dirigida a cambiar la percepción que tiene la sociedad sobre determinados colectivos. La respuesta hacia esta cuestión arrojó los siguientes porcentajes:

Ilustración 12. Cambio de percepción en la sociedad a través del contenido filmográfico.



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

El 47,90% de las personas encuestadas apuntaron que *sí* habían observado esa influencia por parte de las plataformas *streaming* a cambiar su percepción de la sociedad, mientras que el 18,90% pensaban que *no* influía y el 32,80% *nunca* lo había pensado.

Para poder conocer por qué creían este supuesto, se les pidió que lo argumentaran. De las 259 personas participantes, 108 de ellas escribieron sus testimonios que se agruparán en las siguientes categorías analíticas:

Ilustración 13. Cambio de percepción en la sociedad a través del contenido filmográfico. Categorías analíticas.

Proveedor de cambios	<ul style="list-style-type: none">• “Para ser más específico y poniendo un ejemplo en Netflix hay documental que se llama “El dilema de las redes” que enseña lo que las grandes empresas saben de nosotros a partir de una Red social, lo interesante es que esta contado por los trabajadores de dichas empresas”.• “Proporciona otras miradas sobre temas sensibles, como diversidad de género, nuevas masculinidades, etc.”.
Visualización, inclusión y normalización	<ul style="list-style-type: none">• “Ahora las series son mucho más inclusivas hay actores que tienen cuerpos no normativos que hacen personajes cuya característica principal no es ser no normativa. También hay más identidades de género, personajes racializados...”.• “Hay gran variedad de contenido que muestra otras formas de vivir o culturas que nos son ajenas y que ayudan a entender ciertas situaciones o por lo menos a conocerlas y tener más información”.• “Sí, muchas series que he visto tratan de normalizar la existencia de ciertas minorías”.
Inclusión forzada	<ul style="list-style-type: none">• “Sin ir más lejos las nuevas películas y series tienen cierto contenido de inclusión forzada en cuanto a que hacen una serie histórica sobre la figura de Ana Bolena y la representan como una mujer negra cuando hay evidencias históricas en cuadros que muestran que se trataba de una mujer blanca”.• “Lo de Netflix es asqueroso. De hecho, creo que la mayoría del cine actual está intoxicado por la inclusión y la ideología de género, ya cansa”.• “Go Woke, Go broke”.• “La inclusión obligada”.
Ideas políticas	<ul style="list-style-type: none">• “Netflix es un panfleto ideológico que busca agradar a los lobbies”.• “Sería largo debate... Pero la evidencia de que sí es palpable. Sobre todo, cuando el/la protagonista de un clásico se reemplaza por cuestiones de diversidad”.• “En serie histórica se nota cierta hispanofobia y bastante anglofilia”.• “Hay mucha influencia en algunas películas y documentales incluso de historia que se ve claramente que no son neutrales o mejor dicho objetivos y se ve mucho la subjetividad y para dónde tiran sus ideas”.
Como sátira	<ul style="list-style-type: none">• “Más que cambiar, tratan de hacer ver la percepción equivocada que se tiene sobre ellos. Me gusta la sátira de la serie Machos Alfa y creo que lo representa muy bien”.

Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Resulta curioso destacar y argumentar algunas de ellas, como es el ejemplo de “Go woke, go broke” en el plano de la inclusión forzada. Han sido varias las personas participantes que han destacado este factor sobre el cambio de percepción hacia determinados colectivos en las plataformas streaming, aunque no lo hayan enmarcado dentro de esta corriente de pensamiento.

Así mismo, para desarrollar el comentario de una de las personas participantes, “Go woke, go broke”, que, traducido al castellano, según cuenta el periodista y escritor⁴ Juan Soto Ivars en una entrevista acerca de este lema en la cadena de televisión *Cuarto Milenio*⁵ como “hazte woke y arruínate”. “Woke” significa “despertado” (*Cuarto Milenio*, 2023).

Según fuentes encontradas, como es el caso del periodista Mario de las Heras, que escribe en el rotativo digital El periódico acerca de este término, el escritor William Melvin Kelley fue la primera persona que apuntó este término en 1962 a través de un artículo llamado “If You’re Woke, You Dig It (Si estás despierto lo entiendes)” (De las Heras, 2023).

Por otra parte, el canal de noticias más popular de Estados Unidos, la CNN, señala que este término nació en Estados Unidos en 1940 y ha sido usado por activistas famosos, como es el caso de Martin Luther King, que hizo uso de ella en *Remaining Awake Through a Great Revolution*. La CNN apunta que el culmen de este término tuvo lugar en el “movimiento Black Lives Matter en 2013, tras la muerte de Trayvon Martin en Florida” (Cable Neutral Network, [CNN], 2022, s.p.).

Se observa que el lema de “Go woke, go broke” lleva una trayectoria histórica que ha ido ganando terreno con el paso del tiempo hasta convertirse en lo que se entiende en la actualidad. Llevará un sentido u otro conforme sea el paradigma social de la época en la que se encuentre la sociedad.

Retomando la entrevista de Juan Soto Ivars en un vídeo lanzado por *Cuarto Milenio*⁶, el escritor aborda este tema y sobre qué efectos tiene en la sociedad actual y de qué manera están surgiendo cada vez más dichas controversias sobre el lema que se cuelan, como destaca Ivars “metida con calzador” en los contenidos de las plataformas streaming que visualizamos diariamente.

4 Juan Soto Ivars expone en su página web oficial: “soy escritor y columnista. He publicado novelas, ensayos y un libro infantil. Salgo en la radio y en la tele, doy charlas, imparto cursos, estoy casado, tengo un hijo y vivo en Barcelona” (Soto Ivars, s.f., s.p.).

5 Programa de televisión dirigido por los presentadores Iker Jiménez y Carmen Porter. Es conocido por la emisión de programas de contenido paranormal.

6 En dicha sección del programa, el escritor y el presentador abordan el lema de woke como aspecto que está transformando al mundo, incluyéndose de manera forzada en los contenidos cinematográficos y generando así una irritación social que deriva en otros aspectos.

Así mismo, Juan (2023) expresa su opinión acerca de ello y afirma que este lema surge de posturas ideológicas en las que ponen como punto de mira y cuestionamiento el aspecto cultural, en lo que Iker, presentador del programa, añade al comentario de Ivars que este movimiento “convierte la cultura en un objeto de sospecha”. Estos comentarios coinciden con la sensación que muchas de las personas encuestadas han expresado a través de sus expresiones en el cuestionario, como es el caso de la inclusión forzada.

Juan Soto (Ivars, 2023, 0:22:48), hace mención en el vídeo a dos ejemplos de contenidos cinematográficos como es *Alien: la resurrección* (Jeunet J. P., 1997), y *El príncipe de Bel Air* (Borowitz et al., 1900), como ejemplos de contenidos audiovisuales que no incomodan y que se disfrutan sin más por su contenido lúdico, a pesar de las diferencias entre géneros en comparación con las series actuales de acción o tramas familiares, en las que se introducen esos toques de “woke” o inclusión forzada, como es el caso de la nueva película *Cazafantasmas: más allá* (Reitman, J. & Kenan, G., 2021), en la que las protagonistas son cuatro mujeres cuando en la película original *Los cazafantasmas* (Reitman I. , 1984), son cuatro hombres. Así mismo declaran cómo las ideologías políticas abarcan este terreno con lo “woke” y la inclusión forzada. En un artículo de la revista digital Cultugraffía (Hernández, s.f., párr. 9), se aborda este tema haciendo una denuncia a la calidad de los contenidos audiovisuales en cuanto a que los actores:

“no pueden saber cuánta diversidad debe haber en una película si no tienen un guion a la mano, entonces optan por que la trama se acople al personaje y no al revés. Esto implica que el elenco y el equipo de trabajo deben ser diversos, y después, todos forzosamente adaptarán el guion y personajes a los requisitos de inclusión” (Hernández, 2021, párr. 9).

Lo que señala el escritor en esta parte de “inclusión forzada” es lo que apunta la revista digital, en cuanto a la normativa y requisitos que implica realizar una obra cinematográfica en la que han de cubrir unos cupos de inclusión. Pero, ¿dónde queda la historia cuando, a los ojos del telespectador, aparecen mensajes en los que se opta, desde una imposición, la inclusión?

También señala, al hilo del tema, que el hecho de incluir diversidad de manera abrumadora en las plataformas streaming o visionado cinematográfico es algo que el telespectador llega a rechazar por su exagerado énfasis hacia un punto de mira o de pensamiento, señalando que “nadie soporta la propaganda cuando está mal hecha” (Ivars, 2023, 0:22:48).

Esto recuerda al pensamiento del escritor Manuel Delgado en su famoso artículo *Círculos Virtuosos* (Delgado, s.f.). Este apunta que son varias las líneas de presentación de grupos étnicos, en el que la “tolerancia” hacia estos se pueden ver como un discurso cinematográfico en el que los oprimidos se posicionan en

el papel del opresor. O en el que el buenismo social y abrumador llega a jugar el mismo papel que el considerado racista.

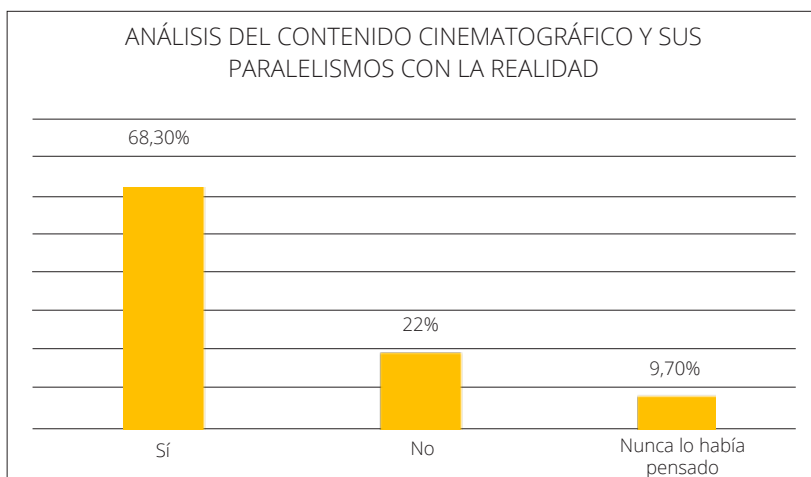
El autor lo recalca en su artículo:

“dicho de otro modo, al racista total se le aplica el mismo principio del que se le supone portador. ¿Qué dice el racista?: “toda la culpa es del inmigrante”. ¿Qué dice el antirracista trivializado por los medios de comunicación o por los altavoces oficiales en la materia?: “toda la culpa es del racista”. Conclusión: suprimámosle –a uno o a otro– y el orden alterado quedará mágicamente restablecido” (Delgado, p. 7).

Esta afirmación que hace el escritor nos lleva a pensar qué es lo que transmiten entonces los contenidos audiovisuales en el mundo cinematográfico del S.XXI.

Una vez recogidas las opiniones, se preguntó a las personas encuestadas si les gustaba analizar los visionados cinematográficos y reflexionar sobre ello, buscando paralelismos en su realidad social, las respuestas fueron:

Ilustración 14. Análisis del contenido cinematográfico y sus paralelismos con la realidad.



Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Se observa en la tabla, mayoritariamente con un 68,30% de afirmación, que las personas encuestadas tienen la tendencia a analizar y reflexionar los contenidos cinematográficos que visualizan en las plataformas streaming.

La última pregunta del cuestionario se basó en conocer el nombre que las personas participantes pondrían a una película en la que el director o directora

fueran ellas mismas, pudiendo elegir un nombre que ya existiera o uno que se inventaran. Hubo variedad de respuestas y algunas casualmente coincidieron en cuanto al título y la temática⁷.

Ilustración 15. Nombre que las personas participantes pondrían a una película.

Historia	<ul style="list-style-type: none">• "Cualquier película sobre historia de España que sea de calidad y entretenida. Considero que la cultura de nuestro país está muy mal explotada y es muy rica, y ya sea porque no han sabido sacarle el jugo suficiente o porque tenemos unos guionistas mediocres más centrados en hacer contenido basura como élite, no se ha sabido llevar con la calidad precisa. Eso no quita que haya títulos de calidad, como la serie de Isabel, bien ambientada y centrándose en una de las figuras más importantes de la historia de nuestro país, sacándole además el máximo partido".• "Me gusta mucho la historia, así que haría una película sobre el reinado de Akenaton y Nefertiti siendo lo más fiel posible a lo que se sabe de ellos y del periodo histórico en el que sucedió".• "Isabel, Reina de España".
Colectivos	<ul style="list-style-type: none">• "VIHDA", sobre la realidad de las personas convivientes con VIH".• "Cualquiera en la que incluyese: diversidad sexual, identidades de género, no monogamias, feminismo, anti especismo, racialización, no capacitista, medioambiental friendly, anti fascista...".• "Campeones, me centraría en la visibilización de la diversidad funcional".
Autobiografía	<ul style="list-style-type: none">• "Un musical propio autobiográfico, titulado "Madre mía".• "Probablemente un tipo de documental/serie de mi vida en relación con mis amistades o mi vida social en general. Siento que todo ser humano necesita las relaciones sociales y se vería muy reflejado en este tipo de contenido".• "Mi vida".
Crítica al sistema	<ul style="list-style-type: none">• "La vida de Brian, enseñar a la gente con humor que el pensamiento único y de rebaño no es bueno".• "Los juegos del hambre".• "Sobre las desigualdades sociales en el campo de la educación".• "Alguien voló sobre el nido del cuco. Obra maestra metáfora de la sociedad y su sistema de control sin medir las consecuencias".
Social	<ul style="list-style-type: none">• "No sabría decir un título concreto, pero seguramente sería relacionado con la vida social, con lo que nos rodea, con lo que es real y que no apreciamos como deberíamos. Por decir una serie parecido a lo que me gustaría sería HIT".• "De la sociedad actual y su pérdida de valores".• "Una novela de ciencia ficción distópica con análisis críticos sobre la sociedad...".

⁷ Al recibir variedad de respuestas, he optado por escoger las que eran más de mi interés y más adecuadas para la investigación.

Vida cotidiana

- "Rodaría una película de la vida cotidiana de verdad, aunque eso no tendría éxito".
- "Una serie en la que cada capítulo fuera un día a día de cada persona distinta, de distinta clase social, etnia, país... para poder analizar mejor las costumbres, tradiciones, culturas...".
- "Un slice of life tratando la vida diaria y temas complejos de la humanidad".
- "Una película basada en la realidad de la adolescencia al 100%".
- "Me gusta el cine entretenido. Me refiero a cine que pueda ser visto sin sentirse uno culpable y que te ayude a estar centrado y simplemente disfrutando. Creo que hay cierto tipo de cine que peca o bien de ser demasiado ridículo y que busca un entretenimiento de "comida basura" y por el otro lado un cine que busca hacer sentir estúpido al espectador por ser "arte". Un tipo de película muy equilibrada para mí sería algo del tipo "Snach" que juega con el espectador, que tiene sorpresas, momentos divertidos, momentos violentos y sin llegar a la excelencia en nada".

Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Tras un análisis de las diversas respuestas por parte de las personas encuestadas, se hizo un recuento de estas y agrupándose en categorías el resultado fue el anterior. Se observa que lo que más se destaca es la temática social, la autobiografía o los colectivos, dentro de los cuales se encontraron respuestas que tenían que ver con temas de salud mental, feminismo, adicciones y naturaleza. Estas temáticas fueron las que más interés causaron en las personas participantes si fueran directoras de cine.

Por otra parte, lo que menos se observó tras el análisis fueron las temáticas de amor y comedia, junto con las de miedo y religión, siendo esta última apuntada una sola vez, sin embargo, dentro de la temática de autobiografía o crítica al sistema, sí se observaron pinceladas del género de drama, comedia, terror o acción.

6. ANÁLISIS DE PELÍCULAS

En el presente apartado se expone, tras la visualización de tres populares contenidos audiovisuales: *Los juegos del hambre* Ross (2012), *Territorio Lovecraft* Green (2020), y *Black Panther: Wakanda Forever* Coogler (2018), un análisis de estas, desde una perspectiva diseccionada en categorías en las que se incluyen aspectos en el clasismo, esclavitud, violencia, sexismo, adicciones, tecnología, feminismo, religión, mitología, arte/historia, exclusión social, magia y machismo; estos elementos se han agrupado en una tabla categórica que se presenta al final del apartado.

Se pretende realizar este análisis categórico con el fin de observar aquellos factores sociales que están más presentes en los contenidos audiovisuales de las plataformas streaming de las que hacemos uso la sociedad de manera cada

vez más asidua. Así mismo, se ha hecho con la intencionalidad de generar un pensamiento- revisionismo crítico acerca de qué es lo que sostiene al mercado del consumo visual.

Se comienza por hacer una síntesis de cada una de estas películas y serie.



Ilustración 16. Imagen de la película *Black Panther: Wakanda Forever*. Nota. Adaptado de *Black Panther: Wakanda Forever* [Fotografía], por IMDB, 2022, IMBD (<https://www.imdb.com/title/tt9114286/>).



Ilustración 17. Imagen de la película *The Hunger Games*. Nota. Adaptado de *The Hunger Games* [Fotografía], por TMDB, 2012, TMDB (<https://www.themoviedb.org/movie/70160-the-hunger-games/images/posters>).

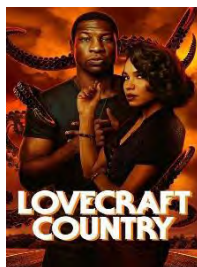


Ilustración 18. Imagen de la serie *Lovecraft Country*. Nota. Adaptado de *Lovecraft Country* [Fotografía], por Pelisplus, 2020, Pelisplus (<https://pelisplusd.online/serie/territorio-lovecraft>).

Black Panther: Wakanda Forever, de Coogler (2018), forma parte de las películas de estudios Marvel, de las temáticas de acción, ciencia ficción, aventura y drama. Es la continuación de *Black Panther* (Coogler, 2018). El director de ambas películas es Ryan Kyle Coogler.

La trama de esta película gira en torno a un país ficticio de África, Wakanda, que permanece aislado del resto del mundo, ya que es considerado como potencia avanzada con la tecnología gracias a un recurso secreto que hace que sostenga a dicho país, y por el que comienza toda la trama, el Vibranium. Este mineral se encuentra en manos de Wakanda, ya que los intereses políticos de una de las tribus que sale en la película tiene un fin de uso armamentístico.

La película lanza el mensaje de que si África se mantiene unida⁸ puede convertirse en una gran potencia teniendo los recursos suficientes para la tecnología, pero Occidente se lo quiere robar para crear su propia tecnología, teniendo en cuenta que en el relato de la película se aboga por una supremacía de Occidente sobre África y no por una igualdad, se convierte en una guerra por conseguir el poder.

Una de las funciones educativas de la que los Educadores y las Educadoras Sociales podemos hacer uso en este sentido es, según el código deontológico de ASEDES, la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, desde la reflexión crítica de qué es lo que los mass media nos muestran y qué es lo que aceptamos como verdad.

Desde este factor, surgen entidades que denuncian esta posición política de los mass media que quieren mostrar la realidad de sus orígenes referido a las minorías étnicas, como es el caso de la Asociación TBV – The Black View⁹ fundada por el actor Armando Buika en 2016.

Los Juegos del hambre (Ross, 2012), recoge influencias en el famoso relato artístico del escritor y filósofo Aldou Huxley, *Un mundo feliz* (Huxley, 2003). La trama de esta lectura gira en torno al alcance de la felicidad plena del ser humano mediante la toma del soma, una producto químico que ingiere la persona con la finalidad de anular la racionalidad y pensamiento crítico dentro del sistema en el que se encuentra.

Hay varias escalas sociales que quedan divididas en escalas de inteligencia, siendo los Alpha la clase social más inteligente y los Epsilon la menos inteligente. Entre medias de ambas se encuentra, de mayor a menor, los Beta, los Gammas y los Deltas, haciendo una comparativa con los 13 distritos que aparecen en la saga de *Los juegos del hambre* (Ross, 2012).

8 Este aspecto es conocido como “panafricanismo”. Según la Real Academia Española se define como: “movimiento que promueve la unidad y las relaciones entre los países africanos” (Real Academia Española, s.f.).

9 Esta asociación cuenta con la colaboración del Ministerio de Cultura y Deporte y su objetivo es fortalecer la conexión entre España y América, África y Asia. A través de sus acciones, busca promover la actividad cultural, social y económica de estos continentes en Madrid y fomentar la reflexión sobre la representación de minorías étnicas de diferentes orígenes en el sector del entretenimiento (The Black View, s.f.).

Huxley denuncia por medio de esta obra literaria la pérdida de los tradicionales valores humanos, como son el amor, la cultura, la filosofía y la familia, que se han ido perdiendo a lo largo del ciclo social hasta llegar al punto de la toma del *soma*, el uso constante de fragancias que evocan recuerdos o el excesivo uso de la tecnología que transporta a la clase social alta y media a cualquier lugar.

Como ocurre en los relatos de la temática de crítica social, siempre hay uno o varios personajes que hacen despertar en la persona lectora un punto de inflexión que le lleva a reflexionar y comparar la realidad en la que vive; este es el caso de Katniss Everdeen y Peeta Mellark, actores principales representados por Jennifer Lawrence y Josh Hutcherson en los *Juegos del hambre* de Ross (2012), y Bernard Marx, protagonista de *Un mundo feliz* de Huxley (2003). Este personaje pertenece al grupo superior de las clases sociales que se describen en el libro pero que, por condiciones de nacimiento, por tener una estatura menor a su casta, es excluido. Estos tres personajes comparten el rasgo de que han experimentado su socialización primaria en un contexto de vulnerabilidad y exclusión social, y que han ido arrastrando hasta el punto de rebelarse contra el sistema que les rodea y que alimenta dicha realidad.

Los juegos del hambre de Ross, y *Un mundo feliz* de Huxley, presentan cómo la ambición y el desmesurado comportamiento humano fuera de la razón, llevan a la sociedad a una desinhibición de esta a través de la deshumanización, el individualismo y el sostenimiento del capital por medio del consumo y del juego.

Estos tres aspectos es lo que más caracteriza a ambas obras; desde lo educativo conviene trabajar la crítica reflexiva de qué es lo que denuncian los contenidos cinematográficos de *Los juegos del hambre* de Ross y cómo, mediante un análisis del sistema actual, se pueden llegar a encontrar aspectos compartidos, para así trabajar educativamente la reflexión crítica de los mensajes y demandas sociales, algunas veces semiocultos y otras deliberadamente expuestos en las plataformas streaming.

Territorio Lovecraft (Green, 2020) tiene como creadora a Misha Green. Esta está basada en las novelas de terror y ficción del escritor estadounidense Howard Phillips Lovecraft.

Se desarrolla en 10 episodios de entre 55 minutos y 1 hora de duración y ambientada en la América de los años 50, en mitad de una sociedad que discriminaba a las personas por cuestiones de etnias y color.

Esta es una serie de ficción con toques de terror que ha tenido mucho éxito, en la que hay una denuncia hacia la discriminación racial en los años 50 y, como apunte añadido, se ha basado en los monstruos del famoso escritor H. P. Lovecraft.

vecraft, el cual reflejaba su desagrado hacia las personas negras en sus obras literarias (Mullor, 2020).

El contenido racial de la serie se puede ver también en el famoso visionado *El juego del calamar*. En el antepenúltimo capítulo (Personas importantes) Donghyuk, 2021, 00:46:31) en el que se observa cómo los últimos supervivientes del juego que marcará sus vidas para siempre, que afrontan una penúltima prueba en la que han de pasar por baldosas de cristales que conforman un puente que atraviesa un abismo, algunas de estas son templadas y otras se quebrarán y caerá la persona que esté encima. Paralelamente, mientras los protagonistas luchan por salvar sus vidas, son observados desde una habitación con cristalería por un grupo de hombres poderosos, con máscaras de animales, invitados a disfrutar del espectáculo que está sucediendo, incluso llegando a apostar por el jugador superviviente.

En *Territorio Lovecraft* (Green et al., 2020, 00:30:48) aparece una escena similar a la anteriormente comentada. Los protagonistas, bajo el efecto de la magia, son vistos como una escena de entretenimiento, por un grupo de varones blancos.

Los mensajes que aparecen en ambas escenas comentadas tienen en común los rasgos de los protagonistas, personas vulnerables que se encuentran excluidas de la sociedad debido a las condiciones en las que se encuentran.

Para finalizar este apartado, se va a exponer una tabla en la que se muestran una serie de categorías que aparecen en estas películas y serie:

Ilustración 19. Categorías que aparecen en los contenidos cinematográficos analizados.

	Wakanda Forever	Los juegos del hambre	Territorio Lovecraft
Machismo	X	X	X
Sexismo	X	X	X
Magia	X		X
Violencia	X	X	X
Esclavitud	X	X	X
Clasismo	X	X	X

	Wakanda Forever	Los juegos del hambre	Territorio Lovecraft
Exclusión social	X	X	X
Racismo	X	X	X
Religión	X		X
Historia/Arte	X		X
Drogas			X
Tecnología	X	X	
Feminismo	X	X	X
Mitología	X		X

Fuente: elaboración propia a través de los datos del cuestionario.

Tal y como se puede observar, los tres contenidos audiovisuales, que han tenido tanto éxito, tienen muchas categorías en común.

Las categorías de *esclavitud*, *exclusión social* y *clasismo* también tienen su protagonismo, así como el aspecto de ser tratados, los intérpretes, bajo estas condiciones en las que estos han de luchar contra una fuerza que va contra ellos: el poder.

Por otra parte, *el arte*, *la religión* y *la historia* han sido aspectos usados para dar emoción a las tramas cinematográficas desde hace mucho tiempo y las cuales suelen aparecer acompañados de mensajes sociales, como puede ser el hecho de formar parte de una ideología.

Por último, las categorías de *sexismo*, *machismo* y *feminismo*, aspectos sociales que cada vez tienen más relevancia. Estas se han incluido ya que forman parte de temas candentes en nuestra sociedad española, especialmente en este periodo de tiempo en que se están produciendo cambios políticos y sociales que, en muchos casos, están suponiendo un retroceso de derechos, generando incluso una segregación social y división en forma de bandos cada vez más sólidos, en el que algunas de estas categorías analíticas quedan cuestionadas.

Para finalizar este párrafo, se pensó en otros visionados, como es la serie de *Black Mirror* (Brooker, 2011), en la cual todas estas cuestiones analíticas se ven reflejadas y tienen un mensaje social que se podría examinar y ser comparado con los contenidos cinematográficos analizados. Este tipo de visionado audiovisual comparte características y mensajes sociales oportunos para el estudio y la edu-

comunicación desde la Educación Social, ya que expresan mensajes importantes para la comprensión del sistema social.

7. PROPUESTA EDUCATIVA

En este apartado se va a desarrollar una intervención educativa que consiste en realizar acciones de la misma índole en un contexto y sociedad determinadas. Primeramente, se van a realizar acciones educativas desde dos vertientes: un ciclo de cine para jóvenes, con charlas y debates sobre distintas películas para educar en el visionado de estos, a la vez que generar un espacio de interés y motivación personal compartido. En segundo lugar, se va a contar con la posibilidad de entrar en la actividad de creación de cortos lúdicos-sociales, dando prioridad a los y las jóvenes que se encuentren en vulnerabilidad social derivados por Servicios Sociales, con la finalidad de mostrar su realidad, dotando de habilidades para poder relatar sus historias de vida.

Ambas actividades culminarán con la creación de un seminario de debate en torno al visionado de las películas y/o series en el que se compartirá la experiencia sobre la creación de cortos. Estos generarán en los y las jóvenes el desarrollo de habilidades a nivel personal, social y lúdico.

Ambas actividades contará con la colaboración de un equipo multidisciplinar de profesionales del cine para la formación en dirección y realización de cortos, así como profesionales de la Educación Social, la sociología, la antropología y el periodismo implicados en crear una hoja de ruta que guíe los objetivos, las acciones educativas y los debates que se generen en torno al desarrollo de la actividad.

En todo ello, también se encuentran implicados agentes de la ciudad como: los Servicios Sociales, la Escuela de Cine y Teatro Joaquín Benito de Lucas, el Ayuntamiento de Talavera de la Reina, asociaciones juveniles presentes en la comunidad, así como fundaciones, la Universidad y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

En mi búsqueda de autores que hayan realizado investigaciones acerca de este tema he encontrado un estudio titulado *Diseño de una estrategia de educar a través de las narrativas transmedia, orientada al desarrollo de pensamiento y lectura crítica en plataformas VoD*, realizado por los autores Fernández y Ramírez (2018).

