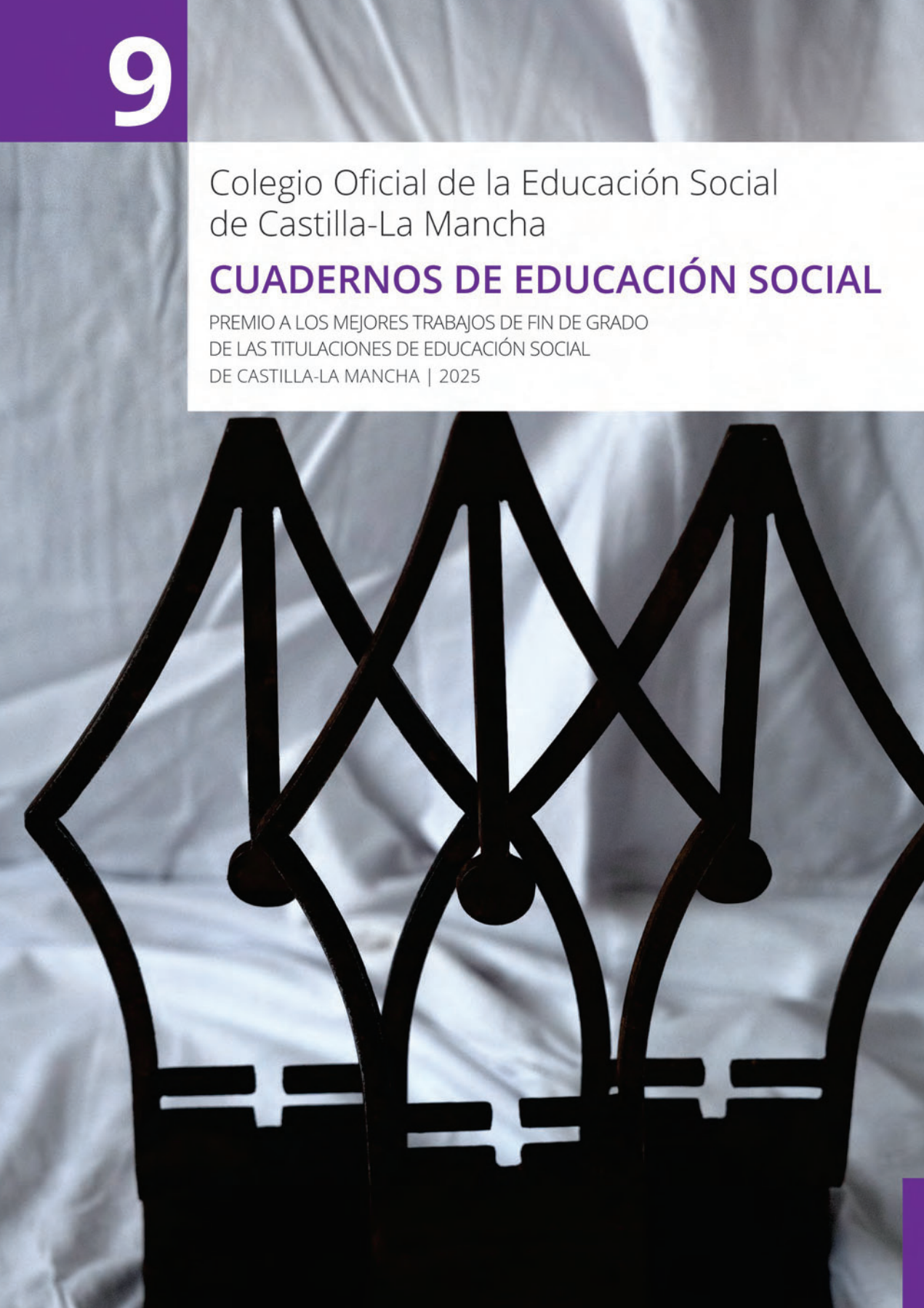
9

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 | 2025



9

CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2025

Edición: Primera. Enero de 2026. Impreso en España.
ISBN: 979-13-87546-51-9
Depósito legal: AB 8-2026
Tirada: 275 ejemplares
Código Thema: JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2025, Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha (CESCLM)
© 2025, María Teresa Romero Vicente
© 2025, Daniela Abellán Vidal
© 2025, Lucía Lamazares Barreiro
© 2025, Sara Esteban Maestre
© 2025, Lourdes María Ballesteros Flores

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

María Teresa Romero Vicente.
"La Educación Social como estrategia
frente a la serofobia" 13

Daniela Abellán Vidal.
"El desarrollo de las competencias emocionales en menores
institucionalizados: un proyecto de intervención socioeducativa" 51

Lucía Lamazares Barreiro.
"La mujer y la generación soporte en el medio rural:
el caso Gallego" 101

Sara Esteban Maestre.
"Menores de edad en bandas delictivas. Reflexiones pedagógicas
y propuestas educativas" 165

Lourdes María Ballesteros Flores.
"Intervención socioeducativa sobre el impacto y la prevención de la
violencia de género en el sinhogarismo femenino" 213

PRESENTACIÓN

Como todos los años, el día 2 de Octubre conmemoramos y celebramos el Día Internacional de la Educación Social. Es un día para reflexionar, reivindicar y visibilizar la labor de todas aquellas personas, profesionales de la Educación Social, que trabajamos, desde el compromiso y la cercanía, por la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Este año, 2025, hemos querido acercarnos al Medio Rural y fijar allí nuestra mirada, porque es parte esencial de nuestra identidad castellano-manchega, y uno de los espacios donde más relevante, necesaria y transformadora resulta la Educación Social.

Nuestra región es una tierra de pueblos y comarcas, de paisajes diversos y de tradiciones que conforman nuestra memoria colectiva. El tiempo pasa, las modernidades llegan y el mundo rural se enfrenta a un desafío profundo: despoblación, envejecimiento, falta de servicios, desigualdad de acceso a recursos sociales, educativos, culturales o tecnológicos; y la soledad no deseada, que afecta especialmente a las personas mayores en estos territorios. Todo ello afecta a nuestro desarrollo y a nuestra cohesión como sociedad. Por ello, y para hacerle frente, la Educación Social se convierte en una disciplina clave para poder fortalecer el tejido social, favorecer el empoderamiento de las personas y organizaciones, y lograr la dinamización de la vida en los pueblos.

La Educación Social trabaja con las personas, los grupos, las comunidades. Queremos que puedan desarrollar proyectos de vida en igualdad de oportunidades y de condiciones, independientemente de dónde vivan. Por ello, nuestra profesión se esforzará por garantizar los derechos y las oportunidades de la sociedad rural.