Dicho artículo consta de una investigación sobre la temática del presente trabajo, de la importancia de generar un pensamiento y lectura crítica de los contenidos de las plataformas streaming, con la finalidad de “construir una propuesta pedagógica que permita aportar a la generación de lecturas críticas en torno a la

visualización de las plataformas VoD (video on demand)” (Fernández y Ramírez, 2018, p. 6).

Esta publicación aborda el tema de la educomunicación a través de las narrativas transmedia, presenta la importancia de educar en la alfabetización de los medios comunicativos como un factor importante en el que la Educación Social ha de tener un papel transmisor de este asunto, con una visión holística hacia aquellos códigos audiovisuales que aparecen reflejados en los contenidos de estos.

A partir de los datos obtenidos en el cuestionario, el análisis de las películas propuestas, la revisión de la bibliografía, y basándome en el modelo planteado de Fernández y Ramírez (2018), he considerado oportuno realizar un proyecto piloto educativo llamado: “*Ser-humano en streaming*”, dirigido a jóvenes de entre 16 y 24 años, con especial sensibilidad en aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social, de Talavera de la Reina.

Para ello se propone crear un convenio con la Escuela de Cine y Teatro Joaquín Benito de Lucas, de Talavera de la Reina, para que puedan iniciar una formación de interpretación cinematográfica. El convenio servirá de guía para consensuar el objetivo de dicha experiencia. Así mismo se contará con la colaboración de los Servicios Sociales para la derivación de personas usuarias interesadas en la participación del proyecto educativo. Por último, se valorará el aspecto de contar también con el Centro de Información Juvenil de Talavera de la Reina.

En primer lugar, las necesidades sociales y educativas que se encuentran tienen relación con la falta de desarrollo personal y socialización que pueden llegar a tener este colectivo, de manera que se va a incidir en el protagonismo de estos para la generación de interés cultural en la comunidad, como en el conocimiento de las situaciones y vivencias de estos y estas jóvenes. El contexto al que va dirigido: jóvenes de colectivos que pertenecen a grupos vulnerables de la ciudad de Talavera de la Reina, entendiendo grupo vulnerable como:

Personas físicas, mentales o socialmente desfavorecidas que pueden ser incapaces de satisfacer sus necesidades básicas y, por lo tanto, pueden requerir asistencia específica. Las personas expuestas y/o desplazadas por conflictos o desastres también pueden considerarse vulnerables. Los grupos vulnerables pueden experimentar un mayor riesgo de pobreza y/o exclusión social (Red interagencial para la educación en situaciones de emergencia, s.f., s.p.).

Otra de las motivaciones que generaron la elaboración de esta experiencia piloto, pone el foco en los datos que se obtuvieron por parte de las personas encuestadas, ya que muchos de los testimonios giraban en torno a la influencia que pueden tener los contenidos audiovisuales de las plataformas streaming, por lo que se buscó la creación de visionados lo más cercanos a la realidad.

Esta propuesta está enfocada en el trabajo con jóvenes para enseñarles a descubrir discursos sociales que hay detrás de la televisión y que sean capaces de realizar cortos sobre sus colectivos, sus inquietudes, problemáticas, ya que el cine es un vehículo instructor y educativo que cada vez tiene un papel más importante en la sociedad.

Una vez se ha introducido la propuesta, se van a desarrollar los objetivos de esta con la finalidad de generar una inclusión en el mundo televisivo de las comunidades marginales a partir de los testimonios de los y las jóvenes.

El objetivo general que se quiere conseguir con esta propuesta va a ser generar una transmisión social y cultural de los grupos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social que coexistan en Talavera de la Reina a través de la realización de cortometrajes en la propia ciudad.

Para la consecución de este objetivo, se plantean cuatro objetivos específicos, referidos al protagonismo de los y las jóvenes de colectivos marginales, para que muestren su realidad y sus inquietudes, desde una sensibilización para la sociedad y los telespectadores hacia la realidad de estos y fomentar esta iniciativa de realizar cortometrajes.

- Potenciar el protagonismo de jóvenes pertenecientes a grupos en vulnerabilidad y exclusión social.
- Crear cortos cinematográficos que relaten historias de vida de los y las jóvenes.
- Sensibilizar a la sociedad mediante el conocimiento de las historias de vida de Estos/estas jóvenes.
- Fomentar la iniciativa de la realización de cortometrajes dándose a conocer mediante publicidad creada por ellos mismos.

El contexto en el que se va a llevar a cabo esta experiencia piloto es la ciudad de Talavera de la Reina, Toledo. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), la ciudad cuenta con una población total de 83.247 en el año 2022; de este total, el Ayuntamiento de Talavera de la Reina (2023), en su página web, facilita una pirámide de población del año 2023 por rango de edades. Tras un acopio de los datos pertinentes necesarios para el resultado total por edades, se observa que hay 10.058 jóvenes entre 16 y 24 años. Lo que nos puede situar en un baremo estadístico que nos oriente hacia la consecución de la experiencia.

Evidentemente habría que contar con Servicios Sociales para saber a cuántas personas podría llegar este proyecto en su realización, entre otras cuestiones, pero al ser este un Trabajo de Fin de Grado, se lanza la propuesta de forma generalista sin más pretensión por el momento que generar una idea en la que trabajar y desarrollar de forma profesional en un futuro.

Las acciones educativas que se van a llevar a cabo en esta experiencia tienen que ver con el ámbito cultural y social, ya que se llevarán a cabo cortometrajes por parte de los y las jóvenes en situación de exclusión y/o vulnerabilidad social.

Las funciones que va a desempeñar el Educador/la Educadora Social, según ASEDES (2007), son la mediación social, cultural y educativa y el conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos, ya que se trata de pequeñas obras audiovisuales donde se va a tener en cuenta la dimensión cultural, y en el que la mediación social, cultural y educativa jugará su papel fundamental, ya que se va a transmitir la realidad de estos jóvenes a la sociedad, y paralelamente se va a hacer un análisis del contexto en el que se desarrolla la experiencia desde la dimensión estructural, social y cultural.

RECURSOS HUMANOS

Los recursos humanos son la parte más importante para la realización, motivación y consecución de una idea de propuesta educativa. Por ello, se van a necesitar técnicos de dirección y realización de cortometrajes, junto con personal de producción, así como personal artístico que guíen y motiven a las personas destinatarias, además de los Educadores y las Educadoras Sociales para enfocar la práctica educativa hacia el objetivo general, como profesionales de la sociología, la antropología y el periodismo.

RECURSOS MATERIALES

Se contará con materiales pertinentes del cine y del teatro, como sería material de maquillaje, si fuera preciso para la caracterización, material de iluminado y decoración, equipos de sonido, equipos de grabación y equipos tecnológicos.

DIFUSIÓN

La difusión de esta experiencia se realizará mediante la creación de carteles informativos, que serán colocados en las instituciones pertinentes, como bibliotecas, asociaciones, fundaciones, centros jóvenes, junto con charlas informativas. Se asistirá a estas con la finalidad de lanzar esta propuesta. De la misma forma, se contará con la colaboración de los Servicios Sociales, el Ayuntamiento de Talavera de la Reina, asociaciones y fundaciones juveniles, la Universidad y los institutos de E.S.O. para que nos deriven aquellas personas que estén interesadas. También se realizará a través de las redes sociales con la ayuda de la Escuela de Teatro y Cine “JBL” y la creación de perfiles en redes sociales.

La experiencia educativa que se ha presentado cuenta con la posibilidad de poder continuar con ella en un futuro si las condiciones sociales lo requiriesen.

8. CONCLUSIONES

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado es una vía de estudio y profundización en estos temas para mí. Se presenta como una proyección al futuro en su relación con la Educación Social y los medios de comunicación para abrirme al estudio de la inteligencia artificial, introducido en los contenidos cinematográficos, así como la ampliación en temas como el “transhumanismo”¹⁰ y sus consecuencias en la sociedad actual y futura.

Partiendo de esta motivación personal, los resultados obtenidos a lo largo de este trabajo han clarificado la hipótesis de la que partí, la influencia de los mensajes de los contenidos cinematográficos de las plataformas streaming generadores de desigualdades y constructos sociales y sus consecuencias en la sociedad, que me llevó a realizar dicho estudio y posterior experiencia.

La importancia de educar en la narrativa cinematográfica en la actualidad es un aspecto que la Educación Social como, según ASEDES, (Asociación Estatal de Educación Social, 2007)., “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social.”, ha de abordar y educar en ello, guiando y acompañando al sujeto, hacia el desarrollo de un pensamiento crítico y una interpretación de los mensajes de los contenidos cinematográficos para la posterior interpretación y consciencia de aquello que están visualizando.

Los resultados obtenidos en el apartado de “Investigación” han servido de apoyo para la propuesta de la experiencia piloto que aparece al final de este trabajo, ya que corrobora el protagonismo que tienen las plataformas streaming en sus vidas y cómo, apoyándome en las opiniones que se obtuvieron, los mensajes que se propagan a través de los distintos metrajés no son nada inocentes, ya que las personas encuestadas apuntaron que los contenidos cinematográficos de las plataformas streaming tienen una parte que influye directamente en la sociedad y en los comportamientos humanos, el cómo el ser humano aprende mediante la imitación de otra persona.

10 El “transhumanismo”, según cuentan fuentes encontradas: Fue planteado por primera vez en el año 1923 por el genetista Haldane [...] estaba especialmente interesado en el desarrollo de la eugenesia, la ectogénesis, y la aplicación de la genética para mejorar la salud e inteligencia (Fano Muñiz, s.f., párr. 2). Etimológicamente podemos traducir eugenesia por “buen nacimiento”. Tratándose de una disciplina que pretende mediante leyes biológicas de herencia el perfeccionamiento de la especie humana. [3] Por su parte, la ectogénesis pretende que los seres humanos no desarrollándose en el útero natural, lo hagan en uno artificial (Fano Muñiz, s.f., párr. 3).

Por otra parte, el análisis de los contenidos cinematográficos se ha hecho con la intención de presentar a la persona lectora los aspectos compartidos que tienen las series y películas con más auge en nuestra sociedad, el tipo de contenido que lanzan y cómo la educomunicación desde la Educación Social es un factor cada vez más necesario en la sociedad.

La tabla de “categorías analíticas” que se presenta es un apoyo, y herramienta dirigido a la persona lectora con una posterior síntesis de cómo se puede educar en ello de manera interdisciplinar, provocando una posterior exclusión y segregación en grupos sociales cada vez más sólidos, que generan un individualismo y posterior encasillamiento de aquellos grupos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social, junto con una retroalimentación de aquellos prejuicios que generan los discursos sociales.

Para finalizar la conclusión de este trabajo, me gustaría extenderme a nivel personal en la importancia que tiene la Educación Social como disciplina pedagógica en la educación de la interpretación de las narrativas digitales de las plataformas streaming.

El interés de abordar este trabajo tiene su comienzo en mi adolescencia, con la aparición de la plataforma Instagram, sucesora de la plataforma Tuenti. Me suscribí como perfil de Instagram en 2010, a la vez que también contaba con otro perfil en Twitter.

Con el paso del tiempo, y mi tendencia a cuestionarme aquellos aspectos que lanzan las audiencias televisivas, mi padre me propuso una reflexión personal en un momento exacto de mi trayecto de vida, acerca de qué era lo que yo estaba mostrando en dichas plataformas, qué era lo que “retuiteaba”, así como lo que mostraba a los seguidores que tenía en las plataformas; me dijo, literalmente, “no te creas todo lo que ves”. Fue ahí donde mi tendencia a cuestionarme lo que intentaban decirme las audiencias televisivas, las charlas con mi contexto social y las preguntas constantes que me hacía y preguntaba a mi padre, incrementaron mi interés hacia los mensajes televisivos, en películas, en anuncios..., hacia la interpretación de estos, primeramente desde mi criterio personal hasta llegar a leerme pequeños artículos y corroborarlos en las experiencias ajenas de mi contexto social, cómo estaba afectando un fenómeno a mis seres queridos y a mí misma.

Tras este primer acercamiento a la temática de este trabajo, viví una experiencia durante una manifestación. Un grupo político colgó en su perfil de una red social, una foto en la que yo, y una amiga, salíamos con un titular de portada que no expresaba mi pensamiento. En ese momento tuve consciencia de que había sido un objeto para un poder político en la que sus intenciones no eran otras que demostrar su valía y poder en la sociedad; fue entonces cuando tuve otra re-

flexión acerca de lo que pensaba sobre la situación política y cómo está alejada de la sociedad, con sus propios intereses y qué tipos de mensajes estaban lanzando para la consecución de estos.

Continué con esta reflexión hasta un momento en el que me encontraba en la impartición de una asignatura de la carrera en la que se hizo un análisis de cuáles eran aquellas grandes potencias del consumo que tenían compradas las cadenas de televisión, así como marcas, productos, asociaciones, empresas... Mi interés en este momento aumentó y comencé a asociar movimientos sociales, pensamientos, frases o lemas con partidos políticos y visualizarlo en las plataformas streaming.

Esto último fue lo que provocó el nacimiento de la idea de la elaboración de este trabajo, en tercero de carrera, con la asignatura Teoría Social de las Migraciones y de la Exclusión Social. Durante el recorrido de la asignatura y la elaboración de un trabajo educativo me di cuenta de que entendía aspectos que impartía la profesora y no sabía por qué, aspectos que podían resultar incomprensibles a algunas de mis compañeras y cómo la aportación de los comentarios de mis compañeros y mis compañeras me hacían reflexionar y ver otras características educativas y sociales que no había captado.

Fue en ese punto de desarrollo personal donde quise especializarme en el estudio de la educomunicación de las narrativas digitales que proyectaban los contenidos de las plataformas streaming y que potencian las desigualdades y los estigmas sociales, a través de la Educación Social y ampliar mi saber mediante la formación en estudios específicos de este tema, con el fin de participar en el desarrollo de un elevado razonamiento crítico desde el diálogo que da lugar a una sociedad informada y libre.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). Definición de Educación Social. Obtenido de Documentos profesionalizadores: <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>.
- Ayuntamiento de Talavera de la Reina. (03 de abril de 2023). Pirámide de población a fecha 01 de abril de 2023. Datos Ayuntamiento. Obtenido de Ayuntamiento de Talavera de la Reina: https://talavera.es/wpfd_file/piramide-de-poblacion-a-fecha-01-de-abril-de-2023-datos-ayuntamiento/.
- Brooker, C. (Dirección). (2011). Black Mirror [Película]. House of Tomorrow.
- Business Insider. (s.f.). Quiénes somos. Obtenido de Business Insider: <https://www.businessinsider.es/como-trabajamos#quienes>.
- Cable Neutral Network. (7 de enero de 2022). Qué es exactamente el movimiento woke y de dónde proviene. Obtenido de CNN Español: <https://cnnespanol.cnn.com/2022/01/07/movimiento-woke-orix/>.
- Carmona Sáez, S. (2019). Qué es el neuromarketing. Psicología online.
- Coogler, R. K. (Dirección). (2018). Black Panther: Wakanda Forever [Película]. Marvel Studios.
- Cuarto Milenio. (28 de mayo de 2023). Juan Soto Ivars cuestiona lo que hay detrás del lema `Go woke, go broke´: “Es inclusión metida con calzador”. Obtenido de Cuarto Milenio: https://www.cuatro.com/cuarto-milenio/20230528/juan-soto-ivars-go-woke-broke_18_09640568.html.
- De las Heras, M. (8 de marzo de 2023). ¿De dónde proviene la palabra `woke´, el término que divide el mundo? El Debate. Obtenido de El debate.
- Delgado, M. (s.f.). Círculos Vistuosos. Nuevos lenguajes para la exclusión social. Obtenido de Vdocuments: <https://vdocuments.mx/circulos-virtuososmanuel-delgado.html>.
- Dong-hyuk, H. (Productor y Guionista). (2021). El Juego del Calamar (Temporada 1, Episodio 7) [Episodio de serie de televisión]. En Dong-hyuk, H. (Productor ejecutivo), El juego del calamar. Siren Pictures Inc.
- Fano Muñoz, A. (s.f.). El pensamiento transhumanista. Microfilosofía.
- Fernández Perdomo, C., & Ramírez Leal, A. (2018). Diseño de una estrategia de educocomunicación, a través de las narrativas transmedia, orientada al desarrollo de pensamiento y lectura en plataformas VoD. Obtenido de Uniminuto: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11614/5/TM.ISE_FernandezCarlos_RamirezAdriana_2018.pdf.
- Galán Feced, C. (23 de febrero de 2023). Las plataformas de streaming con más suscriptores en cada país en 2023: Netflix, la gran dominadora. Obtenido de Business Insider : <https://www.businessinsider.es/plataformas-streaming-vistas-mundo-2023-pais-1206810>.
- García, Á. (14 de junio de 2023). Comparativas de precios de plataformas de streaming: Netflix, HBO Max, Dinsey +, Movistar +, SkyShowtime y más. Obtenido

- de Xatakamovil: <https://www.xatakamovil.com/streaming/comparativa-precios-plataformas-streaming-asi-quedan-netflix-hbo-max-disney-compania-nueva-skyshowtime>.
- Gómez Bolaños, D. (5 de octubre de 2020). Streaming: suscripciones y explotación de datos. Consumer. Obtenido de Consumer: <https://www.consumer.es/tecnologia/internet/plataformas-streaming-secreto-exito.html>.
- Green, M., Abrams, J.J., Peele, J., Demange, Y., Knoller, D., Carraro, B., Stephenson, B., Sackheim, D. (Productores y Guionistas). (2020). Lovecraft Country (Temporada 1, Episodio 2) [Episodio de serie de televisión]. En Green, M., Abrams, J.J., Peele, J., Demange, Y., Knoller, D., Carraro, B., Stephenson, B., Sackheim, D (Productores ejecutivos), Lovecraft Country. Monkeypaw Productions.
- Hernández, B. (16 de octubre de 2021). En la inclusión, el talento pasa a segundo plano. Cultuografía. Pensamiento crítico, s.p. <https://www.cultuografia.com/inclusion-cine-television/>.
- Huxley, A. (2003). Un mundo feliz. Debolsillo.
- IMDB. (2022). Black Panther: Wakanda Forever [Fotografía]. IMDB. <https://www.imdb.com/title/tt9114286/>.
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional a 1 de enero. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística: <https://www.ine.es/nomen2/index.do?accion=busquedaDesdeHome&nombrePoblacion=Talavera%20de%20la%20Reina>.
- Jeunet, J. P. (Dirección). (1997). Alien: Resurrection [Película]. Brandywine Productions.
- Jones, Q., Hervey, W., Borowitz, A., Wendle, K., H. Miller, G., Borowitz, S., Smith, W., (Productores ejecutivos). (1990). The Fresh Prince of Bel-Air [Serie de Televisión]. Werner Walian, Samm-Art Williams, Lisa Rosenthal.
- Mullor, M. (2020). ¿Cómo de racista? Esquire.
- Pelisplus. (2020). Lovecraft Country [Fotografía]. Pelisplus. <https://pelisplushd.online/serie/territorio-lovecraft>.
- Ramírez Leal, A., & Fernández Perdomo, C. (2018). Uniminuto. Obtenido de Diseño de una estrategia de educocomunicación, a través de las narrativas transmedia, orientada al desarrollo de pensamiento y lectura crítica en plataformas VoD: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11614/5/TM.ISE_FernandezCarlos_RamirezAdriana_2018.pdf.
- Real Academia Española. (s.f.). Panafricanismo. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/panafricanismo>.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (s.f.). Grupos vulnerables. Obtenido de Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia: <https://inee.org/es/eie-glossary/grupos-vulnerables>.
- Reitman, I. (Dirección). (1984). Los cazafantasmas [Película]. Columbia Pictures; Columbia-Delphi Productions; Black Rhino.

- Reitman, J., & Kenan, G. (Dirección). (2021). *Ghostbusters: Afterlife* [Película]. Bron Creative; Right of Way Films; Ghost Corps; Brillstein Entertainment Partners; The Montecito Picture Company; Columbia Pictures.
- Ross, G. (Dirección). (2012). *The hunger games* [Película]. Lionsgate; Color Force.
- Soto Ivars, J. (s.f.). Juan Soto Ivars. Obtenido de Juan Soto Ivars: <https://juansotoi-vars.es/>
- The Black View. (s.f.). ¿Cómo actuamos? Obtenido de The Black View: <https://theblackview.com/asociacion-tbv/>.
- TMDB. (2012). *The Hunger Games* [Fotografía]. TMDB. <https://www.themoviedb.org/movie/70160-the-hunger-games/images/posters>.
- Verizon. (21 de febrero de 2023). Definición - Streaming. Obtenido de Verizon: <https://espanol.verizon.com/articles/internet-essentials/streaming-definition/>.
- Xataka. (s.f.). Quiénes somos. Obtenido de Xataka: <https://www.xataka.com/quienes-somos>.
- Zarandona de Juan, E., Idoyaga, P., Ramírez de la Piscina, T., & Basterretxea, J. (2008). La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuestas de intervención. *Comunicación y sociedad*, 119-143.

FINALISTA
TALAVERA DE LA REINA
Paula Alarza Vegas

“LA EDUCOMUNICACIÓN HACIA UN REVISIONISMO
CRÍTICO DE LAS PLATAFORMAS *STREAMING* DESDE LA
EDUCACIÓN SOCIAL”

PRIMER PREMIO

UNED

“DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES FORMATIVAS EN LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS DEL PROYECTO EMPODERAMIENTO AFECTIVO-SEXUAL”.

Juan Martínez Vila

Dirigido por: M^a Teresa Aguado

Facultad de Educación
Grado en Educación Social
UNED

Curso académico 2022/2023



PRIMER PREMIO
UNED
Juan Martínez Vila

“DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES FORMATIVAS EN
LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS DEL PROYECTO
EMPODERAMIENTO AFECTIVO-SEXUAL”

INDICE

RESUMEN - ABSTRACT	189
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	190
1.1. Justificación.....	193
1.2. Justificación personal.....	194
2. EXPOSICIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS TEMÁTICOS QUE FUNDAMENTAN EL ANÁLISIS	194
2.1. Marco histórico.....	195
2.2. Normativa y legislación	196
2.2.1. Normativa internacional.....	196
2.2.2. Normativa nacional.....	197
2.3. Marco jurídico. Código deontológico	199
2.4. Marco teórico. Definiciones.....	200
2.4.1. Definiciones.....	201
3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ELEGIDO Y CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO OBJETO	203
3.1. Asociación Quorum+	203
3.2. Centro Penitenciario de Albacete “La Torrecica”	204
3.3. Caracterización del grupo objeto	204
4. FINALIDAD Y OBJETIVOS.....	205
5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO.....	206
5.1. Metodología.....	206
5.2. Método de investigación	207
5.2.1. Guion de las entrevistas.....	208
5.3. Recopilación de información.....	209
5.4. Perfil de las personas entrevistadas.....	210

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS.....	211
6.1. Análisis de la información obtenida en las preguntas.....	211
6.2. Análisis generalizado de la información.....	216
7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	219
8. BIBLIOGRAFÍA.....	223

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Población reclusa en España.....	191
Figura 2. Líneas de actuación en los talleres.....	205
Figura 3. Pasos del proceso metodológico	207
Figura 4. Estructura de la entrevista.....	208
Figura 5. Condiciones necesarias para un correcto clima en la entrevista	210
Figura 6. Demandas formativas clave.....	218
Figura 7. Limitaciones para la formación.....	219
Figura 8. Problemas en la profesionalización de las intervenciones.....	220
Figura 9. Propuestas de mejora.....	221

RESUMEN

A lo largo de la historia las prisiones españolas han sido configuradas como estructuras donde se ha contribuido a la perdurabilidad de los roles diferenciales de género entre hombres y mujeres. Las instituciones penitenciarias se han caracterizado por ser un ámbito masculinizado, donde la brecha de género existente ha provocado la necesidad de introducir la perspectiva de género, con el fin de intentar eliminar barreras y conseguir derechos y libertades de las mujeres institucionalizadas.

El TFG que a continuación se presenta trata de identificar y analizar las necesidades formativas de los agentes socioeducativos que intervienen en el desarrollo del Proyecto “Empoderamiento afectivo-sexual: la inteligencia emocional y la diversidad sexual”, que se lleva a cabo con mujeres en situación de reclusión. Tras el análisis de resultados de la investigación cualitativa llevada a cabo, serán planteadas varias propuestas con la finalidad de mejorar la formación de las personas integrantes del proyecto.

Palabras clave: empoderamiento, reeducación, equidad, diversidad sexual, perspectiva de género.

ABSTRACT

Throughout history, Spanish prisons have been configured as structures that have contributed to the persistence of differential gender roles between men and women. Penitentiary institutions have been characterized as a masculinized area, where the existing gender gap has caused the need to introduce a gender perspective in order to try to eliminate barriers and achieve rights and freedoms for institutionalized women.

The TFG presented below tries to identify and analyze the training needs of the socioeducational agents involved in the development of the Project: “Affective-sexual empowerment: emotional intelligence and sexual diversity”, which is carried out with women in prison. After the analysis of the results of the qualitative research carried out, several proposals will be raised in order to improve the training of the members of the project.

Keywords: empowerment, re-education, equity, sexual diversity, gender perspective.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El Trabajo Fin de Grado (TFG) que se desarrolla a continuación es el texto con el que finalizaré el Grado en Educación Social. Se trata de un estudio de investigación cualitativa que pretende identificar y analizar las necesidades formativas de los agentes socioeducativos que intervienen en el desarrollo del Proyecto “Empoderamiento afectivo-sexual: la inteligencia emocional y la diversidad sexual”. Dicho Proyecto lo lleva a cabo la Asociación Quórum+, en el Centro Penitenciario “La Torrecica”, en Albacete.

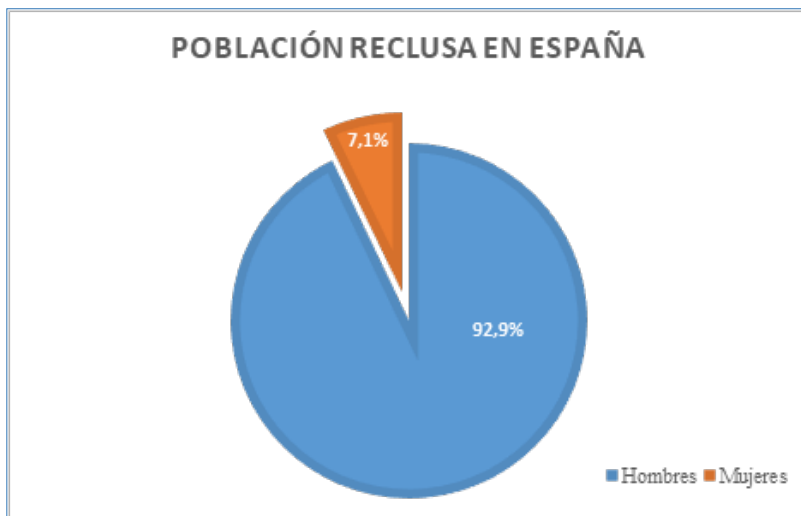
Las prisiones femeninas o los módulos de mujeres constituyen uno de los ámbitos más olvidados, lo que impide conocer la realidad y situación de este colectivo, que, si bien es minoritario en comparación con los presos masculinos, no debería ser ignorado. Aunque la situación que viven las mujeres dentro de los centros penitenciarios ha mejorado con el paso de los años, todavía deben realizarse más cambios para que, tanto hombres como mujeres, vivan en igualdad dentro de un contexto que ha sido creado por y para los hombres, bajo un sistema patriarcal. Es necesario dar visibilidad a esta situación para alcanzar una igualdad real que nos haga reflexionar y, de ese modo, poder mejorar las oportunidades de la población reclusa. En el presente trabajo de investigación se expone la necesidad de trabajar con perspectiva de género en todos los ámbitos del sistema penitenciario.

Según los datos reflejados en el informe de Estadística Penitenciaria del Consejo General del Poder Judicial (C.G.P.J.) del año 2022, la población femenina supone el 7,1% de la población reclusa. De las 55.751 personas reclusas (incluyendo las que se encuentran en situación penal preventiva), 51.780 son hombres, mientras que 3.971 son mujeres.

Conforme a las estadísticas, las instituciones penitenciarias cuentan con menor presencia de mujeres, evidenciando que se trata más de un ámbito masculinizado, donde las mujeres tienen una posición secundaria; por ende, el género femenino, en este caso, es un factor protector frente a la delincuencia y la desadaptación social. Además, en el caso de las mujeres privadas de libertad, sus crímenes y/o delitos, mayoritariamente tienen menor transcendencia.

Las cárceles, según Caride y Gradaílle (2013), tienen una misión paradójica, ya que imponen una reclusión y, además, pretenden habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo, distinto a lo que está siendo su presente en una situación de internamiento y/o encierro.

Figura 1. Población reclusa en España.



Fuente: Estadística Penitencia del CGPJ 2022. Elaboración propia.

Para Aguado (2021), “la educación no va de identificar las capacidades; va de construirlas y desarrollarlas” (p.24). Por este motivo, si la educación ha de favorecer la socialización e inclusión de todas y cada una de las personas en la sociedad, tejiendo nuevas redes de interacción con quienes se involucran en sus prácticas, la libertad –junto con otros valores como la justicia, la equidad o la diversidad– debe ser uno de sus principios y finalidades más relevantes. Este hecho también debe darse en el contexto penitenciario, por mucho que lo contradigan sus realidades cotidianas, de modo que cada persona interna pueda situar en su vida un trayecto de liberación y dignificación humana.

En la actualidad, los centros penitenciarios están diseñados igualmente tanto para hombres como para mujeres; de hecho, los módulos de mujeres se encuentran en los centros penitenciarios como módulos anexos a los de los hombres, siendo estos módulos para mujeres los que peor acondicionados se encuentran en su mayoría. Esta brecha de género ha provocado que los centros penitenciarios hayan tenido que introducir la perspectiva de género con el fin de realizar una atención más eficaz a las mujeres institucionalizadas.

Fue en el año 2018, cuando el Defensor del Pueblo, ejerciendo sus funciones como Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura, se interesó por primera vez por la aplicación de la perspectiva de género en los centros penitenciarios,

denunciando en su Informe Anual la invisibilización que sufrían las mujeres. Entre otras cuestiones, el informe destacaba el uso de un lenguaje no inclusivo, las dificultades en cuanto al acceso a tratamientos, a las actividades y/o al empleo remunerado. También reflejaba las barreras existentes en cuanto a la organización de los espacios dentro de las prisiones, como por ejemplo, en el uso de las instalaciones deportivas, donde los hombres disponen de más actividades y de horarios más variados que las mujeres. En definitiva, el informe destaca que a las mujeres condenadas en los centros penitenciarios se les ofrece el mismo tipo de intervención que a los hombres, cuando en realidad las necesidades de la población reclusa femenina eran distintas.

La educación es un derecho inherente a la condición humana, por lo tanto, dicho derecho no puede ni debe ser aminorado en ninguna de las exigencias que comporta su ejercicio; mucho menos en relación con quienes estando afectados o afectadas por la privación de libertad, requieren de ella como un soporte fundamental para habilitarse, reinsertarse y/o rehabilitarse en su condición de ciudadanos y ciudadanas. Conforme al Reglamento Penitenciario de 1996, su artículo 2 refiere que la actividad penitenciaria principal es la reeducación y reinserción social de las personas sentenciadas a penas y medidas de seguridad privativas de libertad, así como la retención y custodia de los detenidos, presos y penados y la asistencia social de los internos, liberados y de sus familiares (p.14). Por ello, se hace necesaria la intervención con mujeres a través de programas específicos que tengan en cuenta las características propias de género, diversidad y equidad, más allá de las puramente derivadas de la situación de reclusión.

El Proyecto “Empoderamiento afectivo-sexual: la inteligencia emocional y la diversidad sexual”, que lleva a cabo la Asociación Quórum+, es un proyecto que pretende abordar las dudas y necesidades de diferentes colectivos, que, a pesar de estar formados por personas muy diversas, tienen en común que sus características psicosociales les define como una comunidad y/o colectivo en riesgo de exclusión y/o vulnerabilidad social.

En este caso, el proyecto va dirigido a las mujeres que se encuentran institucionalizadas en el Centro Penitenciario “La Torrecica” de Albacete. Estas mujeres viven privadas de libertad, lo que supone la construcción de barreras afectivas, emocionales y psicosociales que limitan sus derechos y libertades sexuales. Con la realización de estos talleres se pretende minimizar los efectos negativos del paso por el centro penitenciario en lo que a la salud sexual e inteligencia emocional se refiere.

La finalidad del proyecto es generar un espacio seguro donde realizar actuaciones de sensibilización, concienciación y prevención, con perspectiva de género, para mejorar las habilidades sociales encaminadas a vivir la sexualidad y la diversidad sexual desde el respeto y la libre elección; y eliminar conductas de riesgo

ligadas a la violencia de género y las prácticas nocivas para la salud sexual de las mujeres, partiendo de su experiencia vital y de su proyección de futuro, introduciendo la perspectiva de género de forma que se construya un espacio seguro para todas, donde poder compartir, reflexionar y crear apoyos.

Dada la importancia de la tarea pedagógica que se pretende conseguir a través de los talleres, lo conveniente sería que los agentes socioeducativos contasen con una mínima formación que les capacitase para el desarrollo de su labor. En esta línea, surge la necesidad de identificar y analizar las necesidades formativas que ayudarían a los formadores y a las formadoras en la consecución de los objetivos del proyecto.

1.1. Justificación

Es cierto que las cárceles españolas han sufrido en los últimos años pequeños procesos de modernización, pero siguen siendo instituciones donde palabras como diversidad, equidad o igualdad no tienen cabida, siendo un mundo masculinizado, en el que se dan todo tipo de situaciones estereotipadas, evidenciando un modelo androcéntrico, sexista y discriminatorio para la población reclusa femenina.

En el VIII Congreso Estatal de Educación Social, en la sesión que tuvo lugar en la Universidad de Deusto, celebrada en Bilbao (2022), y más concretamente en la Mesa-coloquio *“Los retos de la Educación Social en ejecución penal, el sistema penitenciario y la inclusión social”*, organizado por el Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales (CGEES), se abordó la necesidad de especializar las atenciones para la reinserción, atendiendo a la diversidad de perfiles. Desde esta perspectiva y entendiendo la Educación Social como un derecho de la ciudadanía, es evidente la necesidad de profesionales pedagógicos en un contexto tan olvidado y deshumanizado.

Creo firmemente que la Educación Social podría eliminar el enfoque asistencialista que existe en la actualidad en las prisiones, haciendo a las personas partícipes de una recuperación y/o rehabilitación que les permita sentirse parte útil de la sociedad una vez que hayan cumplido su condena, trabajando la reinserción y/o reeducación desde un modelo integrador, reforzando las potencialidades de las personas, fomentando espacios de respeto a la diversidad, ya sea sexual, cultural, biológica, etc., siendo necesario comprender los diferentes contextos socioculturales y educando en valores.

Para Melero (2021), “no existen dos personas iguales y no existen dos situaciones iguales, nunca una situación volverá a repetirse una vez suceda tal y como sucedió la primera vez” (p. 20).

Las competencias que adquirimos a lo largo del Grado en Educación Social nos darán las habilidades necesarias para lograr intervenciones educativas y sociales, abordando cada caso desde la inteligencia emocional, trabajando las inseguridades y/o frustraciones y fomentando y potenciando las relaciones afectivas.

1.2. Justificación personal

Soy técnico en Integración Social y desde el año 2015 ejerzo mis funciones en el Equipo de Atención Comunitaria (EAC), perteneciente al área de salud mental del hospital de Albacete. Durante este periodo he podido realizar varias charlas sobre salud mental dentro de las jornadas, “Empoderamiento femenino y su discriminación múltiple”, organizadas por la asociación Quórum+, y dirigidas a mujeres en situación de reclusión.

Es evidente que se hace necesario introducir la perspectiva de género en los centros penitenciarios, un contexto donde se deben eliminar barreras y generar derechos y libertades atendiendo a la diversidad sexual, y donde sus funcionarios y funcionarias, deberían entender que sexo y género son dos cosas distintas. Todas las personas deben tener los mismos derechos y oportunidades, sin distinciones.

La educación en materia de diversidad sexual y de género ha pasado totalmente desapercibida en los colegios y/o institutos españoles, principal motivo por el cual generaciones de personas rechazan la diversidad, incluso no son capaces de entender y respetar su significado. Según Mata (2021), “el sistema neoliberal salvaje en el que vivimos incorpora una doctrina social que legitima y naturaliza la desigualdad que provoca el propio sistema, culpabilizando a las víctimas de su propia situación” (p. 22).

La asociación Quórum+ realiza una labor única en Castilla-La Mancha en torno al empoderamiento de la mujer en diferentes ámbitos; es por eso que decidí afrontar este reto de investigación, donde poder analizar y determinar si existen necesidades formativas entre sus integrantes. Con programas como el que es objeto de investigación se sensibiliza, conciencia y se transmite la información necesaria para, primero conocer, después aceptar y por último erradicar cualquier tipo de discriminación carente de fundamentos.

2. EXPOSICIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS TEMÁTICOS QUE FUNDAMENTAN EL ANÁLISIS

Para poder enmarcar el contexto de la Educación Social en el sistema penitenciario primero es necesario comprender que existen diversos marcos como el histórico, legislativo, teórico, académico, etc., que posibilitan asentar los pilares de

la intervención. Además, como agentes transformadores debemos cuestionarnos si el objetivo de la reinserción, reeducación o readaptación social es un fin realista o utópico, si las leyes son las adecuadas, así como si la figura profesional del Educador y la Educadora Social tiene cabida en los equipos técnicos de los centros penitenciarios. A partir de aquí, conoceremos las leyes más significativas desde el siglo XVI hasta nuestros días.

2.1. Marco histórico

La privación de libertad mediante el arresto o encarcelamiento de determinadas personas para impedir su fuga, asegurar el pago de una deuda o apartarlas de las demás, ha sido utilizado por el ser humano de todas las épocas como medio de apaciguar una sociedad en permanente confrontación. Existen indicios de que esta práctica es tan antigua como el origen del propio orden social. Pero hasta que el derecho o, por mejor decir, la ciencia jurídica trató de definir la conducta, no se planteó el problema de su naturaleza como medida cautelar o como pena, como nos explica Ramos (2007, p.14).

Entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, las penas cometidas que conllevaban la privación de libertad no aportaban prácticamente beneficios, ni a la sociedad ni a las personas encarceladas, salvo cuantiosos gastos. La reclusión no era la única pena posible, existiendo una variedad de castigos para las personas que vulneraban y/o infringían las leyes; azotes, flagelaciones, exposición para una vergüenza pública, realización de obras públicas, hogares de corrección, deportaciones o como castigo más severo la ejecución. Realmente las leyes de aquella época no prevenían encierros en instituciones de reclusión como situaciones preventivas, sino más bien como situaciones de custodia, donde custodiar a la persona delincuente hasta que fuera juzgada o ejecutada. De manera excepcional, existían formas de cárcel privada; en estos casos las víctimas podían obtener la custodia de sus ofensores, utilizándoles para realizar trabajos hasta que la deuda u ofensa fuese saldada (Almeda, 2002).

Entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, edificios como conventos, orfanatos y hospicios se remodelaron para cumplir con la finalidad de lo que hoy entendemos como cárceles. En esta época, las personas condenadas eran obligadas a realizar trabajos forzosos, mayormente obras públicas, tanto en España como en los territorios que se encontraban bajo el dominio de la soberanía española. Para las mujeres las penas tenían como objetivo final lograr una corrección moral. Solían cometer pequeños delitos o simplemente su comportamiento no se ajustaba al modelo social de la época (Ramos, 2007).

Fue en el siglo XIX cuando por primera vez en España, una mujer, Concepción Arenal, vinculó la Pedagogía Social al ámbito penitenciario y a la reinserción de los

presos, denunciando a través de su lucha la situación de penuria que vivían tanto hombres como mujeres en las cárceles. Esta lucha le llevo a creer firmemente que toda persona que delinquía era susceptible de rehabilitación, por lo que la finalidad de las cárceles debía ser la reeducación de las personas condenadas. Una de sus frases más representativas fue, “odia el delito y compadece al delincuente”.

Cervello (2021), en su estudio, *“Mujer, prisión y no discriminación: del legado de Concepción Arenal a las Reglas de Bangkok”*, denuncia la discriminación que sufren las mujeres en prisión y la necesidad de promover actuaciones concretas que fomenten la igualdad a través de la diversidad [...] por la mejora de las condiciones de todas las personas presas, por respeto a la dignidad de los seres humanos y la defensa a ultranza de la igualdad entre hombres y mujeres ante las evidentes discriminaciones que sufrían las mujeres (p. 553).

2.2. Normativa y legislación

2.2.1. Normativa internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) fue aprobada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en su Asamblea General de 1948, plasmando por primera vez los derechos y libertades a las que todo ser humano puede acceder de manera individual e intransferible y en condiciones igualatorias. Derechos económicos, sociales, políticos, culturales y cívicos, a los que cualquier persona, en cualquier lugar del mundo, debe tener acceso sin discriminación de raza, etnia, sexo, clase, casta, creencia religiosa, edad u orientación sexual. Si bien es cierto que a pesar de la DUDH no se ha puesto fin a los abusos de los derechos humanos, sí que es el texto que otorga poderes para intentar lograr un mundo mejor, garantizando que todas las personas puedan lograr la libertad, la igualdad y la dignidad que se merecen.

“Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Preámbulo DUDH, 1948).

La DUDH, en su artículo 26.2, reconoce que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 54).

La ONU celebró en Ginebra, en 1955, el Primer Congreso sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, en el cual se aprobaron las Reglas Mí-

nimas para el Tratamiento de los Reclusos. Estas reglas también son conocidas como Reglas Nelson Mandela y regulaban los derechos y deberes de las personas reclusas. En su art. 66.1 disponen que, para lograr este fin, se deberá recurrir, en particular, a la asistencia religiosa, en los países en que esto sea posible, a la instrucción, a la orientación y la formación profesional, a los métodos de asistencia social individual, al asesoramiento relativo al empleo, al desarrollo físico y a la educación del carácter moral, en conformidad con las necesidades individuales de cada persona reclusa. Se deberá tener en cuenta su pasado social y criminal, su capacidad y aptitudes físicas y mentales, sus disposiciones personales, la duración de su condena y las perspectivas después de su liberación (p. 11).

Atención especial deberíamos prestar a lo detallado en este art. 66.1, ya que podríamos considerarlo como la premisa del trabajo de la Educación Social con la población reclusa, ya que basa la atención en la persona.

En estas Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (1955) también podemos observar las primeras discriminaciones por razón de género, tal y como determinan algunos de sus artículos. Por un lado, el art. 8, dispone que “los hombres y las mujeres deberán ser reclusos, hasta donde fuere posible, en establecimientos diferentes; en un establecimiento en el que se reciban hombres y mujeres, el conjunto de locales destinado a las mujeres deberá estar completamente separado” (p.2). Mientras que el art. 53.1 refiere que “en los establecimientos mixtos, la sección de mujeres estará bajo la dirección de un funcionario femenino responsable, que guardará todas las llaves de dicha sección del establecimiento”; en el 53.2 se establece que “ningún funcionario del sexo masculino penetrará en la sección femenina sin ir acompañado de un miembro femenino del personal” (p. 9).

Estas Reglas Mínimas son las primeras que se preocupan por la situación de reclusión de la población femenina. En su art. 23.1 disponen que en los establecimientos para mujeres deben existir instalaciones especiales para el tratamiento de las reclusas embarazadas, de las que acaban de dar a luz y de las convalecientes. Hasta donde sea posible, se tomarán medidas para que el parto se verifique en un hospital civil. Si el niño nace en el establecimiento, no deberá hacerse constar este hecho en su partida de nacimiento. Continuando en el 23.2, “cuando se permita a las madres reclusas conservar su niño, deberán tomarse disposiciones para organizar una guardería, con personal calificado, donde estarán los niños cuando no se hallen atendidos por sus madres” (p. 4).

2.2.2. Normativa Nacional

La Ley de Vagos y Maleantes, aprobada el 4 de agosto de 1933, fue referente en cuanto al tratamiento de personas sin hogar, vagabundos, proxenetas y cualquier otro individuo al que las autoridades pudieran considerar como antisocial.

Esta ley debería ser de obligado conocimiento para los y las profesionales de la Educación Social por su degradación hacia los colectivos más vulnerables y desfavorecidos, condenando a las personas a la exclusión social solo por su aspecto físico o por su comportamiento, sin que se cometiesen delitos.

Personas sin techo, alcohólicas, mendigas, enfermas mentales, etc., eran sometidas a medidas como alejamiento, controles o internamiento en campos de concentración hasta que las autoridades consideraban que se habían rehabilitado, y por lo tanto dejaban de ser peligrosas para el conjunto de la sociedad. Esta ley tenía como finalidad prevenir delitos y se aplicaba de manera subjetiva, por lo que las personas más desfavorecidas y con menos recursos eran condenadas simplemente por el rechazo social que despertaban.

Esta ley guardó jurisprudencia hasta mediados del siglo XX, cuando se crearon los juzgados especiales de vagos y maleantes, siendo una de las pocas que no derogó la dictadura franquista, pero sí que la modificó decretando el ingreso de los homosexuales en centros de trabajo o colonias agrícolas. “Los homosexuales sometidos a esta medida de seguridad deberán ser internados en instituciones especiales y en todo caso con absoluta separación de los demás” (Ley Vagos y Maleantes, art. 6).

Actualmente, la normativa suprema de ordenamiento jurídico español, es decir, la Constitución Española (CE) de 1978, en su art. 25.2, dispone que las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo (II, sección I), a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad (p. 7).

En cuanto a la Ley Orgánica General Penitencia (LOGP) 1/1979, de 26 de septiembre, establece en su art. 1 que las instituciones penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como, a la retención y custodia de detenidos, presos y penados. Igualmente tienen a su cargo una labor asistencial y de ayuda para internos y liberados (p. 5).

Es evidente la relación directa que existe entre los dos artículos de la CE y de la LGOP. En ambos se procura fomentar la socialización de las personas en situación de privación de libertad a través intervenciones con fines de reeducación y reinserción social, acompañando a la persona desde su entrada en prisión y durante la duración de la condena.

La LOGP, en base a su finalidad reeducativa y de reinserción, señala en el art. 51.1 que “en cada establecimiento existirá una escuela en la que se desarrollará la instrucción de los internos, y en especial, de los analfabetos y jóvenes”. Además, el apartado 2 del mismo art. (51.2) establece que “las enseñanzas que se impartan en los establecimientos se ajustarán en lo posible a la legislación vigente en materia de educación y formación profesional”. Para acabar, otro apartado del mismo art. (51.3) refiere que “la administración penitenciaria fomentará el interés de los internos por el estudio y dará las máximas facilidades para que aquellos que no puedan seguir los cursos en el exterior lo hagan por correspondencia, radio o televisión” (p. 17).

Los artículos citados con anterioridad, ambos pertenecientes a legislaciones españolas, evidencian cómo desde la administración se pretende la reeducación y/o formación de las personas en situación de reclusión. Debemos resaltar la importancia de las ONG´s y de otras asociaciones externas a los centros penitenciarios, ya que son las que mayormente desarrollan programas socioeducativos, llevando a cabo talleres donde proporcionan a las personas participantes, a través de la educación no formal, habilidades, herramientas, conocimientos y valores necesarios en todas las fases de crecimiento personal, socialización y reinserción.

2.3. Marco jurídico. Código deontológico

Los códigos deontológicos tratan de asumir la defensa de unos principios éticos y morales comunes al ejercicio de una profesión. El código deontológico del Educador y la Educadora Social engloba un conjunto de normas que orientan la acción y la conducta profesional en el ejercicio de su profesión con el fin de mejorar la calidad de las intervenciones que se ofrecen a la ciudadanía. Dicho código deontológico, se fundamenta principalmente en la CE y en la DUDH y tiene como referente disciplinar a la Pedagogía Social.

La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) establecía en 2004 la definición de Educación Social, siendo definida esta como el derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social, posibilitando, la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p.12).

Para ASEDES (2007) “la Educación Social aparece y se constituye con la base y finalidad de proporcionar una serie de servicios y recursos socioeducativos al conjunto de la sociedad, de la comunidad y de las personas (p. 22).

El Educador o la Educadora Social que trabaje en el ámbito penitenciario deberá asumir que su labor reside en la transformación más profunda posible de la realidad de la persona interna, para que descubra caras y posibilidades de su personalidad hasta ahora desconocidas, para que aprenda y desarrolle habilidades que le sean útiles en el futuro, y para evitar que recaiga en prisión. Es decir, es una tarea de reinserción y rehabilitación de la dignidad de los y las participantes de los centros penitenciarios, donde para ello la persona reclusa debe adoptar un modo diferente de relacionarse con el mundo y de verse a sí misma dentro de ese mundo. Las intervenciones dirigidas a estas personas privadas de libertad han de ser heterogéneas y han de estar marcadas por el establecimiento penitenciario del que dependan, lo que da lugar a diferentes perspectivas acerca del desempeño del Educador y la Educadora Social en el ámbito penitenciario (Añaños et al. 2008).

Para Garrido y Gómez (1995), las intervenciones que se llevan a cabo en los centros penitenciarios han de tener como fin mejorar la calidad de vida de las personas reclusas, mediante el desarrollo de estrategias planificadas de carácter socioeducativo y/o social. Los programas basados en el desarrollo de la competencia social encuentran su fundamento en las indicaciones comprensivas que permitan a la persona delincuente creer en sí misma y desarrollar la madurez necesaria para conseguir su integración en la comunidad, es decir, una plena inclusión social.

2.4. Marco teórico. Definiciones

El programa “SerMujer”, llevado a cabo por Instituciones Penitenciarias en 2011, reconocía por primera vez en España, de forma oficial, la necesidad de crear equipos de trabajo que transmitiesen conocimientos con perspectiva de género, abordando temas como la construcción de las identidades de género, la sexualidad, las relaciones de pareja, los tipos de maltrato, etc.

A través del Proyecto I+D (2010-19781), “*Igualdad y Derecho penal: El género y la nacionalidad como criterios primarios de discriminación*”, Acale (2017), se hace referencia a la ausencia de estudios que aporten estadísticas sobre la situación de la población femenina en prisión y analiza la relación que existe entre género, victimización y la reinserción de la mujer, evidenciando la necesidad de lograr empoderar a las mujeres reclusas. Es necesario prestar atención a la mujer y olvidar los métodos antiguos y tradicionales que la sumergen en el olvido.

2.4.1. Definiciones

Para poder seguir desarrollando nuestro TFG y que de este modo nos sea más fácil conocer su contexto y desarrollo, y a su vez conseguir la finalidad que con él pretendemos, se hace necesario conocer una serie de conceptos y su significado.

Democracia: para Aguado, Mata y Melero (2021), no es solo una manera de gobernar, sino que es una forma de vida que debe sustentarse con una serie de valores, tales como: solidaridad, participación, equidad, igualdad, respeto, etc. La ciudadanía debe ser el auténtico eje del cambio.

Diversidad: la diversidad es una cualidad o estado que nos hace personas variadas y/o diferentes. De la misma manera que tenemos diferentes rasgos físicos, contamos con cualidades o características personales que nos hacen seres únicos y diversos. Para Aguado y Mata (2021) “es decisivo reconocer la diversidad como normalidad y dejar de utilizarla como coartada para justificar la desigualdad” (p. 12).

Diversidad sexual: el término hace referencia a las distintas formas de expresar la afectividad, el deseo, las prácticas eróticas o amorosas, al igual que las diferentes formas de expresión o identidad de género que existen en nuestra sociedad. Este concepto fomenta la aceptación de cualquier forma de ser o amar, en igualdad de derechos, libertades y oportunidades (Sánchez, 2021).

Empoderamiento femenino: proceso de crecimiento personal que viven muchas mujeres para superar los obstáculos existentes en la sociedad debido a su condición de mujer. En dicho proceso se adquieren o fortalecen sus capacidades y estrategias, tanto en un plano individual como colectivo, en aras de conseguir una vida donde son dueñas y protagonistas de las acciones que desarrollan día a día (Instituto de la Mujer, España, 2011).

Equidad: se entiende como un compromiso ético. Para Mata, Melero y Aguado (2021), “implica el reconocimiento de las diferencias y desigualdades existentes en las posiciones sociales de partida de las personas, y afirma que una distribución justa de los bienes exige dar más a quien menos tiene, para compensar esas desigualdades de partida” (p. 36).

Exclusión: forma de separación, expresada en un sentido negativo, de un conjunto o grupo social respecto de otro. Proceso dinámico que lleva a ser expulsado total o parcialmente de cualquiera de los sistemas social, económico, político, cultural y educativo que determinan la integración de una persona en la sociedad (Glosario asignatura Diversidad e Igualdad en Educación, 2021).

Feminismo: un movimiento sociopolítico que comienza a finales del siglo XVIII, el cual supone la toma de conciencia por parte de las mujeres de ser un grupo

o colectivo vulnerables a raíz de las desigualdades estructurales promovidas por un sujeto masculino en el seno del patriarcado. Dichas desigualdades son las responsables de promover la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones sociales necesarias.

Inteligencia emocional: capacidad que poseen los seres humanos, tanto para controlar sus propias emociones, como las de las personas que nos rodean. Es una herramienta que se desarrolla con los aprendizajes obtenidos durante la vida.

Institucionalización: proceso por el cual se insertan y desarrollan principios, valores y prácticas de forma organizada y controlada, con el objetivo de normalizar, legitimar y convertir aquellas en reglas y procedimientos sistemáticos y puede afirmarse que es una característica principal de ellas. Es un mecanismo fundamental en la gestión de la salud, la educación y en general de todos los ámbitos en los que participa el Estado (Sarasola, 2022).

Justicia social: para Aguado, Mata y Melero (2021), se basa en la equidad y en la igualdad de oportunidades. Es un derecho irrenunciable. Surge para luchar contra las injusticias sociales y lograr un equilibrio. Son los movimientos sociales los que buscan la transformación con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas más vulnerables. Todas las personas deben tener los mismos derechos. Tiene sus principios en la justicia distributiva.

Perspectiva de género: se refiere a la metodología y herramientas que facilitan identificar, cuestionar y analizar la discriminación, desigualdad y exclusión que sufren las mujeres en la sociedad. Así, el enfoque de género permite justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben acometerse para eliminar los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan dar pasos adelante en la construcción de una sociedad igualitaria (Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, 2007).

Reclusión: situación de encierro que sufren las personas cuando se encuentran en prisión.

Sexualidad: la Organización Mundial de la Salud (2018) la define como un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones; no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Sistema penitenciario: sistema estructurado y organizado creado por el Estado para la ejecución de las sanciones que impliquen la privación de la libertad individual.

3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ELEGIDO Y CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO OBJETO

Para este apartado se hace necesario y conveniente conocer, tanto a la Asociación que está desarrollando el Proyecto y del cual sus profesionales serán objeto de estudio, como el contexto del centro penitenciario de Albacete, “La Torrecica”.

3.1. Asociación Quórum+

La Asociación Quórum+, por la diversidad sexual de Castilla-La Mancha, es una asociación sin ánimo de lucro cuya finalidad es la defensa de los derechos sexuales y el respeto a la diversidad sexual y de género. Tiene como objetivo crear espacios formativos y de discusión donde abordar la diversidad sexual con perspectiva de género, generando estrategias de empoderamiento individual y sinergias colectivas para alcanzar el disfrute de los derechos sexuales de todas las personas.

Entre sus fines se encuentran:

1. Defender los Derechos Humanos recogidos en la Carta de las Naciones Unidas y en cualquier otro tratado internacional, especialmente aquellos que guardan relación con la sexualidad, la orientación sexual y la identidad de género.
2. Promover la igualdad real y efectiva de todas las personas, con independencia del desarrollo de sus relaciones afectivo-sexuales, su identidad de género y su orientación sexual, fomentando el respeto mutuo y el desarrollo integral de todas las personas.
3. Fomentar cualquier actuación que disminuya y/o elimine cualquier tipo de discriminación y/o conducta violenta por razón de odio o rechazo hacia las personas LGTBIQ+.
4. Potenciar una imagen positiva de las personas LGTBIO+, libre de estereotipos de género y prejuicios sociales, a través de la educación en valores, la coeducación y actuaciones de concienciación en todos los ámbitos.
5. Generar espacios igualitarios con perspectiva feminista para fomentar el respeto a la diversidad sexual, especialmente en el ámbito rural y en colectivos y comunidades en riesgo de exclusión y/o vulnerabilidad social.
6. Impulsar la participación activa a través de la proactividad social y el voluntariado orientado a los derechos sexuales y la diversidad sexual.