La Educación Social entiende que el Medio Rural es un espacio lleno de posibilidades y de riqueza humana, por lo que en nuestras reivindicaciones solicitamos:

- Mayor inversión pública en servicios, especialmente en los servicios sociales, con especial atención a la figura de la Educación Social.
- Políticas integrales contra la despoblación, que cuenten con acciones de dinamización y participación comunitaria como ejes estratégicos.
- Reconocimiento social y profesional de la labor desarrollada por sus profesionales en el medio rural, visibilizando el impacto en la mejora de la calidad de vida.

- Colaboración interinstitucional entre diferentes administraciones, entidades sociales y la ciudadanía para poder construir un modelo que permita un desarrollo rural sostenible e inclusivo.
- Acceso a la tecnología y a la conexión digital, como un derecho básico que combata la brecha digital que limita las oportunidades de la población.

La Educación Social es agente de cambio. Nuestra profesión apuesta por un mundo rural que ofrezca oportunidades, sea quien sea, esté donde esté. Que cada persona pueda desarrollarse con dignidad sin obligarse a abandonar la tierra. Nuestro compromiso con el mundo rural castellano- manchego ofrece energía, creatividad, ilusión y resiliencia para la gente.

De todo ello nos ha hablado el Educador Social Javier Paniagua Gutiérrez en su conferencia ***"Conectando Educación Social y territorio para un medio rural vivo".***

En este número de los Cuadernos de Educación Social recogemos los trabajos premiados por el CESCLM en la VIII edición de los Premios a los Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha. La entrega de galardones ha tenido lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, como uno de los actos organizados con motivo del Día Internacional de la Educación Social.

El Primer Premio de la Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca ha correspondido a **María Teresa Romero Vicente**, por su trabajo **"La Educación Social como estrategia contra la serofobia"**.

Con este trabajo, la autora viene a cubrir un vacío significativo en su análisis desde el ámbito de la Educación Social, abordando la serofobia desde una perspectiva socioeducativa y analizando sus marcos teóricos, metodológicos y prácticos para generar propuestas innovadoras desde nuestra disciplina.

Para justificar una Educación Social que sea capaz de enfrentar los desafíos de esta generación se plantea, como primera acción, comprender el contexto social en el que nos encontramos y para ello se basa en Bauman y su "modernidad líquida", centrándose en la característica más relevante, la fragilidad de los vínculos humanos. Otros conceptos planteados en el trabajo son la sexualidad como derecho y la serofobia desde la perspectiva de género.

Entre sus conclusiones destaca el hecho de que la serofobia se configura como un problema educativo y social que requiere una respuesta especializada y que la Educación Social es la disciplina pertinente y necesaria en el abordaje de este fenómeno.

El trabajo Finalista de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca lleva por título **"El desarrollo de las competencias emocionales en me-**

nores institucionalizados. Un proyecto de intervención socioeducativa", cuya autora es **Daniela Abellán Vidal**.

El objetivo de este trabajo ha consistido en diseñar un proyecto de intervención socioeducativa que potencie, fortalezca y promueva las competencias emocionales en los menores institucionalizados.

La autora considera que dotándoles de las herramientas necesarias para saber comunicarse y expresar sus sentimientos, los menores tendrán más fácil su integración social y las relaciones interpersonales entre sus iguales.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina ha sido para **Lucía Lamazares Barreiro**, por su trabajo **"La mujer y la generación soporte en el medio rural: el caso gallego".**

Este trabajo, en consonancia con el tema elegido por el CESCLM para el Día Internacional de la Educación Social, pone de manifiesto que nuestro medio rural sufre las consecuencias de lo que se ha venido a denominar "desvitalización local", lo que supone, entre otras cosas, su empobrecimiento y la amplificación de las diferencias con el medio urbano.

También analiza el papel de la mujer gallega en la llamada "generación soporte", clave en el mantenimiento de la estructura y la vida en las zonas rurales y evalúa la influencia de las mujeres gallegas en la población joven para el mantenimiento del relevo generacional.

Con su propuesta de actuaciones socioeducativas de apoyo para mujeres rurales de la generación soporte, destaca que la Educación Social es clave en el mantenimiento y la dinamización del medio rural.

El trabajo Finalista de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina lleva por título **"Menores de edad en bandas delictivas. Reflexiones pedagógicas y propuestas educativas"**, de **Sara Esteban Maestre.**

En este trabajo se explora una problemática social compleja que, pese a su relevancia, ha recibido escasa atención en el ámbito de la investigación: la adhesión de menores de edad a bandas delictivas.

La autora, tras analizar los condicionantes que favorecen la incorporación de menores de edad a bandas delictivas, propone un modelo pedagógico que oriente la práctica profesional de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan con menores de edad, modelo que materializa en el principio de la "cualquieridad".

El Primer Premio de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha sido para **Lourdes María Ballesteros Flores** por su trabajo **"Intervención socioeducativa sobre el impacto y prevención de la violencia de género en el sinhogarismo femenino".**

El objetivo principal de este trabajo es profundizar en la realidad que viven las mujeres sin hogar y su relación directa con la violencia de género, con la pretensión de poder trabajar sobre la realidad del sinhogarismo femenino en materia de prevención y autocuidado, así como contribuir y garantizar el bienestar de estas mujeres.

El proyecto socioeducativo que se presenta está contextualizado en el Centro de Acogida para personas sin hogar Pedro Meca, ubicado en la Comunidad de Madrid, y está diseñado con un enfoque interseccional y de género, reconociendo la diversidad cultural y la igualdad de género.

En la VII edición de los Premios Profesionales el CESCLM ha premiado, en la categoría trayectoria profesional, al Educador Social **Francisco José Serrano Madrid**, Educador Social de la primera promoción de la UCLM, que ha formado parte activa del desarrollo de la profesión en Castilla-La Mancha.

Inició su trayectoria profesional en CRAE Ferrer i Guardia (Esplugues de Llobregat), para incorporarse después a la Comunidad Terapéutica El Alba; también ha trabajado en el Servicio de Protección de Menores de la Delegación Provincial de Bienestar Social en Ciudad Real, en el IES La Sisla, de Sonseca (Toledo), donde permanece nada más y nada menos que quince años, y el Equipo de Medidas Judiciales de la Delegación Provincial de Bienestar Social en Toledo. Actualmente desarrolla su labor en la Jefatura de Sección del Servicio de Información y Atención a Personas del SESCAM.

Colegiado en el CESCLM desde su creación, ha participado activamente en el mismo, de una u otra forma (en Junta de Gobierno, a través de las Secciones Profesionales o en Consejo General de Colegios). Ha participado en múltiples jornadas y foros por todo el territorio nacional donde la Educación Social era el elemento vertebrador, sobre todo en espacios relacionados con el papel de las Educadoras y los Educadores Sociales en el sistema educativo.