3.2. Centro Penitenciario de Albacete “La Torrecica”

El Centro Penitenciario de Albacete es también conocido con el nombre de “La Torrecica”. Se encuentra situado en el noreste de la ciudad, en la Carretera de Ayora, km. 4. Fue construido en 1981 sobre un terreno que cuenta con una superficie de 30.000 metros², de los cuales 12.955 metros² son superficie construida. Esta prisión depende directamente de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, con sede en Madrid.

Dentro del centro penitenciario existe un módulo destinado a población reclusa femenina, convirtiéndose así en una cárcel mixta. Está preparada para acoger a 135 personas reclusas, aunque en la actualidad acoge a unas 210 personas, siendo 20 mujeres, lo que la convierte en una de las cárceles con mayor tasa de hacinamiento de España. Además, este centro penitenciario cuenta con 65 presos en libertad condicional.

Dispone de 103 celdas, de las cuales 13 son celdas complementarias (destinadas a enfermería). Cada celda cuenta con unos 15 m² aproximadamente y pueden ser individuales, dobles y colectivas, albergando estas últimas de 2 a 6 personas presas por celda. En su interior, dispone de literas y un pequeño baño y su cierre se produce manualmente desde fuera, es decir, se cierra la puerta y la persona funcionaria debe echar un cerrojo. El módulo de mujeres cuenta con 10 celdas.

El perfil de las personas reclusas de este centro penitenciario es mayormente de personas que ha cometido robos o delitos por tráfico de drogas.

3.3. Caracterización del grupo objeto

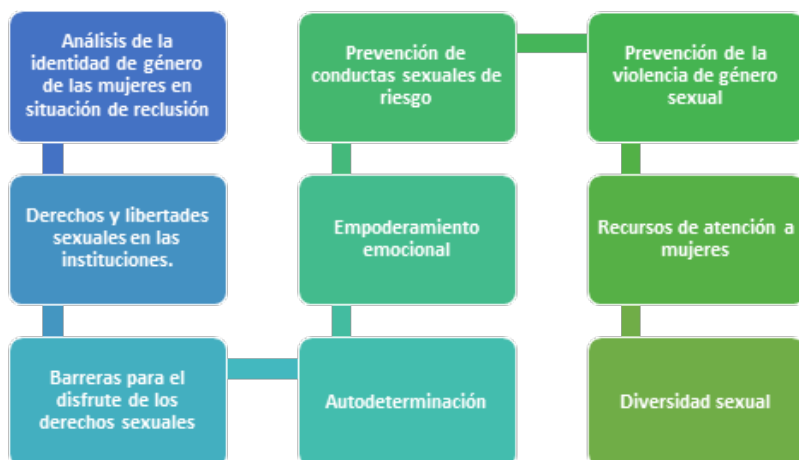
Las personas que forman el grupo objeto de análisis son profesionales y voluntariado que llevan a cabo el proyecto “Empoderamiento Afectivo-Sexual”, dirigido a las mujeres reclusas en el Centro Penitenciario de “La Torrecica” de Albacete.

El grupo está formado por personas integrantes de la asociación sin ánimo de lucro, Quórum+, por la diversidad sexual en Castilla-La Mancha, que componen parte del equipo profesional y de voluntariado de esta, y que están directamente involucradas en el proyecto.

Además, se analizarán las necesidades formativas del profesional que permite la realización del proyecto en el Centro Penitenciario, el Subdirector de Tratamiento, quien se encarga de realizar el seguimiento del proyecto y facilitar las actuaciones del mismo.

El grupo objeto es un grupo heterogéneo, formado por 2 hombres y 3 mujeres, con y sin formación específica, los cuales llevan a cabo una serie de talleres.

Figura 2. Líneas de actuación en los talleres.



Fuente: Asociación Quórum+. Elaboración propia.

4. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La finalidad de la presente investigación es clara y concisa, y consiste en identificar y analizar las necesidades formativas de los y las profesionales y del voluntariado (agentes socioeducativos), que desarrollan el proyecto “Empoderamiento afectivo-sexual”, el cual se está llevando a cabo con mujeres en el ámbito penitenciario.

Para ello, a través de una investigación cualitativa conoceremos y analizaremos las competencias, habilidades y destrezas que ya posee este grupo objeto de estudio. Tras el análisis y reflexión de los resultados obtenidos, el estudio reflejará si existe algún tipo de carencia y qué formación sería conveniente realizar para poder conseguir los objetivos del proyecto que desarrollan.

Teniendo en cuenta la finalidad del análisis de necesidades, se plantea el siguiente objetivo general:

- Identificar y analizar las necesidades formativas de las personas que intervienen en el desarrollo del proyecto.

En base al objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Detectar las potencialidades y las debilidades del perfil de los y las profesionales y personas voluntarias.
- Conocer las opiniones de los y las profesionales y personas voluntarias sobre sus necesidades formativas.
- Dotar de recursos formativos a los y las profesionales y personas voluntarias.

5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

5.1. Metodología

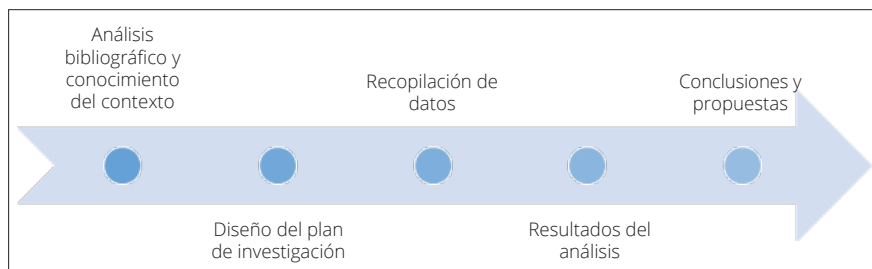
Las investigaciones cualitativas se desarrollan generalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales. Investigación y conocimiento social se agrupan en un mismo contexto, por eso es importante la investigación cualitativa para el campo educativo, porque trata de educar desde la comprensión e interpretación de la realidad que se ve expresada en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano. Como señala Ballesteros (2014), “la investigación cualitativa se preocupa no tanto por la extensión de los resultados alcanzados como por la significatividad de los mismos” (p.32).

Trata de provocar en la persona investigadora la capacidad necesaria para formular cuestiones, confrontar informaciones, sintetizar y analizar un conjunto de datos con los cuales poder plasmar una conclusión. La particularidad de esta metodología reside en que los resultados no tienen por qué extrapolarse a otros contextos, centrándose básicamente en el objetivo u objetivos de estudio, todo ello en base a la reflexión de las cuestiones planteadas (Ballesteros, 2014).

En cuanto a la metodología que se llevará a cabo, primeramente realizaremos un análisis documental bibliográfico con el que obtener información, datos y documentación relacionada, tanto con los referentes temáticos, el contexto penitenciario y la realidad de la población reclusa, como, especialmente de la población femenina. En una segunda fase, que será la más importante, se realizarán 5 entrevistas en profundidad a los y las profesionales y/o voluntariado que lleva a cabo el Proyecto.

Dentro de nuestro proceso investigador primará el desarrollo de una propuesta clara y bien delimitada. En este caso se trata de identificar y analizar las necesidades formativas de los y las profesionales y/o voluntariado que están desarrollando un proyecto en el contexto penitenciario, el cual está enfocado al empoderamiento de las mujeres reclusas. El proceso metodológico que se llevará a cabo para la investigación propuesta tendrá los siguientes pasos:

Figura 3. Pasos del proceso metodológico.



Fuente: elaboración propia.

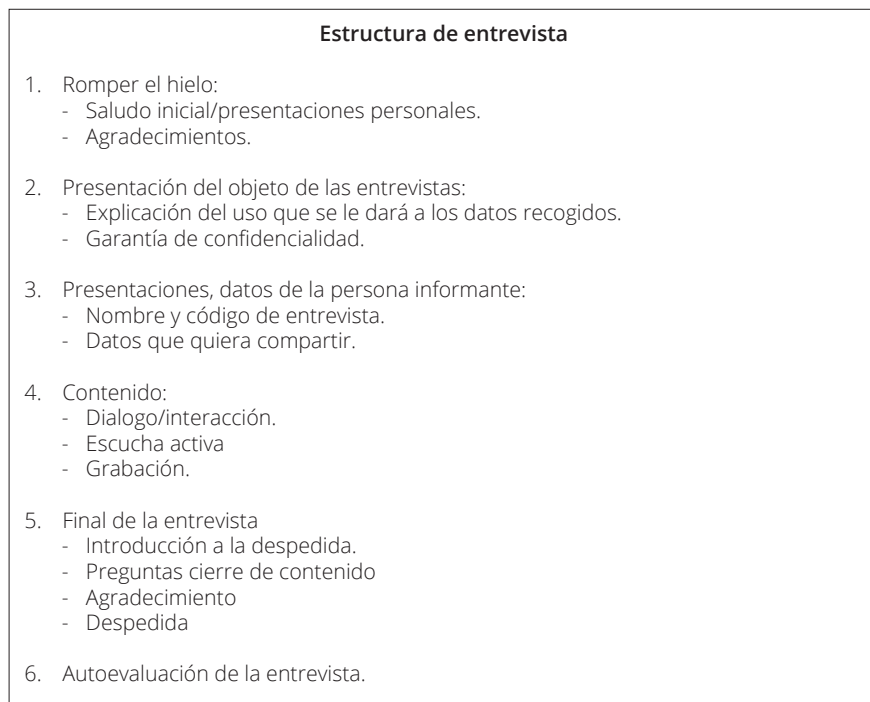
5.2. Método de investigación

Para Brewer (2000), citado por Ballesteros (2014), “el método hace alusión al conjunto de reglas técnicas, acordadas por la comunidad científica, sobre el procedimiento a seguir para obtener un conocimiento «fiable»” (p.17). Dentro de la batería de técnicas de investigación cualitativa existentes, para este trabajo la técnica que se utilizará será la entrevista en profundidad.

Para Denzin y Lincoln (2005), “la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643). La entrevista se estructura a partir de un guion, el cual contiene preguntas enfocadas a recabar información relacionada con la finalidad y objetivos de la investigación. Dicho guion, se caracteriza por ser abierto, ya que interesa recoger el flujo de información particular de cada persona entrevistada, además, en ocasiones puede aportar aspectos que no habían pasado inadvertidos (Vallés, 1997).

Las entrevistas que se van a realizar tendrán la estructura presentada en el siguiente cuadro:

Figura 4. Estructura de la entrevista.



Fuente: Morentin (S/f) Citado por Ballesteros (2014). Elaboración propia.

5.2.1. Guion de las entrevistas

Las preguntas tipo para todas las entrevistas serán las siguientes:

1. ¿Cómo ha llegado hasta desarrollar este trabajo o tarea? ¿Cuál ha sido su trayectoria?
2. ¿Qué formación ha recibido y de qué tipo?
3. ¿Esta formación le ha servido y le está siendo útil para desarrollar su trabajo? ¿De qué forma?
4. ¿Qué carencias en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y/o competencias ha podido observar en sí mismo/a al llevar a la práctica sus intervenciones?
5. ¿En qué aspectos, temas, capacidades, cree que necesitaría formación para poder desarrollar, potenciar o perfeccionar los conocimientos adquiridos?

6. ¿Ha realizado o recibido alguna formación concreta sobre educación emocional o sobre empoderamiento femenino?
7. Para su desarrollo profesional, ¿ha recibido o ha buscado formación relativa a la educación permanente?
8. ¿Cuáles son las limitaciones y/u obstáculos que se ha encontrado con la formación relativa a equidad e igualdad en un ámbito tan masculinizado como son los centros penitenciarios?
9. ¿Cuáles son las motivaciones y/o causas que le hacen formar parte de este Proyecto que se realiza de forma altruista?
10. ¿Conoce las funciones del Educador/Educadora Social? ¿Piensa que sería necesaria la figura del Educador/Educadora Social en los centros penitenciarios? ¿Por qué?

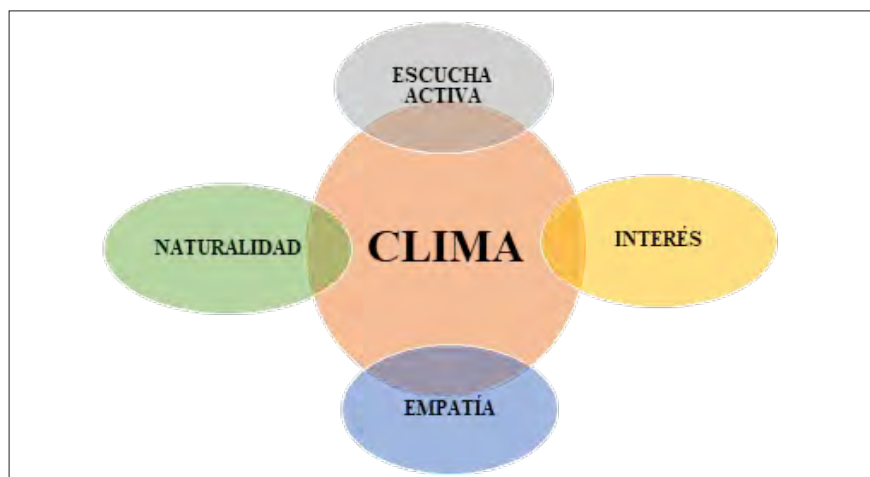
5.3. Recopilación de la información

La entrevista como técnica de recopilación de datos informativos, asume el uso del lenguaje para comprender lo que se quiere transmitir, por lo que será relevante enfatizar en los significados e interpretaciones de las palabras de las personas entrevistadas. La información recopilada en este estudio será analizada de forma minuciosa y coherente, transcribiendo cada una de las grabaciones que se lleven a cabo, siendo este un proceso muy importante y debiendo hacerse de forma reflexiva e interpretativa.

Los datos, como se mencionó en el apartado anterior, serán recogidos a través de entrevistas en profundidad, las cuales se realizarán de forma individual. Como señala Ballesteros (2014), “la grabación de las entrevistas dirigidas es uno de los elementos más importantes de esta herramienta etnográfica para conseguir un registro detallado del proceso” (p. 54), por lo que, siguiendo estas indicaciones, las entrevistas serán grabadas, previa comunicación y autorización de las personas entrevistadas.

Una parte muy importante para la recopilación de información radicará en la creación de un ambiente que propicie una interacción cercana y fluida entre las partes implicadas. A través del clima, trataremos de que la persona entrevistada se sienta lo más cómoda posible.

Figura 5. Condiciones necesarias para un correcto clima en la entrevista.



Fuente: elaboración propia.

5.4. Perfil de las personas entrevistadas

Las personas entrevistadas participan de una manera u otra en la puesta en práctica del proyecto. Aunque las entrevistas sean transcritas, a la hora de publicar los datos se guardará su anonimato, numerando a modo de código cada entrevista del 1 al 5.

Los perfiles de las personas entrevistadas se detallan a continuación:

Entrevista	Edad	Formación	Fecha
Sujeto 1	33	Trabajadora Social / Educadora Social	11/04/2023
Sujeto 2	35	Psicólogo	12/04/2023
Sujeto 3	36	Voluntariado	14/04/2023
Sujeto 4	32	Educadora Social	18/04/2023
Sujeto 5	31	Terapeuta Ocupacional	20/04/2023

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Con el fin de analizar los resultados obtenidos vamos a determinar los aspectos comunes y diferenciados de las respuestas de cada persona entrevistada, desglosando así la información obtenida en cada una de las diez cuestiones planteadas.

6.1. Análisis de la información obtenida en las preguntas

1. *¿Cómo ha llegado hasta desarrollar este trabajo o tarea? ¿Cuál ha sido su trayectoria?*

En este caso, todas las personas entrevistadas expresan su motivación por el cambio social, tratando de vincular este interés con sus propios conocimientos, habilidades y/o competencias personales, pero debemos diferenciar entre dos tipos de respuestas.

En primer lugar, tenemos a las personas que coinciden en que su trayectoria hasta llegar a desempeñar este proyecto, ha estado más vinculada a la iniciativa personal, a sus competencias personales y a un compromiso social y, por otro lado, las personas que vinculan su trayectoria partiendo de su formación académica, donde descubren su interés por la transformación social.

Tres de las personas entrevistadas destacan su motivación y sus competencias personales, mientras que dos expresan que su vinculación con la transformación social va más ligada a lo académico, a un descubrimiento a posteriori de involucrarse en una acción formativa.

Comparten la idea de que pueden explotar sus conocimientos, es decir, que tanto las competencias adquiridas, como las habilidades personales, pueden aportar los pilares de su participación en el desarrollo del proyecto.

2. *¿Qué formación ha recibido y de qué tipo?*

En cuanto a la formación recibida, cada persona participante ha tenido una trayectoria diferenciada del resto, pero es cierto que las respuestas de los y las profesionales con estudios superiores coinciden en los conocimientos obtenidos a través de su formación. En estos casos, una formación universitaria ampliada con formación complementaria en el ámbito psicosocial y con diferentes experiencias en voluntariado.

Por otro lado, en el caso del voluntariado los resultados muestran que su trayectoria formativa es nula, y lo que ha desembocado en su intervención en el

proyecto ha sido más la motivación y el compromiso por la transformación social a nivel personal, como desencadenante de su experiencia vital.

3. *¿Esta formación le ha servido y le está siendo útil para desarrollar su trabajo? ¿De qué forma?*

Todas las personas entrevistadas coinciden en que cualquier formación que han recibido vinculada al ámbito socioeducativo les ha aportado conocimientos aplicables al proyecto, incluyendo las habilidades obtenidas a través del voluntariado o la propia experiencia profesional, en otros sectores. Es decir, que la interiorización de conceptos, técnicas y metodologías puede conllevar una adquisición de competencias clave que de manera adecuada y flexible se pueden aplicar en el proyecto, siempre y cuando el grupo al que va dirigida la acción sea apto para ello, tenga interés en la actividad o se haya conocido previamente una necesidad, ya sea de manera expresada por las personas participantes o detectada por las personas integrantes que llevan a cabo el proyecto.

Una de las personas expresa de manera clara que todo lo aprendido le ha servido para su aplicación en el proyecto de “Empoderamiento Afectivo-Sexual”, lo que denota esa vinculación entre la teoría y la práctica.

Por el contrario, en otras entrevistas hacen hincapié en la necesidad de formaciones más prácticas y conocimientos más aplicables, ya que la mayoría de formación recibida se queda en el plano teórico y existe discrepancia entre lo aprendido y la puesta en marcha de actuaciones.

En el caso del voluntariado, no posee formación, pero aporta un aspecto relevante como lo es el hecho de estar abierto a descubrir conocimientos e interiorizar aprendizajes del resto de integrantes, de la práctica y de una formación explícita en el ámbito de la diversidad afectivo sexual dirigida a mujeres presas.

4. *¿Qué carencias en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y/o competencias ha podido observar en sí mismo/a al llevar a la práctica sus intervenciones?*

En esta cuestión podemos observar que las respuestas de los y las integrantes de la Asociación Quórum+ y la del profesional del Centro Penitenciario se diversifican.

Por un lado, todas las personas integrantes de Quórum+ comparten la idea de la falta de conocimientos específicos acerca de las dinámicas, funcionamiento y normativa de instituciones penitenciarias, lo que supone una barrera para la intervención socioeducativa que desarrollan desde el proyecto. Más allá de la propia metodología que se plantea y las necesidades específicas del colectivo al

que va dirigida, las personas entrevistadas manifiestan una necesidad imperante de formarse en reglamento penitenciario y, por ende, en el objeto de la reclusión y el tratamiento en centros penitenciarios, es decir, en métodos de reinserción social y reeducación.

Por el contrario, el profesional del Centro Penitenciario detecta entre sus carencias formativas lo relacionado con las dinámicas y cambios sociales que se están llevando a cabo en los últimos tiempos, ya que la diversidad es un componente esencial que genera la obligación de readaptar, modificar o eliminar algunos métodos de intervención socioeducativa, o, al menos, flexibilizarla en un contexto que ya de por sí es muy estricto y delimitado como lo es el ámbito penitenciario.

A la diversidad, ya sea cultural, de género, sexual, etc., añade otro factor a tener en cuenta con respecto a su necesidad formativa, y es que las estadísticas muestran mayores índices de trastornos mentales, sobretodo ligados a patología dual (trastorno mental combinado con drogodependencia y/o consumo habitual), en lo que detecta una falta de conocimiento en lo que a método clínico se refiere. Esto tiene mucho que ver con la intervención que desde el proyecto se lleva a cabo y con su rol en el mismo, ya que el empoderamiento comienza por detectar las dificultades y potencialidades individuales y grupales para abordarlas y generar cambios significativos en la vida de las personas. Este hecho es lo que le preocupa: no estar formado para detectar los factores positivos y negativos y aportar sus conocimientos al desarrollo del proyecto.

5. ¿En qué aspectos, temas, capacidades, cree que necesitaría formación para poder desarrollar, potenciar o perfeccionar los conocimientos adquiridos?

En esta cuestión la mayor demanda formativa que detectan es aquella relacionada con la atención directa a las mujeres presas, al trato directo, es decir, la atención a los aspectos psicosociales y emocionales que afectan a estas de manera individual y también, en las relaciones interpersonales del grupo.

Cabe destacar que la mayor preocupación con respecto a la formación de las personas integrantes está relacionada con la inteligencia emocional y la afectividad.

Son estas las demandas más expresadas por las personas entrevistadas, su mayor preocupación es realizar las actuaciones desde los aspectos psicosociales y emocionales de las mujeres, para empatizar con ellas, comprender su realidad social y desde ahí generar el cambio. Por ello, la necesidad formativa de las personas integrantes de Quórum+ se corresponde con la aplicación de los conocimientos teóricos del empoderamiento y la inteligencia emocional.

El personal de la asociación demanda mayor formación en los aspectos más burocráticos de la aplicación del proyecto, ya que sin la contextualización de la planificación y metodología de las actuaciones en el sistema penitenciario es complicado intervenir. El conocimiento de la normativa penitenciaria, según manifiesta, es imprescindible para su formación.

Por su parte, el subdirector manifiesta que su necesidad formativa está vinculada a otro tipo de formación. Se refiere más concretamente a aspectos de tratamiento integral de las mujeres presas, más a nivel clínico y específicamente vinculado con nuevas terapias de tratamiento psicológico.

6. ¿Ha realizado o recibido alguna formación concreta sobre educación emocional o sobre empoderamiento femenino?

El grupo entrevistado ha realizado formación en inteligencia emocional y empoderamiento, salvo el voluntariado, que no tiene formación ni básica ni específica en el ámbito socioeducativo.

La salvedad entre unas personas entrevistadas y otras es el abordaje que han hecho. En unos casos ha sido más una formación transversal y en otros más específica.

Una de las personas entrevistadas especifica que la formación es más conceptual que aplicada y que no se tienen en consideración factores que puedan influir en la gestión emocional o aptitudinal de los colectivos a los que se dirigen las intervenciones sociales. Cuestión que es primordial para poder adaptar las metodologías encaminadas a conseguir el empoderamiento de las personas, sobre todo de aquellas que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad.

La demanda que hacen las personas entrevistadas en este tipo de formación es que sea más específica y adaptada a las características psicosociales de cada realidad social.

7. Para su desarrollo profesional, ¿ha recibido o ha buscado formación relativa a la educación permanente?

Tres de las cinco personas entrevistadas han descrito su trayectoria formativa de manera continua, buscando aquellas formaciones que se adaptasen a sus intereses o a sus circunstancias personales (conciliación laboral y personal) y coinciden en que no hay una formación, o al menos la desconocen, que pueda ser más específica para el proyecto en cuestión, aunque matizan que toda la formación recibida puede ser adaptada a las intervenciones.

Otra limitación que describen en cuanto a la oferta formativa tiene que ver con el coste de los cursos o certificados, puesto que, al ser de iniciativa privada en la mayoría de los casos, al tratarse de una formación específica, suelen tener un coste elevado o, al menos, inaccesible para personas que no cuentan con recursos económicos suficientes.

8. *¿Cuáles son las limitaciones y/u obstáculos que se ha encontrado con la formación relativa a equidad e igualdad en un ámbito tan masculinizado como son los centros penitenciarios?*

Las personas entrevistadas coinciden en que se encuentra formación, pero muy general y enfocada a la igualdad, sin tener en cuenta otras particularidades, incluso la perspectiva de género está muy limitada en las mismas y no se considera la diversidad o heterogeneidad ni particularidades de las personas a las que se dirige el proyecto.

En este aspecto, las personas entrevistadas consideran que la formación dirigida a generar actuaciones con y para mujeres presas es nula o genérica y no se aborda la discriminación múltiple a la que se pueden ver sometidas ni sus circunstancias psicosociales, por lo que no acaba de abordarse el proceso de institucionalización de las mujeres, perpetuando de nuevo estándares masculinizados, androcéntricos y, por ende, la discriminación de las mujeres.

A este obstáculo se le añade otro, aportado por una de las personas entrevistadas, que considera que la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres se ha convertido en una herramienta politizada más que el objetivo en sí mismo, lo que provoca que se haya perdido el interés por obtener resultados con un impacto social para las personas y se ha encasillado en una fórmula para destacar o desvincularse, según el caso, de ciertas políticas sociales.

En general, expresan que la formación con perspectiva de género es muy limitada, escasa, y no considera circunstancias diversas del género femenino, sino que se aborda generalizando las temáticas a trabajar.

9. *¿Cuáles son las motivaciones y/o causas que le hacen formar parte de este proyecto que se realiza de forma altruista?*

En esta ocasión, las respuestas recogen varias motivaciones. Por un lado, muestran su compromiso hacia la transformación social, con una gran implicación a nivel vocacional y también como una responsabilidad individual hacia el bien común, respaldada por la lucha por la igualdad real entre hombres y mujeres y, sobretodo, como principio moral en la consecución de los derechos humanos.

Por otra parte, dos de las personas entrevistadas aluden a aspectos más humanos y empáticos, en su preocupación por las vivencias de cada una de las mujeres que están viviendo esta realidad social.

Otra de las personas entrevistadas añade que su motivación es seguir formándose a través del trabajo en campo, ya que el contacto con las mujeres del proyecto le aporta competencias a nivel profesional a la par que motivación para a seguir descubriendo realidades sociales diferentes.

10. ¿Conoce las funciones del Educador/Educadora Social? ¿Piensa que sería necesaria la figura del Educador/Educadora Social en los centros penitenciarios? ¿Por qué?

Cuatro de las cinco personas entrevistadas refieren conocer algunas de las funciones del Educador o de la Educadora Social, salvo la quinta persona que desconoce los aspectos más específicos de la profesión, aunque sí conoce la figura profesional.

En todos los casos, coinciden en la necesidad de incluir la figura del Educador/Educadora Social en el Equipo Técnico de las Instituciones Penitenciarias, ya que existen otras figuras profesionales que están desarrollando funciones propias de la Educación Social, aunque de manera transversal y sin los conocimientos más técnicos de la misma.

Todas las personas entrevistadas vinculan la creación de la figura del Educador/Educadora Social con la mejora de la atención integral de las personas presas, sobretodo, para las mujeres. Además, no dudan en mostrar su preocupación por que esta figura no esté reconocida como tal en el ámbito penitenciario, ya que consideran que es la profesión que ha de otorgar los conocimientos técnicos necesarios para mejorar la calidad de vida de las personas presas dentro del recurso y, por tanto, generar actuaciones que persigan la finalidad para la que están destinadas las penas de privación.

6.2. Análisis generalizado de la información

El proceso metodológico de análisis del contexto ha revelado una serie de resultados que nos permitirán comprender la perspectiva que los agentes socioeducativos están llevando a cabo en el proyecto de “Empoderamiento afectivo-sexual” con las mujeres institucionalizadas en el Centro Penitenciario “La Torreca”, en torno a las necesidades formativas que han detectado en el desarrollo de su trabajo en el mismo.

Es imprescindible que se comprenda la posición desde la que cada agente ha analizado y ha aportado sus respuestas, ya que para analizar el contexto debemos tener en cuenta los factores que pueden determinar una respuesta u otra; en este caso, el rol que desempeña cada sujeto nos va a descubrir unas necesidades formativas u otras. También, debemos atender a la trayectoria personal, profesional y formativa de las personas entrevistadas, porque esas condiciones son heterogéneas en este grupo y como tal se ve reflejado en el análisis.