Actualmente forma parte del Comité Científico del IX Congreso Estatal de Educación Social que se celebrará el próximo mes de mayo de 2026 en Cartagena (Murcia).

En esta ocasión hemos querido premiar, en la categoría defensa de la profesión, a una persona comprometida, constante y permanentemente, con el Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha, desde su incorporación al mismo; a

una persona predispuesta a trabajar en pro de la Educación Social, sin importarle las dificultades; a una persona cuyo trabajo se caracteriza, no solo por su eficacia, sino también por su eficiencia; a una persona que encarna perfectamente la esencia de este Colegio.

Todas y cada una de estas características están presentes en nuestra Secretaria Técnica, **Juani Serrano Corroto**, Premio a la defensa de la profesión 2025.

Desde aquí queremos felicitar a todas las personas premiadas y reconocer el trabajo de la Junta de Gobierno del CESCLM y de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha, en la organización, difusión y desarrollo de los Premios.

No quisiera finalizar esta introducción sin decir en nombre del CESCLM alto y claro a la sociedad, a la clase política, a las administraciones, a las entidades, que es tiempo de mirar a nuestros pueblos con responsabilidad y esperanza. Que invertir en Educación Social es invertir en justicia, en igualdad, en cohesión y en profesionalidad. Y que **sin pueblos vivos, no habrá región viva. Sin Educación Social, no habrá desarrollo rural.**

Francisco J. Peces
Presidente del CESCLM



Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 9

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE CUENCA

"LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO ESTRATEGIA FRENTE A LA SEROFOBIA".

María Teresa Romero Vicente

Dirigido por: José Luis González Geraldo

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

Curso académico 2024/2025



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 16

1. INTRODUCCIÓN 18

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 19

3. DESARROLLO DEL TEMA 19

3.1. Conceptualización de la serofobia 19

3.1.1. Fenómenos sociales relacionados con la serofobia. 21

3.1.1.1. Estereotipos, prejuicios y estigma 22

3.1.1.2. Discriminación y exclusión social 23

3.1.2. Una definición de serofobia. 25

3.2. Impacto de la serofobia 25

3.2.1. Ejes de análisis de la serofobia 26

3.2.1.1. Eje educativo-pedagógico. 26

3.2.1.2. Eje cultural-relacional. 27

3.2.1.3. Eje político-estructural. 28

3.2.2. Relación entre el impacto individual y el impacto social de la serofobia. 30

3.3. Una Educación Social que enfrente los desafíos de nuestra generación 34

3.3.1. ¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos? 34

3.3.2. Herramientas desde la Educación Social para combatir serofobia en el contexto de la modernidad líquida 35

3.4. La sexualidad como derecho 37

3.5. La serofobia desde la perspectiva de género 39

3.6. Propuesta de intervención 43

4. CONCLUSIONES 46

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 48

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplo de proceso desde los estereotipos hasta la exclusión social en el ámbito laboral 24

Tabla 2. Ejes para el análisis de la serofobia en relación con las dimensiones de Vanclay 26

Tabla 3. Relación entre el impacto individual y social de la serofobia a través de las dimensiones propuestas por Vanclay 32

Tabla 4. Derechos sexuales según la WAS y su relación con la serofobia 38

Tabla 5. Propuestas de intervención en relación con las funciones de la Educación Social y los ejes educativo-pedagógico, cultural-relacional y político estructural 45

RESUMEN

La serofobia, entendida como la aversión hacia personas con diagnóstico positivo de VIH, constituye una problemática social que persiste desde el surgimiento de la pandemia del SIDA en 1981. En la actualidad, esta enfermedad continúa acompañada de numerosos prejuicios y estereotipos que, no solo afectando a las personas seropositivas, generan implicaciones profundas a nivel social. Ante esta realidad, la Educación Social se presenta como una disciplina fundamental para comprender esta problemática y desarrollar soluciones efectivas. El presente trabajo ofrece, desde esta perspectiva, tanto una comprensión de la serofobia, como el análisis sobre el impacto que esta produce. Todo ello, comprendiendo desde un enfoque pedagógico los desafíos que enfrenta nuestra generación, abordando la sexualidad como un derecho humano fundamental y examinando la serofobia desde una perspectiva de género. Finalmente, se desarrolla una propuesta de intervención que permite abordar esta problemática desde el ámbito de la Educación Social, proporcionando herramientas y estrategias para combatir esta forma de exclusión social y promover una sociedad más inclusiva.

Palabras clave: Educación Social, serofobia, discriminación, sexualidad, perspectiva de género.

ABSTRACT

Serophobia, understood as the aversion toward people with a positive HIV diagnosis, constitutes a social issue that has persisted since the emergence of the AIDS pandemic in 1981. Currently, this disease continues to be accompanied by numerous prejudices and stereotypes that, not only affecting seropositive individuals, generate profound implications at the social level. In light of this reality, Social Education emerges as a fundamental discipline for understanding this problem and developing effective solutions. This study offers, from this perspective, both an understanding of serophobia and an analysis of the impact it produces. All of this while understanding, from a pedagogical approach, the challenges faced by our generation, addressing sexuality as a fundamental human right and examining serophobia from a gender perspective. Finally, an intervention proposal is developed that allows this issue to be addressed from the field of Social Education, providing tools and strategies to combat this form of social exclusion and promote a more inclusive society.

Keywords: Social Education, serophobia, discrimination, sexuality, gender perspective.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado nace de la necesidad de abordar la serofobia desde una perspectiva socioeducativa. Aunque este fenómeno ha sido ampliamente tratado por disciplinas como la psicología —desde el análisis del estigma— y la medicina —desde la comprensión de la enfermedad—, existe un vacío significativo en su análisis y abordaje desde el ámbito de la Educación Social. Esta disciplina, por su carácter pedagógico y su capacidad para generar contextos educativos y acciones mediadoras y formativas (ASEDES y CGCEES, 2007), resulta clave, tanto para comprender esta forma de exclusión social, como para impulsar intervenciones que fomenten la inclusión y el respeto por los Derechos Humanos.

La relevancia de esta investigación se sustenta, en primer lugar, en la persistencia de datos preocupantes que evidencian esta problemática en nuestra sociedad contemporánea. Según el informe de la Sociedad Española Interdisciplinaria del SIDA, un porcentaje significativo de la población española mantiene creencias erróneas sobre las vías de transmisión del VIH, atribuye culpabilidad a las personas seropositivas y manifiesta actitudes discriminatorias hacia este colectivo (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022).