Atendiendo a cada una de las respuestas que han manifestado las personas entrevistadas, podemos determinar algunos aspectos comunes en las diferentes perspectivas, así como otros que se diferencian, dependiendo del rol que desempeña cada persona entrevistada en el contexto estudiado.

Los aspectos comunes compartidos por las personas integrantes de la Asociación Quórum+ encargadas de llevar a cabo las intervenciones en el Centro Penitenciario, expresan, de manera generalizada, la falta de información con respecto a la normativa y dinámicas reguladas por las Instituciones Penitenciarias; también demandan una formación más amplia de acuerdo a la temática de inteligencia emocional específica para la atención de diferentes colectivos, en este caso mujeres presas, y sobretodo, que tenga en cuenta las diferentes realidades; es decir, una formación diversa y aplicable a los factores intrínsecos y extrínsecos que puedan afectar a cada participante del proyecto, porque las realidades sociales de las mujeres presas son muy heterogéneas.

Por otra parte, hay una clara diferencia con respecto a las necesidades formativas del profesional del Centro Penitenciario vinculado al proyecto, quien expresa más una necesidad de apoyo de personal formado para desarrollar este tipo de proyectos, que, en concreto, formación para desarrollar su puesto de trabajo. La explicación de esta perspectiva es que su rol en las actuaciones va más vinculado a propiciar un apto desarrollo del proyecto en sí, que a la intervención directa con las mismas. Para ello, atiende a las necesidades de las mujeres presas a las que va dirigido, pero también, sirve de vínculo entre las internas, estrechamente ligadas a la normativa de seguridad y atención a la población reclusa, y el trabajo que desarrolla una entidad, como recurso externo, como es el caso de la Asociación Quórum+. Además, sus funciones vinculadas al proyecto son tan necesarias como la ejecución de las diferentes actividades, ya que sin su apoyo, seguimiento y compromiso el proyecto no podría llevarse a cabo. En su aportación en las entrevistas desarrolladas en el proceso de análisis, podemos detectar su interés por la figura del Educador o Educadora Social en el contexto penitenciario y la necesidad de profesionalizar este agente dentro de las Instituciones Penitenciarias.

El análisis de las entrevistas realizadas nos devuelve tres demandas clave en lo que a formación necesaria se refiere para llevar a cabo el proyecto:

1. **Entorno penitenciario:** reglamentos y procesos burocráticos.
2. **Características psicosociales de mujeres presas:** factores intrínsecos (experiencias vitales, potencialidades, miedos, intereses, etc.) y extrínsecos (dinámicas sociales, cambios sociales, recursos comunitarios...).
3. **Metodologías con perspectiva de género:** análisis y abordaje de la igualdad de género en su diversidad y contemplando las diferentes realidades sociales y el impacto de la discriminación múltiple.

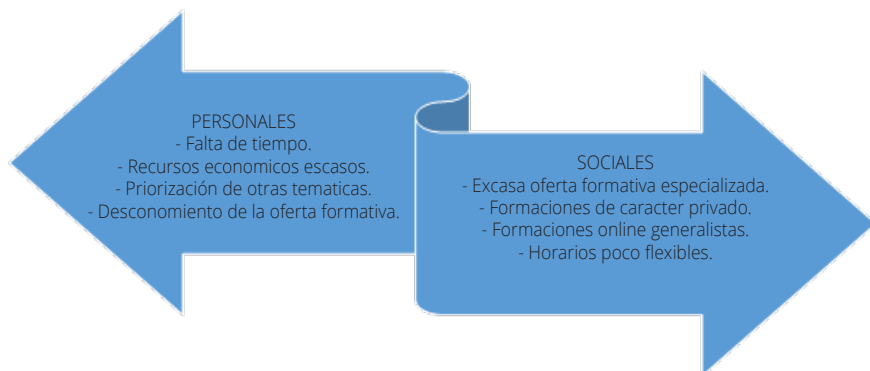
Figura 6. Demandas formativas clave.



Fuente: información obtenida en las entrevistas. Elaboración propia.

Tras analizar la perspectiva de todas las personas interesadas, podemos extraer varias limitaciones en su bagaje formativo. Entre estas hay que diferenciar las que vienen determinadas por trayectoria personal y las que se encuentran en el contexto social.

Figura 7. Limitaciones para la formación.



Fuente: información obtenida de las entrevistas. Elaboración propia.

En síntesis, las personas que integran el proyecto y han sido entrevistadas expresan su interés por una mayor oferta formativa que otorgue oportunidades a todas las personas que estén interesadas en formar parte del proyecto, con el fin de adquirir conocimientos especializados en perspectiva de género y metodologías que permitan una mayor aplicación técnica desde una vertiente más profesional.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El análisis del proyecto de “Empoderamiento Afectivo-Sexual”, dirigido a las mujeres presas del Centro Penitenciario “La Torrecica” de Albacete, ha mostrado las necesidades formativas del grupo que lo integra, del cual podemos extraer algunas conclusiones que van a marcar la propuesta de intervención futura.

Una vez contextualizado el ámbito, extraemos que la limitación de la actuación socioeducativa dirigida a mujeres presas radica en la brecha de género que supone la masculinización de las instituciones penitenciarias y, por ende, la perpetuación del sexismo y la falta de perspectiva de género desde la atención integral y los apoyos sociales para la reeducación y reinserción social de las mujeres presas. A esto se le añade que en este contexto de trabajo específico impera una normativa interna rígida con el fin de favorecer la buena convivencia del centro, pero que genera muchas barreras en la adaptación de las metodologías de trabajo y la flexibilidad para introducir medidas de acción positiva a favor de las personas más discriminadas dentro de los centros penitenciarios: las mujeres.

Esto conlleva que la profesionalización de las intervenciones quede muy condicionada y limitada, provocando que no se generen estudios y análisis del sistema penitenciario y sus dinámicas, ya que esa barrera es muy difícil de erradicar y que el diagnóstico de necesidades de las actuaciones conlleve la limitación de nuevas propuestas socioeducativas.

A su vez, esa falta de recursos para la investigación social y el análisis de necesidades provoca la escasez de formación especializada que contenga una base científica apropiada para abordar la discriminación múltiple que las mujeres presas sufren, así como poder generar actuaciones con un impacto social positivo para la reeducación y reinserción social de estas, ya sea durante el periodo de institucionalización donde se encuentran privadas de libertad, como una vez hayan obtenido la libertad y su reinserción en el medio abierto.

Todo esto da como resultado que la oferta formativa para personas que se interesan e implican en proyectos socioeducativos dirigidos a mujeres presas sea insuficiente, ya que la demanda supone un nivel de especialización muy alto y, a su vez, esto exige que haya enfoques teóricos basados en una experiencia práctica o en el estudio de campo en profundidad.

Figura 8. Problemas en la profesionalización de las intervenciones.



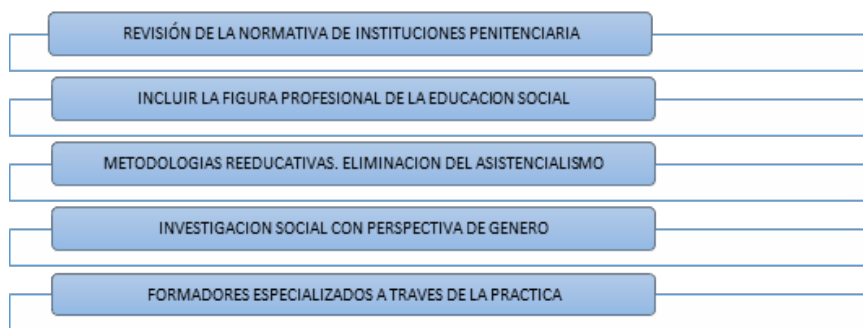
Fuente: información obtenida en las entrevistas. Elaboración propia.

Tras el análisis de los resultados de la investigación cualitativa llevada a cabo, podemos plantear algunas propuestas que busquen la finalidad de mejorar la formación de las personas integrantes del proyecto.

Teniendo en cuenta las dificultades y las potencialidades reconocidas por las personas que han participado en este análisis, las propuestas serían:

- Revisar la normativa de funcionamiento de los centros penitenciarios para adaptarla a los nuevos tiempos, actualizando metodologías obsoletas y medidas restrictivas que no facilitan la reeducación y la rehabilitación social. Es necesario, la implantación de la perspectiva de género y planes reales de igualdad para lograr una igualdad plena.
- Incluir la figura del profesional de la Educación Social como parte del equipo técnico interdisciplinar en las Instituciones Penitenciarias como referente de formación especializado de otros agentes socioeducativos (profesionales, voluntariado, asociaciones...).
- Reducir la atención asistencialista de los equipos técnicos y funcionariado de los centros penitenciarios, apostando por metodologías más flexibles y de carácter reeducativo que puedan generar una formación especializada a través de la práctica y el trato directo con las mujeres presas.
- Promover investigaciones sociales sobre la realidad social de las mujeres presas que sirvan de pilares para fundamentar marcos teóricos formativos, para que entidades públicas y privadas puedan ofrecer formación más diversa.
- Facilitar que agentes socioeducativos con experiencia práctica en el campo del sistema penitenciario y, concretamente, con mujeres presas, puedan ejercer como agentes formadores homologados de una manera más flexible.

Figura 9. Propuestas de mejora.



Fuente: elaboración propia.

Este contexto privativo de libertad muestra numerosos obstáculos en cuanto a la atención de las mujeres presas, que deriva en limitaciones a la hora de incorporar metodologías socioeducativas basadas en la diversidad y en el reconocimiento de los derechos fundamentales encaminados a su reeducación y re-inscripción social.

Por ello, la oferta formativa (para profesionales y voluntariado) especializada en abordar la discriminación múltiple que sufren las mujeres institucionalizadas en centros penitenciarios es escasa y muy genérica, centrada más en la conceptualización, que en metodologías prácticas que impulsen la igualdad real entre hombres y mujeres a través del empoderamiento femenino y la atención a la diversidad sexual y de género.

No obstante, estas mismas limitaciones y barreras pueden transformarse en elementos potencializadores si el Educador o la Educadora Social dispone de las competencias y habilidades necesarias para llegar a transformarlas y/o modificarlas, así como motivando al resto de integrantes de sus equipos en la búsqueda y optimización de recursos creando oportunidades en un contexto tan restrictivo.

La incorporación de la figura del Educador o de la Educadora Social como referente especializado en actuaciones con perspectiva de género en las instituciones penitenciarias permitiría enfocar las intervenciones de otros agentes, mejorar la calidad de los proyectos que promueven la igualdad de género y eliminar las discriminaciones y estigma social al que se ven sometidas las mujeres más invisibilizadas de la sociedad.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acale Sánchez, M^a. (2006). La discriminación hacia la mujer por razón de género en el Código penal. Madrid: Reus.
- Acale Sánchez, M^a. (2017). El género como factor condicionante de la victimización y de la criminalidad femenina. *Revista Mujeres, delitos y prisiones*, 102 (2), 1-30.
- Agudo Odina, M^a T.; Melero Sánchez, H. y Mata Benito, P. (2021). Diversidad e igualdad en educación. UNED
- Almeda Samaranch, E. (2002). Corregir y Castigar. El ayer y hoy de las cárceles de mujeres. Edicions Bellaterra, S.L.
- Añaños-Bedriñana, F. T.; Llorente Moreno, L., y Chávez Torres, M. (2016). Educación y reinserción de los jóvenes en prisión. *RES: Revista de Educación Social*, 22 (pp. 262-277)
- Añaños Bedriñana, F.; Del Pozo Serrano, F.J y Mavrou, I. (2008). Educación Social en el Ámbito Penitenciario: Mujeres, Infancia y Familia. Granada: Natívola S.L.
- ASEDES Y CGCEES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES.
- Asociación Quórum+, por la diversidad sexual de Castilla La Mancha.
- Ballesteros Velázquez, B. (2014). Taller de investigación cualitativa. Madrid: UNED.
- Ballesteros Velázquez, B. y De Lara Guijarro, E. (2007). Métodos de investigación en Educación social. Madrid: UNED.
- Beltrán Cruz, J. (2010). La educación en prisiones: elemento fundamental del tratamiento penitenciario. *Educación (nos)*, (52), 5-8.
- Cárdenas Tomazic, A. (2011). Mujeres y cárcel: Diagnóstico de las necesidades de grupos vulnerables en prisión. Universidad Diego Portales.
- Caride Gómez, J. A., y Gradaílle Pernas, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias: *Educating in Prisons: New Challenges for Social Education in Penitentiary Institutions*. Ministerio de Educación.
- Centro Penitenciario de Albacete. Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior. Constitución Española (1978).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).
- Denzin Kent, N. y Sessions Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Estadística Judicial (2022). Estadística de la población reclusa. Consejo General del Poder Judicial. Ministerio del Interior.
- García-Vita, M^a. M. y Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22), 43-56.
- Garrido Genovés, V. y Gómez Piñana, Ana M^a. (1995). La educación social en el ámbito penitenciario, (27), 53-60.

- Hermosilla Rodríguez, J.M. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de Educación*, 11, 287-301.
- Informe Anual (2018). Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura. Defensor del Pueblo.
- Instituto de la Mujer (2011). Guía para el desarrollo personal. Mujeres en proceso de integración social y laboral. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ley Orgánica 1/1979 de 26 de septiembre, General Penitenciaria. BOE-A-1979-23708. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1979/09/26/1/con>.
- Ley Orgánica 3/1981, de 6 de abril, del Defensor del Pueblo. BOE-A-1981-10325. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1981/04/06/3/con>.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE-A-2007-6115. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>.
- Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933.
- Ley de 15 de julio de 1954, por la que se modifican los artículos 2.º y 6.º de la Ley de Vagos y Maleantes. B. O. del E. — Núm. 198.
- Organización de las Naciones Unidas (1955). Reglas Mínimas para el tratamiento de los reclusos. Primer Congreso sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. Ginebra. ONU.
- Organización Mundial de la Salud (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. HRP Argentina.
- Pérez Campanero, M.P. (1995). Cómo detectar las necesidades de Intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.
- Ramos Vazquez, I. (2008). Arrestos, cárceles y prisiones en los derechos históricos españoles. Premio Nacional Victoria Kent. Ministerio de Interior. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Real Decreto 190/96, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. BOE-A-1996-3307. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190/con>.
- Riart Vendrell, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI*, nº 5, 139-152.
- Ruiz Narezo, M. (2022). Los retos de la Educación Social en Ejecución Penal, el sistema penitenciario y la inclusión. *Revista de Educación Social*, 35.
- Ruiz Pérez, J.I. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 547-561.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1).
- Sarasola Izeta, J. M^a. (2022). Institucionalización. *Gizapedia*.
- Valverde Molina, J. (2009). Los efectos de la cárcel sobre el preso: Consecuencias de internamiento penitenciario. *Pensamiento penal*, 83.
- Valles Martínez, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis S.A.

FINALISTA

UNED

“PROYECTO DE CONVIVENCIA PARA LA PAZ Y LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN CONTEXTO ESCOLAR Y COMUNITARIO”.

Marta Fernández García

Dirigido por: Francisco José del Pozo Serrano

Facultad de Educación
Grado en Educación Social
UNED

Curso académico 2022/2023



*“Toda actividad educadora se realiza sobre
la base de la comunidad.
El individuo aislado es mera abstracción”.*

(Natorp, 1913, p. 97)

ÍNDICE

RESUMEN - ABSTRACT	229
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	231
2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	233
3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD.....	238
3.1. Delimitar el problema	238
3.2. Necesidades detectadas.....	239
3.3. Ubicar el proyecto	244
3.4. Población participante.....	244
4. OBJETIVOS.....	245
5. METODOLOGÍA.....	246
6. DESARROLLO DEL PROYECTO.....	248
6.1. Actuaciones	248
6.2. Temporalización.....	252
6.3. Recursos.....	252
6.4. Agentes.....	254
6.5. Evaluación.....	255
7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO	262
8. BIBLIOGRAFÍA.....	263
9. ANEXOS	265
Anexo 1. Tabla estadística del Padrón Guadalajara	265
Anexo 2. Mapa.....	266

Anexo 3. Escala tipo Thurstone sobre percepción de los docentes en la participación de las familias.....	266
Anexo 4. Cuestionario familias.....	268
Anexo 5. Cuestionario asociaciones.....	269
Anexo 6. Modelos de consentimiento informado.....	270

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias del Educador y la Educadora Social adquiridas.....	231
Tabla 2. Técnicas e instrumentos fase preevaluativa.....	240
Tabla 3. Proceso de priorización fase postevaluativa.....	243
Tabla 4. Objetivos.....	246
Tabla 5. Desarrollo del proyecto.....	251
Tabla 6. Recursos.....	253
Tabla 7. Proceso de evaluación.....	256
Tabla 8. Escala de estimación (grado de satisfacción).....	257
Tabla 9. Escala de estimación procesual.....	259
Tabla 10. Escala Likert evaluación final.....	260
Tabla 11. Escala de estimación evaluación final.....	261

RESUMEN

Los seres humanos tenemos la necesidad de vivir en sociedad, de manera que necesitamos de las relaciones sociales e interpersonales para alcanzar niveles de bienestar y plenitud. Sin embargo, las sociedades en las que vivimos son cada día más individualizadas, podemos observar cómo se pierde la vida en comunidad que caracterizaba en tiempos pasados a los barrios, las ciudades, etc. Hemos pasado de vivir en comunidades donde los individuos y las familias se relacionaban de manera natural convirtiendo lo público en algo cotidiano, a vivir aislados supliendo esas necesidades de relación y afectividad de manera artificial.

Una de las características más notorias de nuestra sociedad actual es la diversidad cultural. No obstante, en muchas ocasiones en los entornos formales, no formales y comunitarios no aprovechamos las capacidades que esta diversidad nos brinda y, en muchas ocasiones, esa misma diversidad se observa de manera negativa, fragmentando e impidiendo las relaciones comunitarias de una manera dinámica y fluida. En definitiva, vemos cómo la población se divide y se clasifica en ellos y nosotros, cómo la diferencia marca el límite relacional que ponemos a la hora de entablar relaciones sociales con nuestros propios vecinos y vecinas. Todo ello afecta de manera negativa al clima relacional y a la convivencia escolar y comunitaria de las familias.

El proyecto que se ha diseñado en este Trabajo de Fin de Grado aborda el trabajo del Educador o Educadora Social desde una intervención comunitaria en un sistema escolar, pero llevado a cabo en un contexto comunitario y familiar con acciones de participación comunitaria. De esta manera, como Educadores y Educadoras Sociales apostamos por la capacidad educativa que tiene la escuela en la comunidad y la familia, así como la comunidad y la familia en la escuela, viendo ambos agentes educativos, no como compartimentos estancos e impermeables de la educación, sino como un conjunto sistémico que se complementa y se influye, cuya finalidad principal es el desarrollo armónico, ecológico y holístico del ser humano. Por ello, a continuación se diseña un proyecto de intervención sociocultural cuyo objetivo principal es promover la convivencia y la Educación para la Paz en un barrio concreto, con acciones diseñadas desde la participación comunitaria.

Palabras clave: educación para la paz, diversidad cultural, participación comunitaria, escuela, comunidad, desarrollo comunitario, convivencia, multiculturalidad, interculturalidad.

ABSTRACT

Human beings have the need to live in society, so we need social and interpersonal relationships to achieve levels of well-being and fulfillment. However, the societies in which we live are becoming more individualized every day, we can observe how the community life that characterized neighborhoods, cities, etc. in the past is being lost. We have gone from living in communities where individuals and families related in a natural way, making public life a daily occurrence, to living in isolation, supplying these needs for relationships and affection in an artificial way.

One of the most notorious characteristics of our current society is cultural diversity. However, on many occasions in formal, non-formal and community environments we do not take advantage of the capabilities that this diversity offers us and on many occasions this same diversity is observed in a negative way, fragmenting and preventing community relations in a dynamic and fluid manner. In short, we see how the population is divided and classified into them and us, how the difference marks the relational limit that we place at the time of establishing social relations with our own neighbors. All this affects in a negative way the relational climate and the school and community coexistence of the families.

The Project that has been designed in this Final Degree Project approaches the work of the Social Educator from a community intervention in a school system but carried out in a community and family context with actions of community participation. In this way, as Social Educators we are committed to the educational capacity of the school in the community and the family, as well as the community and the family in the school, seeing both educational agents not as watertight and impermeable compartments of education, but as a systemic whole that complements and influences each other, whose main purpose is the harmonious, ecological and holistic development of the human being. Therefore, the following is a socio-cultural intervention project whose main objective is to promote coexistence and Education for Peace in a specific neighborhood, with actions designed from community participation.

Keywords: education for peace, cultural diversity, community participation, school, community, community development, coexistence, multiculturalism, interculturality.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este proyecto está motivado por la conciencia de la realidad social en la que vivimos, en una sociedad definida por la suma de cultura, características y costumbres de cada individuo y familias, así como la búsqueda de relacionar todas ellas en una comunidad diversa, desde la educación para la paz y la convivencia donde todas y todos tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales.

El proyecto elaborado en este Trabajo de Fin de Grado está diseñado para ser llevado a cabo por la figura del profesional en Educación Social del centro de Educación Infantil y Primaria en el que se sitúa. Esta figura no está presente actualmente, por lo que se parte desde la hipótesis y necesidad de este recurso.

La estrategia general que se adopta es la intervención socioeducativa en un contexto escolar. Desde la Educación Social en el sistema escolar se trabaja la educación y mediación comunitaria; por lo tanto, vamos a trabajar desde una de las funciones de la Educación Social basada en la participación entre los contextos escolar, familiar y comunitario. La clave de la intervención socioeducativa que vamos a diseñar radica en la participación de la comunidad como agente educativo no yuxtapuesto al medio escolar, sino integrado como un sistema educativo ecológico, ya que siguiendo a Natorp (1913), en la cita del comienzo del trabajo, la actividad educadora se sustenta en la comunidad.

Al ser un elemento clave e imprescindible la participación de los colectivos y personas involucradas, este proyecto no resulta una fórmula matemática que se pueda encajar en un contexto u otro, sino que cada proyecto se adaptará a sus características y se hará a sí mismo, a medida que lo van dibujando sus participantes.

A partir de la elaboración y diseño del siguiente proyecto educativo hemos desarrollado algunas competencias que hemos ido adquiriendo a lo largo de los cursos, a partir de las materias superadas en el Grado de Educación Social, las cuales nos van a servir en nuestra práctica profesional el día de mañana.

Tabla 1. Competencias del Educador y la Educadora Social adquiridas.

COMPETENCIA	MATERIAS	VINCULACIÓN
Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados políticos, ambientales y legales. Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	Psicología del desarrollo. Derechos Humanos y Educación. Histórica de la Educación. Teoría de la Educación. Didáctica General. Política comparada.	Esta competencia la vamos a ver vinculada y desarrollada en la fundamentación y marco teórico a través de las diferentes teorías y modelos socioculturales.

COMPETENCIA	MATERIAS	VINCULACIÓN
Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas.	Diagnóstico en Educación Social. Métodos de Investigación. Prácticas Profesionales.	Esta competencia la vamos a desarrollar a la hora de realizar el diagnóstico de necesidades y capacidades, y posterior toma de decisiones de actuación.
Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación.	Diseño de programas de desarrollo social y cultural. Medios, tecnología y recursos para la intervención socioeducativa. Evaluación de la intervención socioeducativa. Evaluación de programas e Instituciones de Educación Social. Prácticas Profesionales. Métodos de Investigación.	Esta competencia la vamos a desarrollar a la hora de diseñar las actuaciones de mejora, así como la evaluación de nuestra intervención. Subrayamos la importancia que tienen los indicadores de evaluación en la mejora de nuestra actividad socioeducativa, los cuales hemos trabajado a lo largo de numerosas asignaturas.

Fuente: elaboración propia.

En el primer apartado encontramos la fundamentación y el marco teórico que nos va a servir de base en nuestro proyecto. Son aquellas disciplinas, materias, metodologías en la que nos hemos basado para llevar a cabo el diseño de la intervención socioeducativa. En el segundo apartado desarrollamos el diseño del análisis de la realidad, donde la investigación es el eje principal de la acción del Educador y la Educadora Social a través del diagnóstico de necesidades y capacidades, el cual nos sirve para situarnos en el plano desde el que vamos a partir y poner el foco de atención en aquellas cuestiones necesarias. En el tercer apartado desarrollamos los objetivos, los cuales hemos diseñado a partir del punto anterior. Estos objetivos son el eje principal del proyecto y vamos a buscar su consecución mediante las actuaciones que se diseñan en base a una metodología, apartado número cuarto. Una vez hemos seleccionado la metodología que mejor se adapta a nuestro contexto y los objetivos que queremos alcanzar, vamos a desarrollar el proyecto de intervención donde daremos respuesta a las actuaciones que vamos a llevar a cabo, cuándo las vamos a realizar, qué recursos necesitaremos y qué agentes van a estar involucrados.

Una vez hemos diseñado nuestra intervención socioeducativa, el siguiente apartado lo protagoniza la evaluación, una parte fundamental en el trabajo de la Educación Social. La evaluación aporta calidad, rigor y precisión a su trabajo y el éxito o fracaso de la propia evaluación está relacionado con un buen diseño ad hoc de la misma. Concluimos nuestro trabajo con las posibles líneas de trabajo futuro, las referencias bibliográficas, y por último, los anexos.

2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO

El proyecto que vamos a diseñar se sustenta en la Pedagogía Social y la Educación Social como ciencia, en base al paradigma de justicia social, y utilizando estrategias de participación comunitaria como metodología en un contexto escolar. Para fundamentar nuestro trabajo nos vamos a detener en tres conceptos que vamos a desarrollar a lo largo del proyecto: la importancia de la Educación Social escolar, la construcción de la cultura de paz, y por último, la diversidad cultural. Pero primero creemos importante contextualizar el marco teórico en el que nos vamos a desenvolver, la Pedagogía Social, la importancia de la participación comunitaria en la educación y la corresponsabilidad del rol socioeducativo de la escuela en la sociedad.

Tomando en consideración la obra de Del Pozo Serrano (2018), la Pedagogía Social se entiende como una forma de intervención social y educativa llevada a cabo de manera profesional, siempre desde estrategias y relaciones socioeducativas, con el objetivo de promover el bienestar social y mejorar la calidad de vida de las personas y la resolución de los problemas que dificulten su bienestar. Tomamos como referencia el término “sociedad educadora” para justificar la importancia que tienen en el desarrollo del individuo los espacios de socialización y aprendizaje que engloban al conjunto de una comunidad (familia, iguales, escuela, entornos cercanos, comunidades web) y no solo y exclusivamente la escuela. Por ello, nuestro proyecto no solo se centra en el contexto escolar, sino que pretende englobar a toda la comunidad como agente corresponsable en el desarrollo y educación del individuo. Siguiendo con la obra de Del Pozo Serrano (2018), profundizamos en el rol de las instituciones educativas: la escuela se convierte en el elemento desde donde se articulan acciones culturales y educativas que pretenden promover el bienestar social en la comunidad donde se ubican. De esta manera, amplían su rol como institución y aprovechan ese potencial más allá de sus aulas y sus periodos lectivos. Para ello cobra vital importancia la figura del profesional en Educación Social, y es por ello por lo que este proyecto reivindica ese recurso dentro de los centros escolares, con el fin de aprovechar ese potencial del que hablamos, desde la Educación Social y la Pedagogía Social como ciencia.

Educación Social en la escuela

Como profesionales de la Educación Social, nos vamos a sustentar en las funciones de la Pedagogía Social y la Educación Social en el medio escolar sobre nuestra intervención socioeducativa para desarrollar el potencial de la comunidad y de todas las personas participantes en el proyecto.

Vamos a profundizar en las funciones de la Educación Social en la escuela, tomando como referencia la obra de Quintanal Díaz (2019). La actividad del Educador o Educadora Social no se ve como un complemento de la actividad docente sino como una práctica que debe estar integrada plenamente en la institución educativa de manera global y transversal, para abarcar aquellos ámbitos de actuación sobre el estudiantado y sus contextos familiares en aquellos aspectos donde la actividad tutorial de los y las docentes no llega.

La necesidad del Educador o Educadora Social en la escuela atiende a la función de responsabilidad compartida que tiene el sistema educativo como agente implicado en esa función educadora con la sociedad. Para ello, Quintanal Díaz (2019) nos enumera dos principios básicos de esta función educadora: un primer principio basado en la necesidad de la integración real, activa y efectiva en la vida escolar; y un segundo principio, el de la socialización plena en y para la comunidad, es decir, ya no educa el sujeto ni se educa al sujeto, la educación se desarrolla desde el grupo y para el grupo.

Estos principios de la Educación Social en la escuela son los que servirán de base para desarrollar las tres funciones principales que tendrá el Educador o Educadora Social en el sistema escolar: la función educadora, la función relacional o de convivencia y la función comunitaria y social. En el proyecto que diseñamos en este trabajo nos centramos principalmente en la función comunitaria y relacional.

Construcción de cultura de paz

La paz se constituye como una de las bases de la dignidad humana en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Naciones Unidas, 1948). En el artículo 26 se relaciona la educación con la paz, como práctica favorecedora de los derechos humanos y como herramienta para su consecución: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Naciones Unidas, 1948).

La paz como metodología o herramienta en el camino al desarrollo sostenible de nuestra sociedad también tiene un peso importante en las normativas que rigen en nuestro país en materia de educación; debemos citar la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En ella, podemos comprobar cómo se dota de valor a los enfoques de educación para la paz y la educación intercultural a la hora de

adaptar el sistema educativo a las necesidades que encontramos en nuestros días. Así la nueva ley aporta lo siguiente:

En cuarto lugar, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social. (Preámbulo de Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Tenemos presente que la cultura de paz es una sólida base para construir los cimientos socioeducativos de una sociedad sostenible y justa, pero para poder entender dicha paz social debemos profundizar en la raíz de las violencias. Como Educadoras y Educadores Sociales, ¿qué entendemos por violencia? Siguiendo el artículo de Del Pozo Serrano (2019), podemos clasificar la violencia en tres tipologías: violencia directa, estructural y cultural o simbólica.

La violencia directa se expresa por medio de las agresiones, tanto físicas, como verbales, relacionales o psicológicas. La violencia estructural se vincula a formas de agresión social, política y económica, que son sustentadas por gobiernos y organizaciones estatales. La violencia cultural se desarrolla en aquellos aspectos de la cultura (como la religión, la ideología o las prácticas cotidianas) que se utilizan para fomentar y legitimar la violencia directa o estructural. Del Pozo Serrano (2019) entiende que la situación de naturalización de la discriminación en la convivencia escolar o social tienen una función de perpetuación de las otras tipologías de violencia.

Es precisamente este último tipo de violencia la que legitima o naturaliza las violencias directas o estructurales desde los sistemas o las actitudes socioculturales. Es precisamente la violencia cultural la que pretendemos transformar desde la educación para la paz en nuestro proyecto de intervención social y comunitaria como Educadores y Educadoras Sociales.

Diversidad cultural

El proyecto que desarrollamos se enmarca en un contexto de diversidad cultural. Como hemos citado anteriormente, en nuestra Ley Orgánica 3/2020 de Educación la educación para la paz y la educación intercultural son imprescindibles para un desarrollo sostenible de la sociedad: “la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural” (Preámbulo de Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Para profundizar en el contexto de diversidad cultural creemos conveniente detenernos en el análisis de tres conceptos clave: multiculturalidad, interculturalidad y cultura.

Según Fernández García y Molina (2005), una sociedad multicultural es aquella donde existen diversos grupos distintos que viven en un determinado espacio entre sí en base a unos criterios de pertenencia etnorraciales, etnonacionales, religiosos o lingüísticos. Dentro de las sociedades multiculturales podemos destacar el hecho de existir una cultura que predomina sobre las otras, es decir, un grupo dominante que se sostiene con mayor poder, tanto político como económico, sobre el resto. Por lo tanto, partimos desde realidades desiguales. Las diferencias entre dichas culturas existen al percibir tal diferencia desde la comparación entre la cultura dominante y sus características idiosincráticas con el resto de culturas minoritarias. Estas comparaciones suelen ir acompañadas de juicios de valor morales, calando en el ideario colectivo culturas “mejores, más evolucionadas” que otras. De esta manera, la comunidad tiende a asimilar las características de la cultura dominante y se elimina o reduce la diversidad entre todas las culturas, y con ello su riqueza. Este proceso se conoce como *asimilacionismo*¹. En el contexto de las sociedades multiculturales surgen movimientos de apoyo a la multiculturalidad, entendiendo esta desde el reconocimiento a la pluralidad o multiplicidad de grupos étnicos que pretenden frenar los procesos de asimilacionismo.

Siguiendo con el análisis de Fernández García y Molina (2005), la noción de multiculturalidad se limita al hecho de que varias culturas convivan, de manera yuxtapuestas, en un mismo contexto. Es en este punto donde entra en valor el concepto de interculturalidad, entendiendo este como la interacción, convivencia y armonía entre aquellas culturas. La interculturalidad implica dinamismo, una actitud de contacto y diálogo frente a la definición estática de las sociedades mul-

¹ Proceso de reducción o eliminación de la diferencia cultural de manera sutil y a largo plazo, en comparación con otros procesos más extremos y evidentes de eliminación cultural como la expulsión o la limpieza étnica (Fernández García y Molina, 2005).

ticulturales, donde simplemente se define la multiplicidad de culturas que viven, no conviven, en un mismo lugar. No obstante, debemos tener en cuenta que el objetivo de la interculturalidad se va a producir en mayor parte en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías etnorraciales. También debemos tener en cuenta la diferencia de contextos a la hora de plantear la interculturalidad, ya que no son lo mismo las relaciones que pueden surgir entre varias culturas procedentes de antiguas colonias y pueblos indígenas, por ejemplo en América Latina, con características de educación bilingüe, que en el interior de sociedades antiguamente coloniales, como es el caso de Europa.

Llegados a este punto, nos encontramos ubicados en contextos multiculturales donde viven y habitan diversas culturas. Como agentes de cambio nos encontramos con el objetivo de transformar esa vivencia estática y yuxtapuesta en convivencia dinámica y dialógica a través de la interculturalidad. Ahora bien, ¿qué es una cultura?, ¿qué define las diferencias de una cultura a otra?, ¿cuántas culturas podemos encontrar en un mismo contexto? Para entender la convivencia y el diálogo es necesario analizar, entender y desmontar el concepto de cultura.

De manera frecuente se trata el término cultura relacionado con la nacionalidad, la etnicidad, la religión o la clase social. Desde esta premisa, se entiende la cultura como un sistema de clasificación, de pertenencia, que te diferencia del otro: por ejemplo la cultura cristiana o musulmana, la cultura española, la cultura andaluza, los ricos y los pobres, etc. Para Fernández y Molina (2005), el uso de los conceptos multiculturalidad e interculturalidad es peligroso porque refuerzan esa idea colectiva de crear y dibujar límites entre grupos de personas, cuando lo cierto es que estas fronteras son creadas de manera artificial dependiendo de los discursos sociales y políticos.

Carrasco (2004), afirma que una de las trampas del interculturalismo precisamente está basada en hacernos creer que existe una interacción o interrelación entre culturas (como grupos estancos y fragmentados), cuando la interacción o interrelación se da entre los propios individuos, cada cual con sus bagajes culturales y sus características propias. Podemos concluir con esta premisa que los seres humanos no pertenecemos a una cultura y otra, sino que somos nosotros mismos los que vamos dibujando, creando y transformando la cultura, en singular. Cada ser humano forma sus características propias y no se pueden etiquetar ni fragmentar grupos sociales tomando distintas culturas, en plural, como referencia.

En el ámbito de la intervención sociocultural, sobre todo cuando trabajamos en intervención comunitaria o de grupos, podemos clasificar a los grupos de destinatarios en base a sus necesidades, por ejemplo, o las características en las que vamos a poner el foco de nuestra intervención. Es por ello que realizamos programas dirigidos a personas con discapacidad, infancia, juventud, inmigrantes,

refugiados, etc. Pero estos compartimentos que dibujamos a la hora de intervenir, por cuestiones prácticas, son peligrosos si tendemos a crear grupos estancos y estáticos y si entendemos las culturas como un sistema de clasificación.

Después de analizar y desarrollar los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y cultura, creemos necesario diseñar un proyecto de convivencia que no se base simplemente en entender la interculturalidad como distintas “culturas” relativas a la religión, a la lengua, a la nacionalidad o étnica que conviven en un mismo contexto. Creemos necesario evitar el uso de la diversidad cultural entre quienes hablan un idioma u otro, o quienes tienen una nacionalidad/religión específica u otra, evitando clasificar al alumnado y sus familias como miembros de una cultura u otra atendiendo a esos mismos criterios. Creemos necesario diseñar un proyecto de convivencia y diversidad cultural que tome como referencias las características individuales de cada familia, individuo, que entienda a estos individuos destinatarios y protagonistas de la intervención como personas individuales con su cultura y sus características propias y que hermane dichas características, siempre respetando la diversidad y singularidad del otro. La clave de la intervención que llevemos a cabo radica en poner el foco en las necesidades relacionales de las personas, crear un plan de actuación en base a esas necesidades detectadas, teniendo en cuenta la cultura y características propias para compartir esas características con el grupo, y así enriquecer a la comunidad, huyendo de sistemas que estigmaticen y fragmenten, aún más si cabe, la sociedad en el contexto local en el que vamos a actuar.

3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

3.1. Delimitar el problema

Partimos de la situación inicial de un barrio en Guadalajara, municipio ubicado en Castilla-La Mancha, donde conviven en un centro escolar diversos grupos de distintas características en núcleos independientes que no se relacionan entre sí.

En el municipio de Guadalajara conviven 87.452 habitantes, de los cuales 12.454 son personas de nacionalidad extranjera. Entre las principales nacionalidades que conviven en el municipio de Guadalajara podemos encontrar las siguientes (ver Anexo 1): rumana, con 2.917 habitantes; africana, con 3.000 habitantes; argelina, con 229 habitantes; marroquí, con 2.094 habitantes; sudamericana, con 4.714 habitantes y asiática, con 577 habitantes. Por lo tanto, podemos comprobar cómo destacan en proporción los vecinos y vecinas de América del Sur, Rumanía y Marruecos, por ese orden.

En el barrio en el que nos situamos (ver Anexo 2), se observa esta diversidad cultural, no solo en la nacionalidad de origen, sino en la brecha socioeconómica, ya que se sitúan dos contextos diferenciados por un arroyo (Arroyo de la Olmeda del Conde) que se sitúa más o menos entre ambos: un conjunto de viviendas antiguas ubicadas a un lado del arroyo, que se caracterizan por bloques de pisos antiguos donde conviven familias trabajadoras de renta media-baja y población en su mayor parte de nacionalidad extranjera. También es en esta zona donde se ubican recursos como Cruz Roja, Cáritas Diocesana y ACCEM, por lo que se acostumbra a estigmatizar el barrio y etiquetarlo como “pobre”; se denomina coloquialmente *La Colonia*. Por otra parte, y al otro del arroyo, nos encontramos con una parte de nueva construcción en Guadalajara donde destacan las viviendas unifamiliares y los bloques de pisos con características y recursos novedosos, como placas solares, piscinas comunitarias, zonas verdes cuidadas, con equipamiento para realizar actividades deportivas, etc. Nuestro proyecto se ubica en el C.E.I.P. San Pedro Apóstol, ubicado en el contexto con mayor diversidad cultural, pero podría llevarse a cabo en cualquier centro escolar, siempre atendiendo y adaptando a las características de este. A este centro escolar acuden familias de ambas zonas anteriormente descritas, pero no se observa una interrelación de ambas: una vez que concluye la jornada escolar, cada familia acude a los espacios que se han ido delimitando tradicionalmente y los niños y niñas, así como sus familias, no tienen relación entre ellos.

3.2. Necesidades detectadas

1. FASE PREEVALUATIVA

Se puede apreciar cómo, dentro de las actividades que organiza el centro escolar, hay una escasa participación de aquellas familias que no se sienten integradas, ya sea por la barrera del idioma, ya sea por la estigmatización del grupo; no se aprecia una necesidad de relación entre los grupos.

Todo ello hace que se entienda la convivencia desde la fragmentación de los distintos grupos que se ha venido creando de manera artificial. Esta fragmentación se puede apreciar, tanto en las viviendas, al crearse barrios “gueto”, como en los espacios de ocio con la infancia y dentro de los centros escolares, ya que no hay un intercambio de relaciones entre familias y alumnado pertenecientes a distintos grupos. Se hace necesario crear la inquietud, evidenciar la necesidad, muchas veces latente, en las personas destinatarias para que puedan interesarse por el proyecto, implicarse y beneficiarse de él. Por ello es importante la metodología de participación activa en el proyecto.

Para llevar a cabo el diagnóstico de necesidades, se han diseñado una serie de técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas. A la hora de diseñar los indicadores que vamos a medir en los cuestionarios, así como la información que queremos recabar en la entrevista, hemos acudido a bibliografía relativa a relaciones en de diversidad comunitaria. Así, nos hemos basado en trabajos de Berroeta y Rodríguez (2010), Cortés y Sepúlveda (2015), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020), y Sánchez Romero (2018). También nos hemos basado en el trabajo de Guil Bozal (2006), para elaborar las distintas escalas tipo Likert y Thurstone atendiendo a sus características.

Podemos sintetizar las técnicas e instrumentos utilizados en el análisis de necesidades y capacidades en el siguiente cuadro. Creemos conveniente adjuntar en los anexos los modelos de consentimiento informativo y de responsabilidad a la hora de aplicar los cuestionarios a las personas participantes (ver Anexo 6).

Tabla 2. Técnicas e instrumentos fase preevaluativa.

TÉCNICA O INSTRUMENTO	INFORMANTES	MOMENTO	OBJETIVO
Cuestionarios equipo educativo (ver anexo 3). Escala diferencial tipo Thurstone. Escala sumativa tipo Likert.	Equipo educativo C.E.I.P. San Pedro Apóstol (docentes infantiles, Primaria, dirección, equipo de orientación...).	Antes de diseñar los objetivos de intervención.	Recoger datos de interés de un tema concreto (comunicación y relación entre familias-escuela) a través de una muestra para posteriormente analizar los resultados y determinar las posibles necesidades expresadas.
Cuestionario Familias (ver anexo 4). Escala sumativa tipo Likert. Incluimos documento de consentimiento de información (ver anexo 5).	Familias de alumnos de Educación Infantil del C.E.I.P. San Pedro Apóstol. Tener en cuenta la posibilidad de traducir el cuestionario en los idiomas que se requieran para llegar a todas las familias.	Antes de diseñar los objetivos de intervención.	Recoger datos de interés de un tema concreto (comunicación y relación entre familias-escuela, clima de participación comunitaria) a través de una muestra para posteriormente analizar los resultados y determinar las posibles necesidades y capacidades expresadas.

TÉCNICA O INSTRUMENTO	INFORMANTES	MOMENTO	OBJETIVO
Cuestionario Asociaciones (ver anexo 5). Escala acumulativa tipo Guttman.	Asociaciones ubicadas en la zona de intervención (Cruz Roja, Guada Acoge, ACCEM y Asociación Vecinal).	Antes de diseñar los objetivos de intervención.	Medir el grado de implicación de la población a nivel comunitario a través del tejido asociacional del barrio para posteriormente analizar los resultados y determinar las posibles necesidades y capacidades expresadas.
Observación directa (diario, notas de campo).	Profesional de la Educación Social que lleve a cabo el proyecto.	Antes de diseñar los objetivos de intervención.	Registrar, analizar y reflexionar sobre las informaciones útiles para identificar las capacidades y necesidades percibidas o apreciadas, carencias del entorno.
Técnica Delphi.	Expertos y otros profesionales en Educación Social trabajando en contextos comunitarios.	Antes de diseñar los objetivos de intervención.	Reflexionar y tomar decisiones sobre las informaciones útiles para identificar las capacidades y necesidades percibidas o apreciadas, carencias del entorno.

Fuente: elaboración propia.

2. FASE EVALUATIVA

Una vez aplicadas las técnicas, analizamos los datos obtenidos. Podemos sacar las siguientes conclusiones:

Necesidades detectadas en el centro escolar:

- Mejora del clima de participación, ya que se detectan barreras culturales y tradicionales: no todas las familias participan en los momentos de interacción que surgen en el centro escolar, tanto en actividades planeadas por el AMPA o por el equipo docente, como espontáneas e informales, como charlas en la entrada y salida del colegio con otros padres y madres y con el equipo docente.
- Mejora de la comunicación escolar de las familias en la escuela, ya que se ve limitada por la barrera del idioma y el uso informático: los niños y niñas se sienten excluidos en determinadas actividades porque hay un fallo de comunicación docente-familia (los mensajes llegan a todos por igual pero la barrera del idioma impide que sean comprendidos). La plataforma ofi-

cial de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha a través de la cual los docentes difunden la información, requiere un nivel de uso informático que no todas las familias tienen adquirido; por lo tanto, puede ser una barrera a la hora de acceder al contenido.

- Mejora de las relaciones y vínculos de confianza entre la familia y la escuela, trabajando con los docentes en material de educación intercultural y comunicación positiva.

Necesidades detectadas en el entorno de la comunidad:

- Mejora de la pertenencia a la comunidad a través de la convivencia entre las familias en los entornos no escolares: una vez termina la jornada escolar, las familias se dividen en zonas segregadas y no se observa relación entre estos núcleos.
- Mejora de la relación entre los niños y niñas, que se ven arrastrados por las dinámicas de segregación del barrio fuera del colegio (se clasifican distintos parques con niños de una cultura predeterminada).
- Capacidad de aprovechamiento entre las distintas asociaciones que conviven en el barrio con el centro escolar, aprovechando el tejido relacional que puede ser beneficioso para la relación comunitaria.
- Capacidad de participación alta en las zonas verdes y de ocio en el barrio para fomentar la convivencia.

3. FASE POSTEVALUATIVA






Una vez realizado el diagnóstico de necesidades y capacidades, vamos a seleccionar y priorizar aquellas que consideramos alcanzables a través de este proyecto. Para ello tenemos que tomar decisiones sobre qué necesidades y capacidades vamos a centrarnos, ya que deben ser alcanzables y factibles de llevar a cabo mediante las actuaciones de mejora que diseñemos posteriormente. Aquellas necesidades y capacidades que no vamos a trabajar, ya sea por su alcance o posibilidades no resulta posible desarrollar durante este proyecto, pueden ser desarrolladas en otros proyectos futuros como hipotéticas líneas de trabajo a continuar.

Priorizamos las necesidades a mejorar de la siguiente manera:

1. Mejora del clima de participación de las familias en el entorno escolar.
2. Mejora de la comunicación familiar en la escuela.
3. Mejora de pertenencia de las familias en la comunidad y en los entornos no escolares.
4. Capacidad de aprovechamiento del tejido asociacional.
5. Capacidad de relación en las zonas de ocio y parques del barrio.

En cuanto a la necesidad detectada sobre la mejora de las relaciones y vínculos de confianza entre la familia y la escuela, trabajando con los y las docentes la educación intercultural, creemos conveniente que se trabaje en otro proyecto, ya que nos vamos a centrar en el clima relacional y en la comunicación. Una vez se trabajen esos aspectos, el siguiente paso sería la creación y el refuerzo de vínculos relacionales entre familia y escuela, que a su vez fomenten la participación. Creemos que se puede llevar a cabo en otro proyecto como continuación de este, a través de talleres de comunicación asertiva, competencias interculturales y mediación con el profesorado y las familias. No obstante, contamos con la labor de los y las docentes para llevar a cabo las actuaciones de mejora en los objetivos que nos planteamos a raíz de las necesidades en las que nos vamos a centrar.

Tabla 3. Proceso de priorización fase postevaluativa

NECESIDADES O CAPACIDADES	1º FASE EVALUATIVA	TRAS PROCESO DE PRIORIZACIÓN	2º FASE POSTEVALUATIVA
Familiares	Mejora del clima de participación, ya que se detectan barreras culturales y tradicionales.		Mejora del clima de participación de las familias en el entorno escolar.
Escolares	Mejora de la comunicación escolar de las familias en la escuela, ya que se ve limitada por la barrera del idioma y el uso informático. Mejora de las relaciones y vínculos de confianza entre la familia y la escuela.		Mejora de la comunicación familiar en la escuela.
Comunitarias	Mejora de la pertenencia a la comunidad a través de la convivencia entre las familias en los entornos no escolares. Mejora de la relación entre los niños y niñas, que se ven arrastrados por las dinámicas de segregación del barrio fuera del colegio.		Mejora de pertenencia de las familias en la comunidad y en los entornos no escolares.
Comunitarias	Capacidad de aprovechamiento entre las distintas asociaciones que conviven en el barrio con el centro escolar, aprovechando el tejido relacional que puede ser beneficioso para la relación comunitaria. Capacidad de participación alta en las zonas verdes y de ocio en el barrio para fomentar la convivencia.	 	Capacidad de aprovechamiento del tejido asociacional. Capacidad de relación en las zonas de ocio y parques del barrio.

Fuente: elaboración propia.

3.3. Ubicar el proyecto

El proyecto se diseña para llevarse a cabo desde el C.E.I.P. San Pedro Apóstol por la figura del Educador o Educadora Social. Lo podemos observar ubicado en la zona con mayor diversidad cultural, cercano a recursos y asociaciones como Cruz Roja, GuadaAcoge y Cáritas Diocesana. También se ubica cercano a las zonas verdes y de ocio que separan físicamente los dos núcleos poblacionales descritos.



Callejero de Guadalajara. Adaptado de Google Maps (2023). Recuperado de <https://www.google.com/maps/@40.6347179,-3.1535168,16.25z>. Consultado el 12 de abril de 2023.

3.4. Población participante

Este proyecto está diseñado para llevarse a cabo desde varias áreas de trabajo: escolar, familiar y comunitaria. Por lo tanto, la población diana del proyecto son las familias del centro escolar y familias que conviven en el barrio, entendiendo familia como el conjunto de personas que conviven en un hogar. Estamos hablando de los niños y niñas, adolescentes, padres y madres, abuelos y abuelas, etc. No obstante, al ser un proyecto basado en la participación comunitaria, también debemos tener en cuenta a la población indirecta que va a participar en nuestro proyecto, como es el equipo docente, el personal y usuarios de las asociaciones del barrio, las asociaciones vecinales y resto de población ubicada en la comuni-

dad donde se lleva a cabo el proyecto, como negocios locales de la zona, policía local, etc.

4. OBJETIVOS

Objetivo general: promover la convivencia y la educación para la paz con acciones de desfragmentación de los principales núcleos diferenciados y su posterior unión en red en conjunto con toda la comunidad.

Estrategia: actividades y talleres de sensibilización, actuaciones directas para entender la diferencia de cultura como algo natural en las personas y no como motivo de segregación por las diferencias existentes. Fomentar las diferencias como algo enriquecedor; todos tenemos algo que aportar en nuestro entorno.

Objetivos específicos por áreas:

- *Área escolar*

MEJORAR LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN ENTORNO ESCOLAR

Estrategias:

- Crear canales efectivos de comunicación que alcancen a todas las familias por igual.
- Fomentar el apoyo en red de las familias de cada curso.

- *Área familiar*

MEJORAR EL CLIMA DE PARTICIPACIÓN ENTRE FAMILIAS EN ENTORNO ESCOLAR

Estrategias:

- Motivar la participación de todas las familias en las actividades escolares y de la comunidad.
- Mejora del planteamiento de ocio, que muchas veces versa sobre la cultura predominante española (etnocentrismo), se pierde la posibilidad de enriquecer culturalmente con otras actividades, a la par que sirven de inclusión al resto de familias. Este etnocentrismo también deriva en el rechazo por parte de otras culturas, a no sentirse representadas en la dinámica comunitaria y del centro escolar, se repliegan sobre sus redes cerradas y no se relacionan.
- Fomentar la percepción positiva de la diversidad cultural.

- *Área comunitaria*

FOMENTAR SENTIDO DE PERTENENCIA A LA COMUNIDAD

Estrategias:

- Desarrollar zonas de ocio inclusivas donde convivan diversas culturas de manera integradora
- Mejorar la conservación de los espacios públicos del entorno, así como la responsabilidad de su cuidado, fomentar el sentimiento de pertenencia a los espacios comunes.

Capacidades:

- Aprovechar los recursos comunitarios (espacios de ocio y asociaciones) que se encuentran en el contexto donde está ubicado el centro escolar para fomentar la convivencia.

Podemos ver una síntesis de los objetivos en la siguiente tabla:

Tabla 4. Objetivos

OBJETIVO GENERAL: Promover la convivencia y la educación para la paz con acciones de desfragmentación de los principales núcleos diferenciados y su posterior unión en red en conjunto con toda la comunidad.	
ÁREA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Escolar	Mejorar la comunicación familia-escuela en entorno escolar
Familiar	Mejorar el clima de participación entre familias en entorno escolar
Comunitaria	Fomentar sentido de pertenencia a la comunidad

Fuente: elaboración propia.

5. METODOLOGÍA

Este proyecto está basado en la educación para la paz como estrategia educativa. Siguiendo a Del Pozo Serrano (2018), nos valemos de la educación para la paz en el reconocimiento, el respeto y la vivencia de los derechos humanos; esto se hace presente desde diversos espacios sociales, como es el caso de nuestro proyecto, desde diversas formas de sentirse y desde las distintas realidades sociales. La metodología de nuestro proyecto se fundamenta en la concepción del centro educativo como comunidad de aprendizaje participativo desde donde se articulan,

configuran y promueven actividades y actuaciones que utilizan el espacio comunitario y tienen como protagonistas de la acción a la propia comunidad. En este caso hablamos de comunidades de aprendizaje o comunidades educadoras, donde el centro educativo sirve de guía, acompañante del aprendizaje, no es el protagonista del aprendizaje, sino que el protagonismo lo adquiere la propia comunidad.

Vamos a basarnos en la metodología de la comunicación participativa y el empoderamiento comunicacional² (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2019), donde la participación no es una actividad directiva; es imprescindible contar con la participación de los individuos y grupos implicados, es decir, tener en cuenta a las familias, la comunidad docente y el tejido asociativo a la hora de llevar a cabo las actuaciones. Por lo tanto, vamos a diseñar estrategias de motivación, participación e implicación ciudadana. Estas estrategias se basan en la democracia cultural, desde la cual ponemos a disposición de la comunidad aquello que podemos ofrecer con el objetivo de generar en la comunidad una capacidad para crear y desarrollar colaborativamente acciones con un impacto en el entorno.

Buscamos desarrollar un cambio y transformación de manera conjunta desde dos perspectivas:

- La perspectiva comunitaria, a través de las actividades que llevamos a cabo con la Animación Social como metodología participativa y la apropiación espacial del entorno comunitario, a través del mecanismo de acción-transformación (Vidal y Pol, 2005).
- La perspectiva especializada, a través de las intervenciones que realizamos junto con el personal docente, donde los protagonistas son las familias de manera directa y el alumnado de manera indirecta.

Ambas entendidas desde una perspectiva ecológica o sistémica de la educación, donde todos los ambientes, contextos y áreas están relacionadas e influyen en el desarrollo de la vida y en la resocialización del individuo en los contextos sociales en los que nos ubicamos.

Vamos a diseñar el proyecto desde tres estrategias o dimensiones que se van a configurar en torno a unas actuaciones:

- Individuales: acompañamientos, tutorización, estrategias que promuevan el empoderamiento.
- Grupales: estrategias para la mejora del clima relacional entre familias; jornadas de temática parentalidad para compartir con familias intereses

2 Denominamos empoderamiento comunicacional al proceso por el que las personas, los grupos o las comunidades se convierten en agentes comunicativos para el cambio social (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2018).

e inquietudes; talleres de motivación en estrategias socioeducativas y de mediación con el profesorado.

- Comunitarias: actuaciones de participación ciudadana en los espacios públicos y de ocio. La participación y la comunicación favorecen la apropiación de estos espacios. A través de estrategias participativas vamos a coordinar acciones orientadas a la transformación e identificación del espacio público del barrio como propio.

6. DESARROLLO DEL PROYECTO

6.1. Actuaciones

- **Área escolar**

Objetivo: Mejorar la comunicación entre familias y escuela en el entorno escolar.