En segundo lugar, aunque es posible vislumbrar determinados avances legislativos —como el hecho de que la normativa española no sea explícitamente discriminatoria—, la realidad cotidiana revela la existencia de una discriminación sistemática hacia este colectivo que vulnera los derechos fundamentales de las personas que conviven con el virus de inmunodeficiencia humana (FIPSE, 2005). Asimismo, este trabajo reflexiona sobre el hecho de que vivimos en un contexto caracterizado por la "modernidad líquida" —marcada por la fragilidad de los vínculos humanos y la creciente tendencia al distanciamiento del otro (Bauman, 2006)—, a lo que se suman el aumento de actitudes discriminatorias hacia personas por razón de su identidad de género u orientación sexual.

Por consiguiente, es necesario trabajar desde una mirada que permita afrontar estos desafíos. Así, el enfoque teórico en este trabajo se fundamenta en los principios de la ética del cuidado propuesta por Nel Noddings (2013), situando las relaciones basadas en el cuidado mutuo como eje principal de la intervención socioeducativa, permitiendo construir vínculos sociales basados en el respeto y reconocimiento del otro.

La totalidad de estos hallazgos reflejan, por un lado, un déficit informativo en la población, así como la consolidación de procesos sociales discriminatorios profundos que se observan en la realidad cotidiana. En consecuencia, se hace necesaria una intervención específica enfocada en lo educativo-pedagógico, cultural-relacional y político-estructural, permitiendo así una comprensión e intervención completa de esta problemática que es la serofobia.

En el desarrollo del presente trabajo se han utilizado herramientas de inteligencia artificial, concretamente Claude y ChatGPT, cuyas misiones han sido la traducción de textos en inglés y la revisión gramatical.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A más de cuatro décadas desde la identificación de los primeros casos de SIDA, la serofobia, comprendida como el miedo irracional y la discriminación hacia las personas con VIH, sigue vigente en múltiples aspectos del entramado social. Resulta paradójico que, a pesar de los avances médicos que han transformado el VIH en una condición tratable y las campañas de sensibilización y políticas de no discriminación, el estigma social asociado a este colectivo permanezca.

Los enfoques tradicionales, centrados en la información sanitaria y la sensibilización general, han demostrado sus limitaciones para generar cambios profundos en las actitudes y comportamientos sociales. Por ello, resulta imprescindible abogar por un enfoque que comprenda la serofobia como un problema social que afecta a diferentes dimensiones de la vida y cuya naturaleza sea social y estructural.

Este fenómeno, lejos de limitarse a la desinformación, se configura como una construcción social profundamente arraigada que perpetúa desigualdades, estrechamente vinculadas con las dimensiones del género. Por ello, no debe entenderse como un hecho aislado, sino que ha de abordarse desde una perspectiva de género, contribuyendo así a ampliar estos estudios y a analizar si el estigma se intensifica al entrecruzarse con otras formas de opresión, como el machismo o la LGTBIfobia.

El presente Trabajo Fin de Grado se propone, por tanto, explorar las potencialidades de la Educación Social como estrategia de intervención ante la serofobia, analizando sus marcos teóricos, metodológicos y prácticos para generar propuestas innovadoras que contribuyan a la desarticulación del estigma asociado al VIH. Además, pretende llenar un vacío académico significativo en la intersección entre Educación Social y VIH, aportando conocimiento especializado para el desarrollo futuro de intervenciones eficaces.

3. DESARROLLO DEL TEMA

3.1. Conceptualización de la serofobia

El concepto central de este Trabajo Fin de Grado es la serofobia, que según la Real Academia Española (2025) se define como la aversión hacia las personas seropositivas al VIH. Este concepto engloba una problemática social compleja que requiere un análisis profundo. Sin embargo, antes de ello, contextualizaremos

brevemente el síndrome de inmunodeficiencia adquirida, denominado comúnmente SIDA, una pandemia cuyo inicio fue en el año 1981 y que persiste hasta nuestros días.

Según Castro y Camarasa (2024), esta enfermedad representa el estadio final de la infección por el virus de inmunodeficiencia humana o VIH. Estos autores explican que el virus ataca a las células del sistema inmunitario, destruyéndolas. Concretamente, a los linfocitos T4, responsables de la respuesta del sistema inmunitario, que al disminuir, permiten una situación de desprotección ante otras infecciones. Es decir, el SIDA como enfermedad se manifiesta cuando un número suficiente de células T4 mueren, dejando al sistema inmunitario desprotegido. Por lo tanto, el VIH es la fase previa al desarrollo del SIDA, que implica el concepto de enfermedad, y que no tiene por qué desarrollarse, aunque se haya contraído el virus.

Volviendo al concepto que nos ocupa, la serofobia se engloba dentro de las denominadas fobias. Etimológicamente, la palabra fobia proviene del griego φόβος (phobos), que significa "huida, fuga; susto, espanto; terror, miedo, temor" (VOX, 2007, p. 627). Según Marks (1969), el miedo es útil debido a que a menudo conduce a una rápida acción ante una amenaza. Sin embargo, un miedo excesivo puede volverse disruptivo. Prosiguiendo con este término, una de las primeras definiciones de fobia fue realizada por este autor, que nos explica que las fobias son un tipo especial de miedo que se manifiestan de forma desproporcionada en relación con la situación que las desencadena, que no pueden ser explicadas o razonadas, que están más allá del control voluntario y que conducen a la evitación de la situación en cuestión (Marks, 1969, p. 3).

Por otro lado, y más actualizada en el tiempo, encontramos la siguiente definición:

> La fobia se refiere a un objeto de miedo específico [...] a un tipo de situación o acontecimiento concreto. Cuando se encuentra en dicha situación, siente un miedo agudo a sus consecuencias. Cuando se activa una fobia o miedo, la reacción del individuo puede ir desde una ansiedad suave hasta el pánico. [...] La cualidad principal de la fobia es la valoración de un alto grado de riesgo en una situación relativamente segura (Beck, Emery y Greenberg, 2014, p. 61).

Por último, y basándonos en la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, encontramos los siguientes apuntes de la fobia específica: miedo o ansiedad intensa por un objeto o situación específica, el objeto o la situación fóbica casi siempre provoca miedo o ansiedad inmediata y el miedo o la ansiedad es desproporcionado al peligro real que plantea el objeto o situación específica y al contexto sociocultural (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, pp. 130-131).

Podemos observar que las tres definiciones propuestas coinciden en varios puntos. En primer lugar, se asocia la fobia al miedo producido por una cosa o

situación específica que va variando de un sujeto a otro. Y además, encontramos que este miedo es irracional, debido a que no se presenta un peligro real en estas situaciones. Sin embargo, a diferencia de las fobias tradicionales, la serofobia no puede explicarse únicamente como un miedo irracional, sino que en ella intervienen diferentes procesos sociales. Ejemplo de ello es la siguiente definición: "la serofobia sería el estigma, prejuicio y discriminación contra las personas que conviven con el VIH" (Joaquim et al., 2024, p. 2).

A diferencia de fobias como la claustrofobia o la acrofobia, que responden a un temor irracional, la serofobia no se limita a ello. Por tanto, la aversión hacia las personas con VIH, al igual que la xenofobia o la homofobia, se fundamenta en procesos como el prejuicio, la discriminación, la estigmatización y la exclusión social, entre otros. Algunos de estos factores actúan como causa y otros como consecuencia, influyendo en las dinámicas sociales y en la calidad de vida de las personas con diagnóstico positivo de VIH, por este motivo. Para comprender mejor la serofobia, es necesario analizar los procesos sociales que la perpetúan. En el siguiente apartado vamos a explorar estos conceptos, poniendo ejemplos concretos para su mejor comprensión.

3.1.1. Fenómenos sociales relacionados con la serofobia.

Los procesos que vamos a desarrollar para comprender la serofobia tienen su origen en un fenómeno llamado categorización. Este resulta ser intrínseco al concepto del ser humano y tiene numerosas funciones. Según Allport, es un conjunto de ideas asociadas que tiene la misión de guiar los ajustes diarios, debido a que considerar a cada miembro de un grupo como dotado de los mismos rasgos nos ahorra el esfuerzo de tratarlos como individuos. Y, una vez formadas, las categorías son la base para el juicio previo normal (Allport, 1979 p. 171). Es decir, la categorización facilita la organización de nuestra realidad y las personas que se encuentran en esta, pero también va a ser la causante de ideas erróneas, preconcepciones y generalizaciones que pueden derivar en los procesos que vamos a explicar a continuación.

Antes de profundizar en los conceptos, es importante diferenciar entre aquellos que pueden ser considerados como causas —estereotipos, prejuicios y estigma—, y como consecuencias —discriminación y exclusión social—. A partir de esta distinción, vamos a explorar los diferentes conceptos relacionándolos con ejemplificaciones, tanto propias como por el informe realizado por la Sociedad Española Interdisciplinaria del SIDA (2022). Este informe es uno de los más relevantes hechos a nivel español y nos va a permitir a comprender cuál es la situación de este colectivo a nivel actual en relación con los diferentes conceptos.

3.1.1.1. Estereotipos, prejuicios y estigma

Comenzando por los estereotipos, son los rasgos que nos vienen rápidamente a la mente cuando pensamos en esos grupos (Nelson, 2016, p. 4). Como ejemplo de ello, encontramos que, en España, un 12,6 % de la población considera que el VIH está asociado a colectivos sociales o a hábitos personales y que, además, los colectivos con mayor probabilidad de contagio son las personas que consumen drogas y los homosexuales, siguiéndoles las personas promiscuas y las personas que ejercen la prostitución (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022). Estos estereotipos reflejan el desconocimiento general sobre el VIH. Además, los estereotipos no son en sí mismos una explicación completa del rechazo, sino que son imágenes dentro de una categoría, invocadas por el individuo para justificar tanto el prejuicio afectuoso como el basado en el odio (Allport, 1978, p. 189).

Por tanto, el siguiente proceso del que debemos hablar es el prejuicio, que según Allport (1978), es una actitud aversiva u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, y asumiendo que posee las cualidades atribuidas a este. Parecida es la definición que nos propone Nelson (2016), donde el prejuicio es una actitud negativa hacia un grupo o hacia los miembros de un grupo. Es decir, ambas definiciones tienen en común el concepto de actitud, que se considera como una disposición o tendencia latente a responder con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad hacia un objeto (Fishbein y Azjen, 2011, p. 76).

Además, es importante vincular los prejuicios con los hallazgos del informe SEISIDA en cuanto a la atribución de culpa. Se detectó que un 12,3 % de la población está de acuerdo en que la mayoría de las personas con VIH no toman medidas preventivas para evitar la transmisión; un 9,4 % está de acuerdo en que las personas con VIH son culpables de padecer su enfermedad; y un 8,3 % está de acuerdo en que las personas que han contraído el VIH a través de relaciones sexuales o mediante el consumo de drogas tienen lo que merecen (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022).

Cuando los prejuicios se convierten en conductas rechazo, se da paso al estigma, una de las mayores barreras que enfrentan las personas con VIH y que impacta directamente sobre su bienestar emocional. Según Goffman (1963) el estigma sería un atributo desacreditador hacia una persona por poseer cualidades que la diferencian de los demás y que, como consecuencia, deja de ser percibida como una persona completa para ser vista como alguien dañado. Debemos tener en cuenta que el estigma es la antesala a las conductas discriminativas, debido a que transforma los prejuicios en barreras que afectan la vida cotidiana de estas personas. Por ello, el siguiente apartado va a estar dedicado a la discriminación y exclusión social.

3.1.1.2. Discriminación y exclusión social

La primera de las consecuencias de los fenómenos desarrollados en el apartado anterior sería la discriminación social. De nuevo, vamos a basarnos en Allport (1979), quien nos explica que la persona prejuiciosa es quien se esfuerza por excluir a todos los miembros del grupo en diferentes ámbitos, como de empleo, de vivienda, de derechos políticos, de oportunidades educativas o de otros privilegios sociales. Es decir, la discriminación es la operacionalización de los estereotipos, prejuicios y estigmas, donde se materializan acciones concretas que generan y perpetúan la marginación de este colectivo.

Para comprender qué discriminación sufre este colectivo en España vamos a exponer dos afirmaciones analizadas por el informe SEISIDA. La primera de ellas sería que un 7,6 % de la población está de acuerdo en que la Ley debería obligar a que, en ciertos lugares, las personas con VIH estuvieran separadas para proteger la salud pública. Y, por otro lado, un 5,5 % estaba de acuerdo con que los nombres de las personas con VIH deberían hacerse públicos para que la gente que quisiera pudiera evitarlas (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022). Siendo conscientes de que son porcentajes bajos, no podemos ignorar que son 3,6 millones de personas las que están de acuerdo con la primera de las afirmaciones, y 2,6 millones en la segunda, en relación con la población española de 2022.

Sin embargo, el concepto de discriminación no es único, y necesita de matices para comprender las diferencias con la exclusión social, ya que su similitud puede llevar a confusiones. La exclusión social no se trata solo de la pobreza material y la falta de recursos materiales, sino también de los procesos mediante los cuales algunos individuos y grupos son marginados en la sociedad, no solo de los bienes y niveles de vida disponibles para la mayoría, sino también de sus oportunidades, elecciones y posibilidades de vida (Abrams, Christian y Gordon, 2007, p. 2). Por lo tanto, la discriminación es la antesala a la exclusión social, debido a que la primera se presenta con acciones concretas, y la segunda implica consecuencias a largo plazo. Para visualizar de forma más clara la repercusión de estos procesos, vamos a desarrollar un ejemplo que pase por todos los procesos, comenzando por los estereotipos y finalizando con la exclusión social.