Actuaciones:

1. Redes sociales: creación de un grupo de difusión (de aplicación WhatsApp o Telegram, por ejemplo) donde se difundan las noticias y comunicaciones oficiales que se comparten en la plataforma digital de Educación “EducamosCLM”, con el fin de que las noticias puedan llegar a todas las personas de manera más cotidiana, sin necesidad de equipos informáticos y claves complejas.
2. Familias en red: personas voluntarias de apoyo en cada aula que se encarguen de difundir en los grupos de redes sociales (como WhatsApp o Telegram) las noticias que se comparten en la plataforma oficial. Estas personas también se encargarán de tener un feedback de las familias en los momentos de entrada y salida del colegio para asegurar la comunicación, no sólo a través de las redes sociales, sino en los procesos de comunicación interpersonal del día a día.

Capacidad: Aprovechamiento del tejido asociacional del barrio.

Actuaciones:

1. Tener reunión de coordinación entre el centro escolar y las asociaciones de la zona (Cruz Roja, GuadaAcoge, ACCEM, Cáritas) y plantear la necesidad de comunicación y convivencia que surge entre las familias de la zona. Buscar estrategias conjuntas y en común como posibles talleres de alfabetización o informática básica.
2. Poner en comunicación, enlazar a las familias que puedan beneficiarse de los talleres de alfabetización y comunicación que llevan a cabo las asociaciones de la zona (Cruz Roja, GuadaAcoge, ACCEM, Cáritas).

- **Área familiar**

Objetivo: Mejorar el clima de participación entre las familias en el entorno escolar.

Actuaciones:

1. Creación de un consejo intercultural de convivencia: formado por la Educadora Social, representantes del centro escolar, representantes de las familias, AMPA, representante de la infancia y juventud, representantes de las asociaciones culturales del barrio. Reunión una vez al mes para proponer los viernes de ocio temáticos en ambos barrios, celebraciones y festividades culturales y aspectos que vayan surgiendo de la convivencia. Las actuaciones del consejo intercultural:
 - Jornadas gastronómicas culturales: una semana donde cada familia prepare un plato típico de su tradición y lo compartan en una jornada de juegos dentro del centro escolar.
 - Calendario de festividades culturales: el consejo intercultural elaborará el calendario de festividades teniendo en cuenta todas las culturas presentes en el centro. Cada día que se celebre una festividad se hará alguna actividad relativa para que todas las culturas se sientan representadas, como por ejemplo celebración del Año Nuevo Chino, celebración de la fiesta del sacrificio musulmana, la fiesta de la Yuca de Ecuador, carnaval visto desde distintos países, etc.
2. Jornadas para las familias “escuela de familias”: pequeños grupos o espacios dialógicos en los cuales todas puedan ser protagonistas por igual. Realización de talleres donde crear red de apoyo y comunicación entre los padres y madres (ya que todos son padres y madres con un objetivo en común, sus hijos) crear valor de grupo (un grupo nace de una formación de personas cuando estas persiguen un objetivo en común). Temáticas: pueden proponer temáticas que les preocupen para abordar en los talleres (redes sociales, educación sexual, autoestima, disciplina en el hogar...).
3. Con los grupos de talleres que surjan de las escuelas de familia, creación de un decálogo de interculturalidad. Utilizando como referencia el Decálogo para una Educación Intercultural (Carbonell i Paris, 2002).

- **Área comunitaria**

Objetivo: Fomentar sentido de pertenencia a la comunidad.

Capacidad: aprovechamiento de las zonas de ocio y parques del barrio, así como de zonas verdes y arroyo.

Actuaciones:

1. A raíz del consejo intercultural, posibilidad de creación de una agrupación o asociación comunitaria (Agrupación Comunitaria La Olmeda) que englobe, tanto a familias de la escuela, como al resto de vecinos y agentes comunitarios, como los negocios de la zona, las asociaciones, la parroquia, las comunidades de vecinos, etc. Y que pueda participar en los Consejos de Barrio Municipales, y las celebraciones y actividades a continuación detalladas.
2. El día de los cumpleaños del mes en el centro escolar. Un día al mes, en el merendero del parque situado al lado del colegio, se hará una celebración juntando todos los cumpleaños que se han celebrado ese mes, por lo que los padres y madres podrán llevar una merienda especial para los niños y las niñas, preparando juegos junto con la Educadora Social. Es importante que la Educadora Social, junto con el consejo intercultural y los docentes, coordine los cumpleaños de todos los niños y niñas para que una vez al mes tengan su celebración. De esta manera, los niños de las familias que no tienen red de apoyo o familiar porque se encuentran fuera de su país o ciudad de origen, o bien no tienen recursos para hacer una celebración en un centro de ocio, pueden compartir su cumpleaños de una manera participativa e integrando a sus compañeros y compañeras del colegio.
3. Viernes de ocio temáticos: la agrupación comunitaria llevará a cabo una actividad diferente un viernes al mes, en colaboración con las entidades y asociaciones culturales del barrio y de vecinos, así como de las propias familias. Así, se puede proponer el viernes de malabares, un viernes de juegos de agua en verano, el viernes de cine en invierno y en colaboración con el centro social del barrio, viernes de manualidades, etc. Siempre se va a buscar que las actividades propuestas salgan demandadas por las propias familias y por los niños y las niñas para fomentar la motivación. Debemos prestar especial atención a los canales de información y participación para estas iniciativas con el fin de que puedan llegar a todas las personas.
4. Celebración de las fiestas del barrio: en junio y coincidiendo con el fin de curso, programar junto con la agrupación comunitaria y el ayuntamiento una semana temática festiva en todo el barrio que se pueda fomentar desde el colegio (hinchables, yincanas, música, almuerzo al aire libre).
5. Talleres intergeneracionales: aprovechando la colaboración con IES de Secundaria del barrio y centro social de jubilados, vamos a programar actividades donde participen todos de manera intergeneracional, como un teatro, yincana, juegos populares, juegos deportivos, etc. Se puede incluir dentro de las festividades del barrio.
6. Actividades dedicadas a la conservación/respeto de espacios y parques. Bataidas de limpieza, propuestas de mejora al ayuntamiento del mobiliario, taller de comederos y nidos para los patos del arroyo. La agrupación comunitaria buscará el trabajo en coordinación con el ayuntamiento; de esta manera se

desarrollarán vías de participación democrática ciudadana. También puede participar en el Consejo de Barrios Municipal con posibles mejoras y demandas para el barrio.

7. Juguetes comunitarios: cada familia llevará juguetes para la arena, coches, bloques, etc. que ya no utilicen y se depositarán en un cajón en el parque para que lo puedan utilizar todos los niños y niñas, con la norma de tener que depositarlo de nuevo al terminar de usarlo y de cuidar su mantenimiento.

A continuación, exponemos una tabla a modo de esquema del desarrollo del proyecto atendiendo a las áreas de actuación, los objetivos, las estrategias y las actuaciones que se llevarán a cabo para desarrollar dichos objetivos.

Tabla 5. Desarrollo del proyecto

ÁREA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS (OBJETIVOS OPERATIVOS)	ACTUACIONES
Área escolar	Fomentar la comunicación entre las familias y la escuela	Crear canales efectivos de comunicación	Creación de grupos de difusión en redes sociales: WhatsApp o Telegram
		Fomentar el apoyo en red las familias	Familias en red: personas voluntarias de cada curso que sirvan de apoyo a la comunicación
		Capacidad de aprovechamiento del tejido asociacional	Coordinación con asociaciones del barrio que lleven talleres de alfabetización, digitalización, informática... Enlazar a familias que puedan beneficiarse de estos talleres y llevar un seguimiento
Área familiar	Mejorar el clima de participación entre familias	Motivar la participación de todas las familias en las actividades escolares	Creación de Consejo Intercultural
		Mejora del planteamiento de ocio, desde un enfoque multicultural	Jornadas gastronómicas, escuelas de familia, calendario de festividades
		Fomentar la percepción positiva de la diversidad cultural	Creación de un Decálogo de Interculturalidad
Área comunitaria	Desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad y apropiación de los espacios comunes	Desarrollar zonas de ocio inclusivo donde convivan diversas culturas de manera integradora	Celebración de los cumpleaños del mes. Viernes de ocio temáticos. Celebración de fiestas del barrio. Actividades intergeneracionales.

ÁREA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS (OBJETIVOS OPERATIVOS)	ACTUACIONES
Área comunitaria	Desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad y apropiación de los espacios comunes.	Mejorar la conservación de los espacios públicos del entorno	Juguetes comunitarios en parque
		Aprovechar las zonas de ocio y parques del barrio	Talleres de conservación de espacios en colaboración con el ayuntamiento.
		Desarrollar vías de participación ciudadana democrática	Creación de Agrupación comunitaria Participar en el Consejo de Barrios Municipal

Fuente: elaboración propia.

6.2. Temporalización

Las actuaciones diseñadas en el proyecto se van a llevar a cabo a lo largo del curso escolar. Nos encontramos con actuaciones que no se llevan a cabo de una manera puntual como puede ser un taller, sino que van a ser constantes a lo largo del curso. Por ello, la temporalización de este proyecto no atiende a un calendario programado, sino a una serie de actuaciones y sesiones que se repiten a lo largo del curso y a otras actuaciones, como las actividades de conservación del parque, los talleres intergeneracionales o la celebración de los cumpleaños del mes, que se van a programar de manera consensuada y acordada por el consejo intercultural que surja en el colegio y la agrupación comunitaria. Por lo tanto, la figura del Educador o Educadora Social hará de guía y facilitadora de estos procesos durante todo el curso, gestionando y mediando en el consenso para que sean las propias personas participantes las que programen en el calendario la mejor ubicación de las actuaciones. Con ello lo que se busca es alcanzar una participación activa por parte de las familias.

6.3. Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto los vamos a analizar atendiendo a las tres áreas que vamos a desarrollar.

Tabla 6. Recursos

ÁREA	ACTUACIONES	RECURSOS MATERIALES Y ESPACIALES	RECURSOS PERSONALES
Área escolar	Creación de grupos de difusión en redes sociales: WhatsApp o Telegram	Aulas del centro escolar Dispositivos móviles de cada familia (aprovechando reuniones de tutoría)	Tutor o tutora de cada clase Educador o Educadora Social Familias
	Familias en red: personas voluntarias de cada curso que sirvan de apoyo a la comunicación	Dependencias del centro escolar, departamento de orientación y Educación Social, entradas y salidas escolares	Tutor o tutora de cada clase Educador o Educadora Social Familias
	Coordinación con asociaciones del barrio que lleven talleres de alfabetización, digitalización, informática...	Departamento de orientación y Educación Social. Asociaciones Cruz Roja, ACCEM, Guada Acoge	Educador o Educadora Social Personal responsable de las distintas asociaciones
	Enlazar a familias que puedan beneficiarse de estos talleres y llevar un seguimiento	Departamento de orientación y Educación Social. Asociaciones Cruz Roja, ACCEM, Guada Acoge	Educador o Educadora Social Personal responsable de las distintas asociaciones
Área familiar	Creación de Consejo Intercultural	Sala de reuniones del centro escolar, material fungible del centro escolar (hojas, bolígrafos, ordenadores, etc.)	Equipo docente Familias Educador o Educadora Social AMPA
	Jornadas gastronómicas, escuelas de familia, calendario de festividades	Polideportivo o patio del centro escolar Cocina del centro escolar Materiales fungibles (alimentos) comprados por el AMPA	Equipo docente Familias y menores Educador o Educadora Social AMPA
	Creación de un Decálogo de Interculturalidad	Sala de reuniones del centro escolar, material fungible del centro escolar (hojas, bolígrafos, ordenadores, etc.) Pasillos del centro escolar donde ubicar el decálogo	Equipo docente Familias y menores Educador o Educadora Social AMPA
Área comunitaria	Creación de Agrupación comunitaria	Centro social Los Valles (el centro social que pertenece el barrio)	AMPA Familias Centro Escolar Parroquia Asociaciones Personal municipal Educador o Educadora Social

ÁREA	ACTUACIONES	RECURSOS MATERIALES Y ESPACIALES	RECURSOS PERSONALES
Área comunitaria	Celebración de los cumpleaños del mes. Viernes de ocio temáticos. Celebración de fiestas del barrio. Actividades intergeneracionales. Juguetes comunitarios en parque.	Parque de La Olmeda Mesas y sillas del centro escolar, alimentos aportados por AMPA y familias encargadas de cada cumpleaños Juguetes donados por familias	Agrupación comunitaria Educador o Educadora Social AMPA Familias Centro Escolar Parroquia Asociaciones Personal Municipal
	Talleres de conservación de espacios en colaboración con ayuntamiento.	Material cedido por familias, ayuntamiento y centro escolar	Agrupación comunitaria Educador o Educadora Social AMPA Familias Centro escolar Parroquia Asociaciones Personal municipal
	Participar en el Consejo de Barrios Municipal.	Centro Social Los Valles	Agrupación comunitaria AMPA Familias Centro escolar Parroquia Asociaciones Personal municipal

Fuente: elaboración propia.

6.4. Agentes

La figura profesional encargada de coordinar el proyecto es el Educador o Educadora Social del centro escolar. Si bien no es un proyecto con actuaciones dirigidas por este agente, actúa como supervisor, guía o acompañante de las personas participantes, que son las verdaderas protagonistas de la toma de decisiones. Por lo tanto, el Educador o Educadora Social va a llevar a cabo técnicas que fomenten la participación, la escucha activa y el empoderamiento de las capacidades del propio entorno comunitario y las familias.

También destacan agentes como el equipo docente, fundamental para llevar a cabo el proyecto, tanto en el área escolar como familiar, así como los agentes comunitarios de las asociaciones y municipales, que son vitales para llevar a cabo el área comunitaria. Para ello se precisan reuniones de coordinación y seguimiento, tanto con el equipo docente, como con las asociaciones de la zona, Policía Local, responsa-

bles del ayuntamiento, etc. Con ellos hemos contado a la hora de analizar la situación, detectar necesidades y capacidades y vamos a contar a la hora evaluar el proyecto.

6.5. Evaluación

Tomando como referencia el manual de Pérez Serrano (2002), podemos definir la evaluación como un proceso continuo que no solo se encuentra en la etapa final de un proyecto, sino que debe estar presente a lo largo del mismo con el objetivo de controlar y reflexionar sobre los aspectos que van a devenir, la adecuación de las intervenciones y el alcance de los logros que nos hemos planteado.

A la hora de afrontar la manera de evaluar nuestro proyecto de intervención, vamos a tomar como referencia el modelo evaluativo de Pérez Juste (2006), donde evaluamos tres momentos significativos de la intervención: el análisis inicial, el proceso de intervención y desarrollo; el producto final y sus resultados. Además, y siguiendo con el modelo de Pérez Juste (2006), creemos conveniente abrir el proceso evaluativo mencionando la evaluación diagnóstica que hemos diseñado al comienzo del proyecto, donde vamos a recabar datos sobre el proceso del diagnóstico de necesidades y capacidades. Este proceso diagnóstico no es una evaluación del proyecto propiamente dicha, pero nos resulta fundamental para diseñar, implantar y evaluar la intervención socioeducativa.

Por lo tanto, el proceso de evaluación comienza con una primera evaluación del diagnóstico, antes de llevar a cabo el proyecto y a partir de la cual hemos identificado y definido nuestros objetivos de intervención.

La evaluación de la intervención propiamente dicha se va a dividir en una evaluación inicial, después llevaremos a cabo una evaluación del proceso y terminaremos con una evaluación final de resultados. Para medir el nivel de impacto y actuación a medio plazo también vamos a incluir una evaluación de impacto que se realizará transcurridos unos meses del proyecto.

Por la tipología de evaluación, vamos a llevar a cabo a la vez una evaluación interna y externa, ya que vamos a incluir la opinión de todas las personas implicadas en el proyecto (profesores, familias, profesionales socioeducativos...) Se precisa la participación, tanto de los y las profesionales implicados en el proyecto, como de las personas participantes, con el fin de recoger una muestra de informantes lo más amplia posible para proporcionar una triangulación y contrastar la información; de ese modo estaremos dotando de mayor calidad a la evaluación de nuestro proyecto y podremos tomar decisiones con mayor rigor para alcanzar nuestros objetivos con la mayor eficacia.

Vamos a combinar las técnicas descriptivas y cualitativas, donde destacamos el método observacional y el análisis de contenido a lo largo de todo el proceso de evaluación, a través de notas de campo, registro de incidentes críticos. También

destacamos las técnicas manipulativas y cuantitativas, como el cuestionario y las escalas a la hora de recoger información por parte de las personas participantes.

En la siguiente tabla podemos observar la síntesis de la evaluación que a continuación vamos a desarrollar, donde establecemos el modo en que vamos a llevar a cabo la evaluación, los criterios, indicadores e informantes.

Tabla 7. Proceso de evaluación

TIPO ¿Cuándo evaluamos?	FINALIDAD ¿Qué evaluamos?	PROCEDIMIENTO ¿Cómo lo evaluamos?	MOMENTO ¿Cuándo evaluamos?	INFORMANTES ¿Quién evalúa?
Evaluación diagnóstica	Necesidades detectadas. Situación de partida.	Escalas de estimación Entrevista semiestructurada Observación	Inicial, antes de llevar a cabo el proyecto.	Educador / Educadora Social Familias Equipo docente Asociaciones
Evaluación inicial	Adecuación al contexto. Adecuación a la situación de partida.	Escala de estimación grado de adecuación	Punto de partida	Educador / Educadora Social Profesionales implicados
Evaluación del proceso	Implantación Marco Desarrollo de las actividades Grado de participación. Detección de incidencias y mejoras.	Registro de incidentes críticos Notas de campo Escala de control participación Escala de medición satisfacción y clima de participantes. Escala de medición satisfacción de profesionales Reuniones y asambleas de seguimiento	A lo largo del proceso A lo largo del proceso	Educador / Educadora Social Participantes Profesionales implicados Educador / Educadora Social Participantes Profesionales implicados
Evaluación de los resultados	Medidas y logros alcanzados Valoración Continuación	Escala acumulativa de medición tipo Guttman (objetivos alcanzados) Escala de medición eficacia, eficiencia e impacto del proyecto Matriz DAFO	Al finalizar las actuaciones	Educador / Educadora Social Profesionales implicados
Evaluación de impacto	Impactos y efectos producidos en el entorno. Efectos no previstos.	Cuestionario equipo educativo Cuestionario familias Cuestionario asociaciones	Transcurridos unos meses de la finalización del proyecto	Equipo educativo Familias Asociaciones

Fuente: elaboración propia.

a. Evaluación inicial

El objetivo de la evaluación inicial es evaluar la adecuación y coherencia de las técnicas utilizadas, la adecuación al contexto, la concreción de las necesidades que hemos explorado, la viabilidad y operatividad de las soluciones propuestas, la capacidad de anticipar posibles obstáculos y otros aspectos relacionados con el origen y fundamentación del proyecto de intervención.

Para llevar a cabo la evaluación inicial vamos a utilizar la siguiente escala de medición, basada en la escala de estimación de Pérez-González (2008). Las personas informantes que van a llevar a cabo el registro del grado de satisfacción van a ser los y las profesionales que llevan a cabo el proyecto, Educadores/Educadoras Sociales y personal docente del centro escolar.

Tabla 8. Escala de estimación (grado de satisfacción).

INDICADORES	GRADO DE SATISFACCIÓN (de 1 a 5)	OBSERVACIONES
Adecuación a las personas destinatarias		
1. El proyecto responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el contexto escolar, familiar y comunitario.		
Adecuación al contexto		
2. El proyecto promueve la convivencia y educación para la paz dentro del entorno en el que se integra.		
Contenido		
3. Se han explicitado las bases científicas y sociopsicológicas del proyecto, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de metodología (educación para la paz) o de competencias de participación comunitaria en el que se basa el proyecto de intervención.		
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el proyecto.		
Calidad técnica		
5. El proyecto incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos y sistema de evaluación.		
6. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del proyecto y de todos ellos con los objetivos.		
Evaluabilidad		

INDICADORES	GRADO DE SATISFACCIÓN (de 1 a 5)	OBSERVACIONES
7. Los objetivos del proyecto son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).		
Viabilidad		
8. Las personas responsables del desarrollo del proyecto están plenamente capacitadas para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.		
9. El programa cuenta con el apoyo del centro escolar y entorno donde se ubica (dirección, profesionales implicados, instituciones y asociaciones de la zona y las propias personas participantes).		

Fuente: elaboración propia.

b. Evaluación del proceso

Se va a evaluar la ejecución y puesta en marcha de las actuaciones, para detectar todos los aspectos de su desarrollo y mejorar los resultados. También vamos a evaluar el ámbito de la participación y la interacción del grupo destinatario del proyecto. Por último, vamos a reflexionar sobre el funcionamiento del proyecto y los aspectos relacionados con los recursos y su organización. Conviene incluir criterios de coherencia institucional con el centro educativo, es decir, si el ambiente del centro es coherente con los objetivos del proyecto.

Para llevar a cabo la evaluación del proceso vamos a utilizar varias técnicas cualitativas y cuantitativas:

- Notas de campo y registros de incidentes: donde vamos a registrar observaciones, reflexiones y e información relevante a medida que llevamos a cabo la intervención. Las personas informantes van a ser los y las profesionales en Educación Social que lleven a cabo la intervención socioeducativa.
- Registro cuantitativo de control de la participación en cada actuación.
- Escala de medición del grado de satisfacción con la actividad, por una parte, y el clima de participación en la actividad, por otra. Las personas informantes van a ser los y las participantes de las actividades. Para ello, en cada actuación contaremos con un buzón donde las personas participantes podrán colocar una papeleta donde, en una cara puntuarán del 1 al 10 el grado de satisfacción con la actividad realizada, y en la otra cara puntuarán del 1 al 10 el clima de participación que han percibido con el resto de las personas a lo largo de la actividad. De esta manera tendremos una retroalimentación de las personas participantes al finalizar cada

actuación a modo de información cuantitativa, donde podremos valorar los niveles alcanzados a través de su propia percepción subjetiva.

- Escala de medición, basada en la escala de estimación de Pérez-González (2008). Las personas informantes que van a llevar a cabo el registro del grado de satisfacción van a ser los y las profesionales que participan en el proyecto (como el equipo docente), así como las propias personas participantes, con el fin de contrastar y triangular los datos con el resto de los y las profesionales implicados en el desarrollo del proyecto. Esta escala de medición se aplicará en reuniones y asambleas con profesionales y personas participantes implicadas, donde realizaremos un seguimiento del proceso, plantearemos los indicadores de la escala de medición y se debatirá y consensuará el grado de satisfacción de cada indicador en grupo, con el objetivo de hacer una evaluación participante y tener en cuenta todas las aportaciones cualitativas, no solo cuantitativas. Los comentarios y aportaciones se anotarán en el cuaderno de campo para su posterior estudio y análisis.

Tabla 9. Escala de estimación procesual.

INDICADORES	GRADO DE SATISFACCIÓN (de 1 a 5)	OBSERVACIONES
Puesta en marcha del proyecto		
La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del proyecto.		
Las personas participantes muestran interés/motivación hacia las actividades del proyecto: implicación.		
Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.		
Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y la mejora de futuras experiencias.		
Marco o contexto de aplicación del programa		
El clima general del grupo resulta favorable al proyecto.		
Se aprecia satisfacción en las personas responsables del proyecto, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.		
La organización y la disciplina del grupo en concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro escolar.		

Fuente: elaboración propia.

c. Evaluación final

El objetivo de la evaluación final es medir y evaluar los resultados conseguidos en función de los objetivos propuestos y su comparación con el nivel de impac-

to que habíamos esperado. También podemos evaluar la generalización de este proyecto a otros colectivos o contextos que compartan características similares.

Para medir el grado de consecución de los objetivos propuestos, vamos a tomar los propios objetivos operativos como indicadores de evaluación creando una escala de medición sumativa tipo Likert, a través de la cual vamos a valorar el nivel de consecución de cada objetivo.

Tabla 10. Escala Likert evaluación final

OBJETIVOS OPERATIVOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Se han creado canales efectivos de comunicación			
Se ha fomentado el apoyo en red de las familias			
Se ha aprovechado la capacidad del tejido asociacional			
Se ha motivado la participación de todas las familias en las actividades escolares			
Se ha mejorado planteamiento de ocio, desde un enfoque multicultural			
Se ha fomentado la percepción positiva de la diversidad cultural			
Se han desarrollado zonas de ocio inclusivo donde convivan diversas culturas de manera integradora			
Se ha mejorado la conservación de los espacios públicos del entorno			
Se ha aprovechado las zonas de ocio y parques del barrio			
Se han desarrollado vías de participación ciudadana democrática			

Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel de eficacia y eficiencia del proyecto, así como la posible generalización e impacto social vamos a utilizar la siguiente escala de medición, basada en la escala de estimación de Pérez-González (2008). Las personas informantes que van a llevar a cabo el registro del grado de satisfacción van a ser los y las profesionales que participan en el proyecto (equipo docente, equipo de orientación, trabajadores y trabajadoras sociales de las asociaciones que participan...) y el profesional de la Educación Social, con el fin de contrastar los datos con el resto de los y las profesionales implicados en el desarrollo del proyecto.

Tabla 11. Escala de estimación evaluación final

INDICADORES	GRADO DE SATISFACCIÓN (de 1 a 5)	OBSERVACIONES
Medida		
1. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del proyecto son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos de este.		
Resultados		
2. Ha mejorado la comunicación y convivencia de las familias en los entornos trabajados: escolar, familiar y comunitario.		
3. Las personas destinatarios, agentes y personal implicado en el proyecto han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados: validez social del programa.		
4. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espaciotemporales) que ha requerido el proyecto son acordes con los resultados conseguidos: eficiencia.		
5. Se han observado efectos beneficiosos del proyecto que no estaban previstos inicialmente: efectividad colateral.		
6. Existen indicios del impacto positivo del proyecto en otros grupos o contextos que compartan las mismas características: impacto social.		

Fuente: elaboración propia.

Por último, los y las profesionales en Educación Social junto con el equipo de dirección del centro escolar donde se va a llevar a cabo el proyecto van a elaborar una matriz DAFO. Se van a reflejar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para identificar problemas planteando alternativas y posibles soluciones en relación con el desarrollo y puesta en práctica de todo el proyecto.

d. Evaluación de impacto

El objetivo principal es medir el grado de consecución de objetivos y permanencia a medio plazo. Se realizará un seguimiento unos meses después de finalizar el proyecto para observar el grado de mejora de los objetivos trabajados.

Para ello, volveremos a aplicar los cuestionarios de la evaluación diagnóstica de la que partimos. Esto nos llevará a observar la diferencia entre la situación inicial de partida que realizamos en el diagnóstico de necesidades y capacidades y la situación final tras implementar el proyecto, más en concreto si perduran los efectos y los objetivos conseguidos.

7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

A través del proyecto que hemos diseñado queremos dar respuesta a las necesidades que surgen relacionadas con la mejora del clima de participación de las familias en el entorno escolar, la mejora de la comunicación familiar en la escuela y la mejora de pertenencia de las familias en la comunidad. Para ello queremos aprovechar las capacidades que el entorno y el contexto nos brinda, como el tejido asociacional de la zona, el entorno natural de zonas verdes y ocio del barrio y la diversidad cultural que nos nutre de experiencias y conocimientos.

En el diseño del proyecto hemos invertido mucho esfuerzo en dos momentos clave que deben estar presentes en cualquier intervención socioeducativa: el diagnóstico de necesidades y capacidades y la evaluación.

A lo largo del Grado en Educación Social, a través de asignaturas como Diagnóstico en Educación Social, y a través de los conocimientos adquiridos a lo largo de las prácticas profesionales en materia de observación, trabajo de campo, detección de necesidades y herramientas diseñadas para tal fin³, hemos podido estudiar y analizar el momento clave para alcanzar el éxito en cualquier intervención que nos planteamos: saber poner el foco de atención en las necesidades y capacidades correctas es vital, ya que nuestros esfuerzos estarán dirigidos en la dirección correcta.

Por otra parte, la evaluación constituye un ejercicio fundamental a lo largo de la intervención socioeducativa, no como un momento final de cierre, sino como un proceder acoplado a lo largo de la práctica en nuestra profesión. Es una herramienta que aporta rigor, validez, profesionalidad y una continua revisión de nuestras actuaciones, porque el y la profesional de la Educación Social tiene el deber de revisar(se) de manera continua su quehacer para aportar calidad en sus procedimientos, y así mejorar su práctica y alcanzar sus objetivos de la mejor manera posible. Por ello, hemos dedicado gran parte de tiempo al diseño de una evaluación que cubra todos los momentos de la intervención, siguiendo el manual de cabecera de las asignaturas de evaluación del Grado en Educación Social de Pérez Juste (2006).

Por último, valoramos la intervención diseñada desde las funciones propias de la Pedagogía Social y revisamos que las hipótesis y objetivos planteados se adapten a la promoción de la solidaridad, la justicia social y la democracia; se ajusten a la pedagogía de la vida y para la vida; se desarrollen socioculturalmente las personas, los grupos y las comunidades implicadas y se busque una mejora

³ Como los documentos en materia de técnicas y herramientas de observación de la profesora Ballesteros (2011), mención especial para el portfolio tutorizado por la profesora Martín Cuadrado, así como sus manuales que formarán parte de las herramientas profesionales a lo largo de mi futuro profesional en la Educación Social (Martín y Roldán, 2019).

en las condiciones de bienestar, contribuyendo a la calidad de vida respetando la diversidad (Del Pozo Serrano, 2023).

Como posibles líneas de trabajo futuro, observamos la mejora de las relaciones y vínculos de confianza entre la familia y la escuela, trabajando con el personal docente la educación intercultural, a través de la creación y el refuerzo de vínculos relacionales entre familia y escuela, que a su vez fomenten la participación. Creemos que se puede llevar a cabo en otro proyecto como continuación de este a través de talleres de comunicación asertiva, competencias interculturales y mediación con el profesorado y las familias. No obstante, contamos con la labor del personal docente para llevar a cabo las actuaciones de mejora en los objetivos que nos planteamos a raíz de las necesidades en las que nos vamos a centrar.

8. BIBLIOGRAFÍA

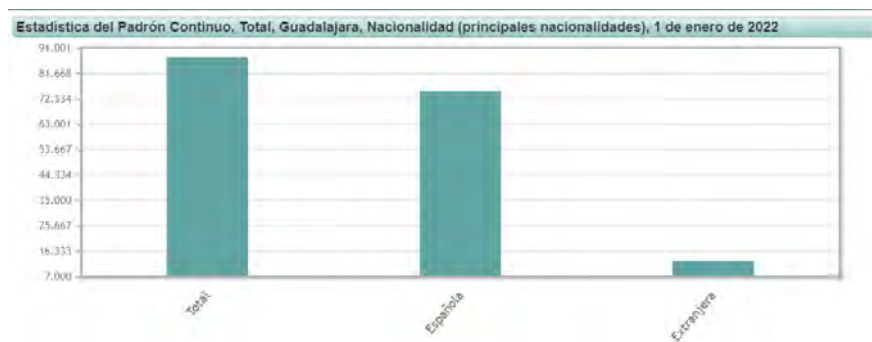
- Aguado, T., & Mata, P. (2017). Educación Intercultural. UNED.
- Ballesteros, B. (2011). La observación . Material facilitado por la Prof. Belén Ballesteros para la asignatura Prácticas Profesionales I del Grado en Educación Social. UNED.
- Berroeta, H., & Rodríguez, M. (2010). Una experiencia de Participación Comunitaria de Regeneración del Espacio Público. Revista Electrónica de Psicología Política Año 8, N°22.
- Buraschi, D., & Aguilar-Idáñez, M. J. (2019). Empoderamiento comunicacional: una estrategia de intervención comunitaria para superar los límites de la sensibilización social. Revista de Educación Social.
- Carbonell i Paris, F. (2002). Decálogo para una educación intercultural. Dialnet, N°90 págs. 32-39.
- Carrasco, S. (2004). Interculturalidad, educación y comunicación. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/331.pdf>. Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/331.pdf>.
- Castillo Carbonell, M. (2014). Acción social y educativa en contextos escolares. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Castillo, S., et al. (2011). La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Pearson Education.
- Cortés, S., & Sepúlveda, H. (2015). Medición del nivel de satisfacción de vecinos y vecinas con los resultados del Programa Quiero mi Barrio en Chile. Revista Temas Sociológicos, N°19 pp. 71-103.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2019). Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. Educación social: Revista de intervención socioeducativa, 35.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2018). Educación para la Paz. Conflictos y construcción de Cultura de Paz desde las escuelas, las familias y las comunidades. Madrid: Dykinson, S.L.

- Del Pozo, Serrano, F. J. (2023). Material de tutoría . Orientación TFG Educación Social y Memoria TFG. Orientaciones para el desarrollo de la actividad y proceso de tutorización.
- Estado, B. O. (30 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.
- Fernández, T., & Molina, J. (2005). Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas. Madrid: Alianza Editorial.
- Gracia, E., et al. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Síntesis.
- Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide, Nº 5.
- Instituto Nacional de Estadística. (18 de noviembre de 2022). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2022 Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2022. Madrid: Gabinete de Prensa INE.
- Martín, A., & Rubio, M. (2019). La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación. UNED.
- Nacional, M. (2020). Programa La educación es de todos. Caracterización alianza FAMILIA-ESCUELA. Cuestionario para Docentes. Bogotá, Colombia.
- Natorp, P. (1913). Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad. Madrid: La Lectura.
- Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de Programas Educativos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez Serrano, G. (2002). Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2002). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2010). Pedagogía Social, Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.
- Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 523-546.
- Quintanal Díaz, J. (2019). La educación social en la escuela, un futuro por construir. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez Romero, C. (2018). La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos. UNED.
- Unidas, N. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III).
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta técnica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. Anuario de Psicología. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, vol. 36, nº3 pp. 281-297.

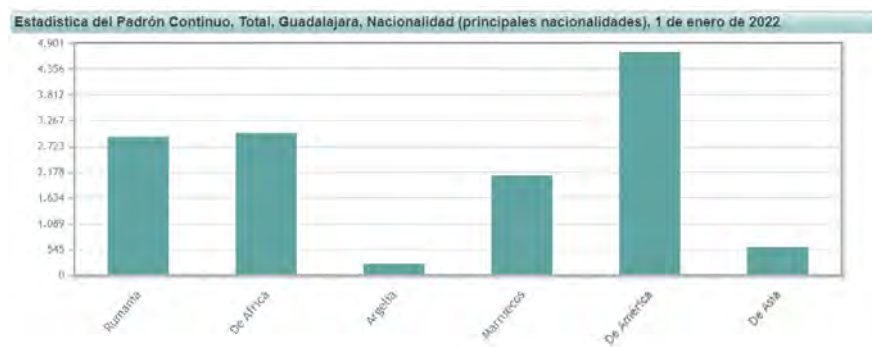
9. ANEXOS

Anexo 1. Tabla estadística del Padrón Guadalajara.

Estadística del Padrón Continuo, Total, Guadalajara, Nacionalidad, 1 de enero de 2022. INE



Estadística del Padrón Continuo, Total, Guadalajara, Nacionalidad (principales nacionalidades), 1 de enero de 2022. INE





Anexo 2. Mapa



Adaptado de Google Maps (2023). Callejero de Guadalajara (Mapa online). Recuperado de <https://www.google.com/maps/@40.6347179,-3.1535168,16.25z>. Consultado el 12 de abril de 2023.

Anexo 3. Escala tipo Thurstone sobre percepción de los docentes en la participación de las familias.

SITUACIÓN	 De acuerdo	 En desacuerdo
Las familias que no están involucradas en la educación de los niños y las niñas tienen una actitud negativa hacia la escuela.		
La participación de las familias puede obstaculizar la labor del docente.		
A través de sus representantes, las familias deben formar parte de las decisiones que se tomen sobre la organización y el funcionamiento de la escuela.		
La escuela y los docentes deben mostrar una actitud abierta y dispuesta a la integración de las familias.		
Es importante establecer contactos informales con las familias dentro o fuera de la escuela.		
Es importante establecer tutorías con las familias, sin que estas las hayan pedido.		
Es importante el involucramiento de las familias en actividades dentro del aula.		






Fuente: elaboración propia.

Escala tipo Likert del grado de participación “familia-escuela” (equipo docente)

SITUACIÓN	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Las familias acuden a las tutorías.				
Las familias asisten a las reuniones que organiza el centro escolar.				
Las familias piden citas para acudir a entrevistas con los y las docentes.				
Las familias acuden a las reuniones convocadas por la AMPA.				
Se informa a las familias de las decisiones que toma el centro escolar.				
Las familias toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro escolar.				
Se consulta a las familias en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro escolar.				
Las decisiones con respecto a la escuela son tomadas por las familias.				
El centro escolar fomenta la participación de las familias.				

Anexo 4. Cuestionario Familias

De las siguientes situaciones planteadas sobre el contexto escolar y comunitario, seleccione la opción que mejor se adapte a su opinión.

1. Nada de acuerdo	2. Poco de acuerdo	3. Indiferente	4. De acuerdo			5. Muy de acuerdo	
SITUACIÓN							
			1	2	3	4	5
Participo en las actividades que se organizan en el colegio de mi hijo o hija.							
Mis opiniones son bien recibidas por el equipo docente del colegio de mi hijo o hija.							
Estoy informado/informada de las noticias relacionadas con el colegio.							
Mis opiniones son bien recibidas por el resto de las familias del colegio de mi hijo o hija.							
Me siento cómodo/cómoda cuando llevo y recojo a mi hijo o hija al colegio.							
Participo en las conversaciones que surgen en los momentos de entrada y salida del colegio con otras familias.							
Si tuviera algún problema podría encontrar ayuda en cualquier profesional del colegio.							
Acudo con mi hijo o hija a zonas de ocio (parques) en mi barrio.							
Coincido con otras familias del colegio en estas zonas de ocio.							
Siento el barrio como mío.							
Participo en actividades sociales de mi barrio o comunidad.							
Si tuviera problemas podría encontrar ayuda en la comunidad.							
Conozco los recursos y organizaciones en mi barrio.							

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Cuestionario asociaciones

De las siguientes situaciones planteadas sobre el contexto comunitario, seleccione la puntuación que más se adapte a su opinión en función de la necesidad que le asigna a mejorar cada situación planteada (siendo 1 poco necesario porque no hay necesidad y 5 muy necesario porque observa una gran necesidad).

Nada necesario	Poco necesario	Indiferente	Bastante necesario	Muy necesario
SITUACIÓN				
1	2	3	4	5
Generar espacios físicos de encuentro.				
Mayor cuidado medio ambiental.				
Mayor cuidado y mantención de los espacios públicos.				
Generar más y mejores espacios públicos.				
Que los vecinos y vecinas usen espacios públicos.				
Mejorar convivencia entre vecinos y vecinas.				
Mejorar la participación de los vecinos y las vecinas.				
Mejorar la seguridad del barrio.				
Mejorar la relación del vecindario con el municipio.				
Mejorar la imagen externa del barrio.				
Que los vecinos y vecinas puedan acceder a los recursos del barrio.				

Fuente: elaboración propia.

Anexo 6. Modelos de consentimiento informado



Comité de Ética de la Investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y/O EXPERIMENTACIÓN¹

Título del Proyecto -----
 Investigador/a Principal-----
 Grupo de Investigación-----
 Facultad/Escuela -----
 Autorizado por el (Ministerio, Comunidad, etc.) -----
 Promotor/Financiador, en su caso -----

La legislación vigente establece que la participación de toda persona en un proyecto de investigación y/o experimentación requerirá una previa y suficiente información sobre el mismo y la prestación del consentimiento por parte de los participantes en dicha investigación/experimentación.

Este documento está redactado directamente para su destinatario: las personas sobre las que se va a realizar la investigación /experimentación. Toda la información aquí contenida se dirige a dichas personas o sus representantes.

A tal efecto, a continuación, se detallan los objetivos y características del proyecto de investigación, como requisito previo a la prestación del consentimiento y a su colaboración voluntaria en el mismo.

¿EN QUÉ CONSISTE LA INVESTIGACIÓN /EXPERIMENTACIÓN?²

- a) OBJETIVOS³ ¿Qué se pretende?:
- b) ACTIVIDADES/PRUEBAS A REALIZAR:
 - Descripción de las pruebas y número de ellas (de manera breve y sencilla):
 - Lugar donde se realizarán:
 - Duración de cada prueba:
- c) Incomodidades para vd.:
- d) Riesgos para vd.:
- e) Beneficios para vd.:
- f) PROTECCIÓN DE DATOS⁴ (solo si se emplean datos identificatorios de la persona, en caso contrario no rellenar): Este proyecto requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal identificatorios que, en todo caso, serán tratados conforme a las normas aplicables garantizando la confidencialidad de los mismos⁵.

¿Qué datos emplean?	¿Qué datos emplean?	¿Qué datos emplean?	Otros (indique cuáles)
Nombre y apellidos	DNI/doc ident.	Orientación sexual	
Domicilio	Ideología	Creencias	
Tif	Afilación sindical	Origen racial o étnico	
Correo-e identificativo, no genérico	Religión		

- **Cómo se van a encriptar (anonimizar)** (Si contienen datos personales).
- **Cómo se van a guardar**
- **Cuánto tiempo se prevé guardar los datos** (Si contienen datos personales):
- **Cómo van a ser destruidos los datos** (Si contienen datos personales):
- **Finalidad del empleo de estos datos:**

El/la Investigador/a Principal es el que lleva a cabo la gestión del tratamiento de datos y puede ponerse en contacto de la siguiente forma: (poner dirección de mail o tif. del IP): -----

La participación de este proyecto de investigación es voluntaria y puede retirarse del mismo en cualquier momento.

Y para que conste por escrito a efectos de información de los pacientes a los que se solicita su participación voluntaria en el proyecto antes mencionado, se ha formulado y se entrega la presente hoja informativa

En de..... de.....

Nombre y firma del Investigador/a principal

NOTA:

De conformidad con lo establecido en la Normativa vigente de protección de Datos Personales, le informamos que los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del proyecto de investigación y/o experimentación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se tratarán para su uso dentro del Proyecto de investigación arriba indicado, en calidad de Responsable del tratamiento, por la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

La finalidad del tratamiento de los datos es el desarrollo del proyecto de investigación arriba indicado.

La base legitimadora por las que se tratan sus datos es el consentimiento del interesado y para la finalidad investigadora del proyecto. Asimismo, los datos serán utilizados para enviar información, por cualquier medio, acerca de las finalidades antes descritas.

Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo previa petición y consentimiento a tal fin, en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de la finalidad del tratamiento, así como en los supuestos previstos legalmente, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con estos fines.

Podrá ejercitar los derechos de Acceso, Rectificación, Supresión, Limitación del tratamiento, Portabilidad de los datos u Oposición al tratamiento ante la UNED, C/ Bravo Murillo 38, Sección de Protección de Datos, 28015 de Madrid, o en cualquiera de las oficinas que podrá encontrar aquí, junto con información adicional y el formulario: Departamento de Política Jurídica de Seguridad de la Información (www.uned.es/dpj), o a través de la Sede electrónica (<https://sede.uned.es/procedimientos/portada/idp/40>) de la UNED.

Para más información visite nuestra Política de Privacidad.

- 1 Redacte el documento de información conforme a los apartados que se indican y de manera muy sencilla y comprensible. Se deberá entregar la Hoja de información, firmada por el investigador principal, a cada uno de los sujetos participantes en la investigación/experimentación y copia de la misma deberá figurar en el reverso de la Hoja de consentimiento informado que cada participante firma y entrega al investigador para su archivo.
- 2 Estos apartados son obligatorios y deben ser cumplimentados por el investigador principal del proyecto. En el apartado b se debe detallar lo que se va a solicitar al participante.
- 3 Explíquelo de manera muy sencilla y breve.
- 4 Este párrafo debe figurar sólo en los supuestos en los que el proyecto afecte a datos de carácter personal.
- 5 En aquellas labores de investigación llevadas a cabo en el marco de la Universidad, se reconoce como responsable del tratamiento de los datos personales a la propia Universidad a través del Área de Investigación y Transferencia, lo que no exime del cumplimiento de las obligaciones en materia de protección de datos a los investigadores. En el supuesto de que se tratan datos personales en un Proyecto de Investigación en el marco de la Universidad, el investigador cumplimentará el **formulario de creación de tratamientos nuevos** facilitado por el Área de Investigación y Transferencia. La gestión del tratamiento de los datos personales se llevará a cabo por el investigador principal. Por su parte, el encargado del tratamiento es la persona física o jurídica, autoridad, servicio u otro organismo que trate datos personales por cuenta del responsable del tratamiento. Es decir, si el Investigador de la UNED decide externalizar una parte de su proyecto de investigación y cuenta con la colaboración de un tercero, este último ostentará la condición de encargado de tratamiento. Con la aparición de esta figura, surge la obligación de elaborar un contrato de encargado de tratamiento, que deberá ser firmado por ambas partes, de conformidad con lo dispuesto en el art. 28 del RGPD. El Investigador Principal debe seguir, en la gestión del tratamiento de los datos, además de la legislación vigente, la Guía de Buenas Prácticas de la Actividad Investigadora de la UNED, así como el **Código de Conducta de Protección de Datos Personales de la UNED**, y demás protocolos que la UNED pudiera aprobar.



Comité de Ética de la Investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO MENORES

HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y/O EXPERIMENTACIÓN¹

Título del Proyecto -----
 Investigador/a Principal- -----
 Grupo de Investigación-----
 Facultad/Escuela -----
 Autorizado por el (Ministerio, Comunidad, etc.) -----
 Promotor/Financiador, en su caso -----

La legislación vigente establece que la participación de toda persona en un proyecto de investigación y/o experimentación requerirá una previa y suficiente información sobre el mismo y la prestación del consentimiento por parte de las personas que participen en dicha investigación/experimentación.

Este documento está redactado directamente para su destinatario; las personas sobre las que se va a realizar la investigación /experimentación. Toda la información aquí contenida se dirige a dichas personas o sus representantes.

A tal efecto, a continuación, se detallan los objetivos y características del proyecto de investigación, como requisito previo a la prestación del consentimiento y a su colaboración voluntaria en el mismo.

¿EN QUÉ CONSISTE LA INVESTIGACIÓN / EXPERIMENTACIÓN?²

a) OBJETIVOS³ ¿Qué se pretende?:

b) ACTIVIDADES/PRUEBAS A REALIZAR:

- Descripción de las pruebas y número de ellas (de manera breve y sencilla):
- Lugar donde se realizarán:
- Duración de cada prueba:

c) Incomodidades:

d) Riesgos:

e) Beneficios:

f) PROTECCIÓN DE DATOS⁴ (solo si se emplean datos identificatorios de la persona, en caso contrario no rellenar): Este proyecto requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal identificatorios que, en todo caso, serán tratados conforme a las normas aplicables garantizando la confidencialidad de los mismos⁵.

¿Qué datos emplean?	¿Qué datos emplean?	¿Qué datos emplean?	Otros (indique cuáles)
Nombre y apellidos	DNI/doc ident.	Orientación sexual	
Domicilio	Ideología	Creencias	
Tfif	Afiliación sindical	Origen racial o étnico	
Correo-e identificativo, no genérico	Religión		

- **Cómo se van a encriptar (anonimizar)** (Si contienen datos personales).
- **Cómo se van a guardar**
- **Cuánto tiempo se prevé guardar los datos** (Si contienen datos personales):
- **Cómo van a ser destruidos los datos** (Si contienen datos personales):
- **Finalidad del empleo de estos datos:**

El/la Investigador/a Principal es el que lleva a cabo la gestión del tratamiento de datos y puede ponerse en contacto de la siguiente forma: (poner dirección de mail o tlf. del IP): -----

La participación de este proyecto de investigación es voluntaria y puede retirarse del mismo en cualquier momento.

Y para que conste por escrito a efectos de información de los pacientes a los que se solicita su participación voluntaria en el proyecto antes mencionado, se ha formulado y se entrega la presente hoja informativa.

En a de.....de.....

Nombre y firma del Investigador/a principal

NOTA:

De conformidad con lo establecido en la Normativa vigente de protección de Datos Personales, le informamos que los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del proyecto de investigación y/o experimentación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se tratarán para su uso dentro del Proyecto de investigación arriba indicado, en calidad de Responsable del tratamiento, por la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

La finalidad del tratamiento de los datos es el desarrollo del proyecto de investigación arriba indicado.

La base legitimadora por las que se tratan sus datos es el consentimiento del interesado y para la finalidad investigadora del proyecto. Asimismo, los datos serán utilizados para enviar información, por cualquier medio, acerca de las finalidades antes descritas.

Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo previa petición y consentimiento a tal fin, en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de la finalidad del tratamiento, así como en los supuestos previstos legalmente, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con estos fines.

Podrá ejercitar los derechos de Acceso, Rectificación, Supresión, Limitación del tratamiento, Portabilidad de los datos u Oposición al tratamiento ante la UNED, C/ Bravo Murillo 38, Sección de Protección de Datos, 28015 de Madrid, o en cualquiera de las oficinas que podrá encontrar aquí, junto con información adicional y el formulario: Departamento de Política Jurídica de Seguridad de la Información, (www.uned.es/dpj) o a través de la Sede electrónica (<https://sede.uned.es/procedimientos/portada/idp/40>) de la UNED.

Para más información visite nuestra Política de Privacidad.

- 1 Este formulario se utilizará cuando la persona participante en el proyecto carezca de la capacidad necesaria para otorgar el consentimiento por sí mismo/a. Redacte el documento de información conforme a los apartados que se indican. Se deberá entregar la Hoja de información, firmada por el investigador/a principal, a cada uno de los sujetos o sus representantes legales y copia de la misma deberá figurar en el reverso de la **Hoja de consentimiento informado** que debidamente firmada debe conservar el investigador/a para su archivo.
- 2 Estos apartados son obligatorios y deben ser cumplimentados por el investigador principal del proyecto. En el apartado b se debe detallar lo que se va a solicitar al participante.
- 3 Explíquelo de manera muy sencilla y breve.
- 4 Este párrafo debe figurar sólo en los supuestos en los que el proyecto afecte a datos de carácter personal.
- 5 En aquellas labores de investigación llevadas a cabo en el marco de la Universidad, se reconoce como responsable del tratamiento de los datos personales a la propia Universidad a través del Área de Investigación y Transferencia, lo que no exime del cumplimiento de las obligaciones en materia de protección de datos a los investigadores. En el supuesto de que se tratan datos personales en un Proyecto de Investigación en el marco de la Universidad, el investigador cumplimentará el **formulario de creación de tratamientos nuevos** facilitado por el Área de Investigación y Transferencia. La gestión del tratamiento de los datos personales se llevará a cabo por el investigador principal. Por su parte, el encargado del tratamiento es la persona física o jurídica, autoridad, servicio u otro organismo que trate datos personales por cuenta del responsable del tratamiento. Es decir, si el Investigador de la UNED decide externalizar una parte de su proyecto de investigación y cuenta con la colaboración de un tercero, este último ostentará la condición de encargado de tratamiento. Con la aparición de esta figura, surge la obligación de elaborar un contrato de encargado de tratamiento, que deberá ser firmado por ambas partes, de conformidad con lo dispuesto en el art. 28 del RGPD. El Investigador Principal debe seguir, en la gestión del tratamiento de los datos, además de la legislación vigente, la Guía de Buenas Prácticas de la Actividad Investigadora de la UNED, así como el **Código de Conducta de Protección de Datos Personales de la UNED**, y demás protocolos que la UNED pudiera aprobar.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./D⁶.....

en calidad de⁷.....

He leído la hoja de información que se me ha entregado, copia de la cual figura en el reverso de este documento, y la he comprendido en todos sus términos.

He sido suficientemente informado y he podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicada en el proyecto (título del proyecto)

..... que ha sido autorizado por (Ministerio, Comunidad, etc.)

.....

y promovido/ financiado por (en su caso)

y para el que se ha pedido la colaboración de mi/nuestro..... (hijo, pupilo o representado)⁸

.....

Comprendo/comprendemos que la participación es voluntaria y que el menor en cuya representación actúo/actuamos puede retirarse del mismo

- cuando quiera;
- sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos; y
- sin ningún tipo de repercusión negativa.

Consultado el menor no ha manifestado oposición a participar en este proyecto de investigación⁹.

Por todo lo cual, PRESTO/PRESTAMOS EL CONSENTIMIENTO para la participación en el proyecto de investigación al que este documento hace referencia y para que los datos de carácter personal del menor sean tratados, según la normativa vigente y **la política de protección de datos de la UNED**, para el uso exclusivo en este proyecto.

En a de de

Fdo.

6 Los padres, si ambos ejercen la patria potestad, deben firmar conjuntamente este consentimiento informado.

7 Padres, tutor o representante legal del menor.

8 Nombre completo del menor.

9 Debe incluirse este párrafo cuando se trate de menores de entre 12 y 16 años que no tengan reducida su capacidad para comprender.



Comité de Ética de la Investigación

MODELO DE COMPROMISO PARA ESTUDIANTE DE PRÁCTICAS PROFESIONALES/TFG/TFM¹

Datos personales del estudiante¹

Nombre y Apellidos del estudiante.....

Titulación en la que está matriculado:

Facultad/Escuela.....

Datos del Proyecto de Investigación

Título del Proyecto.....

Investigador/a Principal.....

Grupo de Investigación.....

Facultad/Escuela.....

En calidad de colaborador del proyecto arriba indicado que se desarrolla en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, me comprometo a cumplir cada una de las siguientes medidas, tanto durante mi colaboración como una vez concluida la misma (por favor, si se está de acuerdo, seleccionar cada uno de los siguientes campos):

- Desarrollar mi participación con seriedad y conforme al código deontológico.
- Garantizar el anonimato de los participantes, así como la confidencialidad de la información.
- Conocer en detalle el protocolo de evaluación del estudio y administrarlo siguiendo las normas de los manuales, en el caso de pruebas estandarizadas, y las pautas de aplicación, en el caso de pruebas de desempeño, teniendo siempre presente el procedimiento establecido en la investigación.
- Colaborar en la gestión de tratamiento de datos del proyecto de investigación siguiendo las recomendaciones del investigador principal, y de conformidad con la Guía de Buenas Prácticas de la Actividad Investigadora de la UNED, y el Código de Conducta sobre Protección de Datos de la UNED, así como la normativa vigente, no cediéndolos a terceros ni utilizándolos para fines distintos a la citada investigación, salvo la realización del trabajo fin de grado o trabajo fin de Máster o memoria de Prácticas Profesionales.
- Custodiar y cuidar los materiales y recursos proporcionados por el equipo de investigación, no cediéndolos a terceros ni utilizándolos para fines distintos de la citada investigación.
- Devolver en buen estado los materiales y recursos proporcionados por el equipo de investigación una vez concluida la colaboración.

Para todo ello seguiré las recomendaciones éticas proporcionadas por el/la investigador/a principal y aprobadas por el comité de ética de la investigación de la citada universidad.

En a de de

Fdo.

V.º B.º Investigador/a Principal

1 A firmar por el/la estudiante que se adhiera o incorpore como estudiante colaborador a un proyecto de investigación para la realización de Prácticas Profesionales o un TFG/TFM en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, cuando el proyecto de investigación ha recibido el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la UNED, y que debe contar con el visto bueno del Investigador/a Principal del Proyecto.
2 El estudiante debe, además de firmar el compromiso, firmar la hoja de consentimiento informado, para el tratamiento de sus datos como estudiante colaborador del proyecto de investigación.

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

De conformidad con lo establecido en la Normativa vigente de Protección de Datos Personales, le informamos que los datos aportados en este documento serán tratados, en calidad de Responsable del tratamiento, por la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

La finalidad del tratamiento es la gestión del compromiso que, como estudiante de Prácticas Profesionales o TFG/TFM, asume para realizar su trabajo en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolla en la Universidad.

Las bases legitimadoras por las que se tratan sus datos son: el consentimiento del interesado, la ejecución de un contrato o el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento.

Podrá ejercitar los **derechos** de Acceso, Rectificación, Supresión, Limitación del tratamiento, Portabilidad de los datos u Oposición al tratamiento ante la UNED, C/ Bravo Murillo 38, Sección de Protección de Datos, 28015 de Madrid, o en cualquiera de las oficinas que podrá encontrar aquí, junto con información adicional y el formulario: Departamento de Política Jurídica de Seguridad de la Información, (www.uned.es/dp) o a través de la Sede electrónica (<https://sede.uned.es/procedimientos/portada/idp/40>) de la UNED.

Para más información visite nuestra *Política de Privacidad*.

Firmado:

NOMBRE Y APELLIDOS

FINALISTA
UNED

Marta Fernández García

“PROYECTO DE CONVIVENCIA PARA LA PAZ Y LA
DIVERSIDAD CULTURAL EN UN CONTEXTO ESCOLAR
Y COMUNITARIO”



ISBN 978-84-19830-56-2



9 788419 830562 >