Tabla 1. Ejemplo de proceso desde los estereotipos hasta la exclusión social en el ámbito laboral.

ESTEREOTIPOS	
Existe la creencia de que las personas con VIH son irresponsables, promiscuas o que pertenecen a colectivos como los homosexuales o consumidores de drogas. Estas ideas se difunden dentro del ambiente laboral.	
PREJUICIOS	
Los compañeros de trabajo de una persona creen que compartir el mismo espacio con él o ella los pone en riesgo de contagio y por ello tienen una actitud negativa hacia esta persona.	
ESTIGMA	
La empresa refuerza una cultura en la que se considera que las personas con VIH son peligrosas, lo que fomenta que la persona con VIH se sienta avergonzada y opte por ocultar su estado serológico.	
DISCRIMINACIÓN	
Los compañeros evitan compartir espacios con la persona con VIH, y el jefe decide no incluirlo en proyectos de equipo por temor a problemas con los demás empleados.	Un 19,3 por ciento de la población estaría incómoda si trabajara en una oficina donde un compañero tiene VIH, y una cuarta parte de este porcentaje pediría que esa persona fuera cambiada a otro sitio o intentaría cambiarse (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022).
EXCLUSIÓN SOCIAL	
Debido a la incomodidad en la empresa, la persona con VIH renuncia o es despedido.	

Fuente: elaboración propia.

El ejemplo analizado permite observar cómo los estereotipos pueden traducirse en dinámicas de discriminación y exclusión social. A partir de toda la información recopilada en torno a este concepto, se propone a continuación una definición de serofobia donde se integran los elementos desarrollados previamente.

3.1.2. Una definición de serofobia

La serofobia puede definirse como un fenómeno social complejo que incorpora el miedo a lo desconocido, característico de las fobias, y que, a su vez, está estrechamente vinculada con los estereotipos. Estos dan lugar a prejuicios y estigmatización, que se reflejan en actitudes negativas y rechazo, a través de la discriminación y la exclusión social, las cuales se sostienen y se afianzan a través de creencias culturales, procesos sociales y dinámicas de poder, lo que contribuye a la deshumanización de quienes conviven con VIH.

En definitiva, entender la serofobia como un fenómeno social complejo permite reconocer sus implicaciones, tanto a nivel individual, como colectivo. Por ello, en el siguiente capítulo se analizará su impacto, profundizando en las consecuencias que genera en diferentes dimensiones de la vida social.

3.2. Impacto de la serofobia

La serofobia tiene profundas consecuencias en múltiples ámbitos de la vida de las personas. Por ello, su aproximación desde la Educación Social resulta esencial para comprender y transformar las dinámicas que la sostienen. Para llevar a cabo este análisis, tomaremos como base la propuesta de las diferentes dimensiones sociales de Frank Vanclay, que son: "people's way of life, their culture, their community, political systems, environment, health and wellbeing, personal and property rights, and fears and aspirations" (Vanclay, 2003, p. 8). De ellas, hemos extraído tres ejes interrelacionados: educativo-pedagógico, político-estructural y cultural-relacional. Estos ejes nos permitirán, a su vez, analizar de forma global aquellos aspectos de la vida de las personas en los que la serofobia tiene un impacto claro.

Cuando hablamos del impacto, podemos definirlo como la "impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o algo por cualquier acción o suceso" (Moliner, 2009). En concreto, la definición de esta autora hace exclusiva referencia al individuo, que en este caso corresponde a todas aquellas personas con diagnóstico positivo de VIH. Sin embargo, desde la Educación Social sostenemos que la serofobia no solo afecta a nivel individual, sino que también puede entenderse como un fenómeno que impacta, tanto directa como indirectamente, al conjunto de la sociedad. Esta idea tan relevante va a ir siendo desarrollada a lo largo del capítulo, pero antes vamos a centrarnos exclusivamente en aquellas consecuencias que impactan a nivel individual, para después poder llevar a cabo la relación entre los dos tipos de impactos.

Tabla 2. Ejes para el análisis de la serofobia en relación con las dimensiones de Vanclay (2003).



Fuente: elaboración propia.

3.2.1. Ejes de análisis de la serofobia

3.2.1.1. Eje educativo-pedagógico

El primero de los ejes se centra en la relevancia del conocimiento, la formación y los procesos de aprendizaje en los ámbitos formal, no formal e informal. En el contexto de la Educación Social, aborda cómo el conocimiento —o su ausencia— influye directamente en las siguientes dimensiones propuestas por Vanclay: la forma de vida de las personas, la salud y el bienestar, y por último, los temores y aspiraciones. Centrando la atención en la Educación Social, el eje educativo-pedagógico nos permitirá abordar varias cuestiones. En primer lugar, detectar carencias en el conocimiento sobre el VIH y, posteriormente, desmontar ideas erróneas y creencias falsas acerca de esta enfermedad. Asimismo, busca promover una ciudadanía informada sobre los hechos que ocurren a su alrededor y una actitud respetuosa e inclusiva hacia este colectivo.

Para comprender la magnitud, debemos observar cuál es la realidad en España sobre el conocimiento de la población sobre el VIH. Para ello, plantearemos tres cuestiones principales. La primera sería el grado de conocimiento básico sobre el VIH/SIDA. La segunda correspondería al conocimiento sobre las vías de transmisión. Y, por último, la información sobre los métodos de protección. Comenzando por la primera de ellas, solo un tercio de las personas entrevistadas indicó que el VIH era la causa del SIDA, más de la mitad afirmó que el VIH y el SIDA eran la misma cosa y dos tercios indicaron que el SIDA no era mortal, pero tampoco curable [...] dos tercios de las personas encuestadas no conocían el hito

de la indetectabilidad, y un cuarto indicó saber que existían fármacos preventivos del VIH (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022, pp. 15-16).

Por otro lado, en cuanto a formas de transmisión, alrededor de un 10 % de las personas entrevistadas creyó que era probable o muy probable que el VIH se pudiera transmitir mediante la tos o estornudo o compartiendo baños públicos o un vaso, mientras que más de un 20 % indicó que se podía transmitir a través de la picadura de un mosquito [...] y solo un 22 % creyó que el VIH se podía transmitir a través de la leche materna (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022, pp. 17-18). Además, un 2,5 % considera que existe posibilidad de contagio siendo hospitalizado con una persona infectada (Velo-Higueras et al., 2019, p. 178). Si nos centramos en los métodos de protección, el 19,3 % de los sujetos de bajo riesgo indicaron que lavarse tras las relaciones es una forma eficaz de protección y el 15,8 % señalaron como muy o bastante efectivo el uso de espermicidas (Velo-Higueras et al., 2019, p. 178).

Teniendo en cuenta los datos, comprendemos la importancia de desarrollar procesos de Educación Social desde una perspectiva educativa-pedagógica, combatiendo las creencias erróneas y el desconocimiento sobre el VIH. Además, este enfoque no busca solo aclarar conceptos básicos, como las vías de transmisión y los métodos de protección, sino también fomentar una ciudadanía respetuosa e informada. Por último, debemos destacar que este eje será el pilar fundamental sobre el cual se construirán los demás, partiendo de la base en que los valores como la inclusión, el respeto y el conocimiento son esenciales para transformar las actitudes de la sociedad hacia las personas seropositivas.

3.2.1.2. Eje cultural-relacional

El segundo de los ejes se centrará en todos aquellos aspectos relacionados con la cultura y la comunidad. Cuando ponemos el foco en la Educación Social, el eje cultural-relacional nos va a permitir comprender y visualizar todas aquellas narrativas que se construyen en torno al VIH. Para ello, partimos desde la base de la comprensión de las dinámicas sociales desarrolladas en el primer capítulo, que se fundamentan en los estereotipos, los prejuicios y el estigma.

Conociendo ya su funcionamiento, debemos ahora comprender cuáles son sus consecuencias, tanto a nivel individual, como a nivel social. Comenzando por el primero de ellos, según Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats (2022), los miembros de grupos estigmatizados tienen mayor riesgo de tener problemas de salud mental y física. Centrándonos en la salud mental, "at an individual level, the impact of stigma and social exclusion can be devastating, leading to low self-esteem, poor social relationships, isolation, depression and self-harm" (Abrams, Christian y Gordon, 2007, p. 61). Esto a su vez deriva en que "la salud mental de las personas

estigmatizadas es peor que la de la población general" (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats 2022, pp. 28-29).

Además, existe una clara relación entre las consecuencias relacionadas con la salud mental y aquellas físicas. Según Chen y Matthews (2003), citado en Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats (2022), la amenaza frente a la identidad causada por el estigma puede dar lugar a emociones y pensamientos negativos que se traducen en incremento de la presión sanguínea y otras respuestas cardiovasculares. Por lo tanto, siendo conocedores de las consecuencias que existen frente a estos procesos sociales, es especialmente relevante que conozcamos estrategias de afrontamiento. Para ello, vamos a basarnos en el trabajo de Molero et al. (2011), donde se proponen principalmente dos metodologías de afrontamiento, el ocultamiento del estigma por un lado, y la identificación grupal y acción colectiva por otro.

La primera de ellas consiste en el ocultamiento de la condición seropositiva, lo cual conlleva, por un lado, ciertos beneficios, y por otro, consecuencias. En cuanto a los beneficios, las personas que deciden ocultar su estigma pueden, a corto plazo, evitar el prejuicio y la discriminación, permitiéndoles mantener interacciones sociales positivas con otras personas no estigmatizadas. Sin embargo, también se observan consecuencias, como la inhibición de la expresión emocional y de los sentimientos de soledad y aislamiento que se asocian a dicho ocultamiento. Con respecto a la segunda forma de afrontamiento, es diferente de la primera en cuanto a que las personas estigmatizadas se reconocen y se sienten parte del grupo. Los beneficios serían la asociación con niveles más bajos de depresión, una autoestima más positiva y un mayor ajuste psicológico general. Sin embargo, aquellos individuos que participan en acciones colectivas pueden volverse muy visibles y fácilmente identificables, aumentando el riesgo de ser objetivo de los miembros del grupo dominante, y pudiendo enfrentarse a una mayor discriminación (Molero et al., 2011, pp. 611-612).

En conclusión, el eje cultural-relacional proporciona un marco para comprender cómo las narrativas basadas en la cultura, y las dinámicas sociales influyen en la perpetuación del estigma. Partiendo desde la Educación Social, debemos poner el foco en la transformación de las creencias y actitudes colectivas, fomentando una sociedad inclusiva y respetuosa.

3.2.1.3. Eje político-estructural

El tercero de los ejes tiene la misión de comprender de qué manera se influye en la calidad de vida de las personas a partir de las siguientes dimensiones propuestas por Vanclay: los sistemas políticos, el medio ambiente y los derechos personales y de propiedad. Volviendo a poner el foco en la Educación Social, el eje político-estructural nos va a permitir comprender qué tipos de barreras institucionales enfrenta este colectivo en el acceso a recursos básicos como el empleo,

la vivienda o la atención sanitaria. Y, por otro lado, promover una ciudadanía crítica y activa que participe en la construcción de una sociedad más justa, no solo desde este colectivo, sino a partir de toda la población. Uno de los estudios más completos que hemos encontrado dentro del plano español sería el FIPSE. Este, lleva a cabo un análisis sobre las diferentes formas de discriminación hacia las personas con VIH/SIDA en el contexto legislativo, reglamentos y procedimientos y en la práctica cotidiana.

Algunos de sus resultados más relevantes para nuestro estudio fueron los siguientes: "el estudio de la legislación española resulta no-discriminatorio hacia las personas con VIH/SIDA. Esto se puede deber a que [...] el tratamiento jurídico-político del VIH/SIDA en España tiende hacia su normalización". Además, "cualquier norma jurídica que introdujera discriminación contra las personas que viven con VIH/SIDA, sería inconstitucional. Esta circunstancia hace que las discriminaciones se produzcan de forma indirecta y por omisión" (FIPSE, 2005, pp. 37-38 y 115). Es decir, aunque el marco legislativo español no presenta una discriminación explícita, esta sí se manifiesta en los reglamentos internos, en diversos procedimientos administrativos y en la práctica cotidiana

Todavía permanecen ciertos ámbitos en los que se puede detectar la existencia de discriminación arbitraria. Estos ámbitos son el laboral, [...] en las normas que regulan la entrada y/o residencia en España, [...] en el ámbito del bienestar social, [...] en el ámbito de los seguros de vida y de asistencia sanitaria privados y de los servicios bancarios, [...] y en el acceso a determinados servicios públicos o privados. Así, el 25 % de las residencias de ancianos contactadas señalaban que la información sobre el estado de salud estaba a disposición no solo del personal médico, sino también del personal técnico y hasta del personal administrativo. Este porcentaje se incrementa hasta el 50 % cuando la misma pregunta se formula en centros de acogida (FIPSE, 2005, p. 88 y 116).

Por último, también debemos tener en cuenta todas aquellas situaciones que se dan en la práctica cotidiana. Poniendo otro ejemplo citado en este estudio (2005), se han dado casos donde se aísla al paciente en una habitación por razones no clínicas o se le niega el acceso a ciertos utensilios que le permitirían tener una mejor calidad de vida o de muerte. O también se han dado casos en los que pacientes con SIDA en fase avanzada-terminal refieren que no han recibido los cuidados paliativos a los que tienen acceso otros pacientes con la misma gravedad originada por patologías distintas.

En resumen, el eje político-estructural pone de manifiesto cómo las barreras institucionales, en este caso indirectas, influyen directamente en la calidad de vida de las personas seropositivas, limitando su acceso a derechos básicos y perpetuando diferentes formas de discriminación. Por ello, desde la Educación

Social, este eje se convierte en un pilar fundamental a la hora de promover una ciudadanía crítica y activa, capaz de identificar estas desigualdades y participar en su transformación.

3.2.2. Relación entre el impacto individual y el impacto social de la serofobia

Llegados a este punto, resulta imprescindible avanzar hacia un análisis más amplio que nos permita comprender cómo este impacto se vincula en el ámbito social dentro del contexto que nos ocupa. En este sentido, es fundamental entender que el impacto social "abarca todos los efectos en los seres humanos —individuos, familias, comunidades y sociedades—, tanto positivos como negativos, como resultado de procesos de cambio provocados por políticas, programas, proyectos o desarrollos más amplios" (Munday, 2020, p. 5).

Para ello, se va a presentar a continuación un cuadro explicativo que ilustra la progresión de los impactos, desde los efectos individuales hasta sus repercusiones sociales más amplias, acompañados de ejemplos prácticos. Todo ello, basándonos en las dimensiones sociales propuestas por Vanclay.

Como podemos observar en el cuadro, el impacto de la serofobia no solo afecta a las personas con VIH, sino que se extiende a toda la sociedad y se manifiesta en diferentes niveles como la cohesión social, la economía, el acceso a derechos, la percepción de seguridad y la salud pública, entre otros. Por ello, esta problemática debe abordarse desde un enfoque social y no exclusivamente como una cuestión individual. Esta perspectiva es clave, tanto para comprender el alcance del problema, como para diseñar propuestas de intervención efectivas. Asimismo, el análisis a partir de los ejes educativo-pedagógico, cultural-relacional y político-estructural es imprescindible para comprender cómo el estigma se construye, se sostiene y se reproduce en distintos contextos. Por ello, debemos entenderlos de forma integrada, debido a que cada uno influye sobre el resto, y viceversa.

En cuanto al eje educativo-pedagógico, se detecta una falta importante de información en la población, no solo sobre qué es el VIH o sus vías de transmisión, sino también sobre los métodos de protección y los avances médicos actuales. Esta carencia favorece la difusión de mitos y prejuicios que acaban reforzando actitudes discriminatorias. Por tanto, resulta imperativo reforzar los enfoques y contenidos educativos, en entornos formales, no formales e informales, acercando una educación accesible y de calidad a toda la población. En el eje cultural-relacional, se observa que el impacto del estigma no se limita al plano físico, sino que afecta al bienestar emocional y psicológico de las personas seropositivas. Además, las estrategias de afrontamiento no siempre logran contrarrestar las consecuencias de este fenómeno. De hecho, cada experiencia de rechazo o de ocultamiento del VIH se encuadra en una estructura social donde

se valida ese tipo de respuestas, perpetuándolas. Por otro lado, dentro del eje político-estructural, aunque no podamos hablar de una discriminación explícita en el marco legal español, sí se reproducen formas de discriminación indirecta que se desarrollan a través de reglamentos internos, decisiones institucionales o actitudes cotidianas, demostrando así que las leyes deben ser acompañadas de transformaciones culturales.

Es decir, queda evidenciado el hecho de que el estigma sigue vigente, actuando de forma individual y colectiva, y reforzándose desde distintas dimensiones. En este contexto, la Educación Social cobra un papel clave como herramienta de transformación. No solo debe enfocarse en transmitir información, sino también en generar conciencia crítica y desmontar prejuicios.

(Ver cuadro en página siguiente).

Tabla 3. Relación entre el impacto individual y social de la serofobia a través de las dimensiones sociales propuestas por Vanclay (2003).

EJE	Dimensión Social (Vanclay, 2003)	Impacto Individual	Impacto Social	Ejemplo
Eje educativo-pedagógico	**Forma de vida de las personas** "how they live, work, play and interact [...]"	Las creencias incorrectas sobre la transmisión del VIH pueden afectar a interacciones sociales cotidianas, como una comida familiar o una celebración social.	Las reuniones sociales se convierten en espacios donde la persona es vista como peligrosa, afectando todo el entorno.	El 11 % de las personas creen que es "bastante" o "muy probable" que el VIH se transmita al compartir un vaso. (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022, p. 19).
	Salud y bienestar "a state of complete physical, mental, social and spiritual wellbeing"	El miedo al estigma puede hacer que la persona evite acudir a consultas médicas o que retase el tratamiento.	La baja adherencia al tratamiento contribuye a un aumento en la transmisión del VIH y a peores pronósticos de salud.	El estigma infunde miedo; desanima, y a las personas a que se realicen la prueba del VIH, a que busquen información sobre cómo protegerse a sí mismas o proteger a los demás, y desalienta a las personas con VIH a que revelen su estado, e incluso a que sigan un tratamiento para su infección (Fuster-Ruiz de Apodaca et al., 2018, p. 12).
	Temores y aspiraciones "people's perceptions about their safety, fears about the future of their community, and aspirations [...]"	La incertidumbre sobre su futuro y la preocupación por el rechazo social pueden llevar a la persona con VIH a ocultar su diagnóstico.	La falta de información y sensibilización en la sociedad refuerza algunos estereotipos, propiciando que este colectivo no tenga la misma inclusión en ámbitos laborales, educativos, etc., reduciendo la posibilidad de cambio social.	"Sufren una pérdida de identidad [...] que proviene de la visión que la sociedad tiene de ellos como personas sin futuro, [...] de considerárseles como miembros no productivos de la sociedad, [...] de la pérdida de poder, respeto y estatus en la sociedad, de la pérdida de los derechos a tomar decisiones sobre sus vidas o de la pérdida de oportunidades de casarse y tener hijos (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2011, p. 53).

Eje cultural-relacional	**Cultura** "their shared beliefs, customs, values and language or dialect"	El miedo a los prejuicios puede hacer que la persona seropositiva evite situaciones cotidianas necesarias para desenvolverse.	Estos prejuicios, a su vez fomentan la discriminación y la exclusión social, reforzando la falta de interacción con este colectivo.	Según Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, (2022), un 19,3 % estaría incómoda si trabajara en una oficina donde un compañero tiene VIH, y una cuarta parte de este porcentaje pediría que esa persona fuera cambiada de sitio o se cambiaría.
	Comunidad "its cohesion, stability, character, services and facilities"	El miedo al rechazo puede llevar a la persona a autoaislarse de la comunidad, afectando directamente a su bienestar emocional.	La falta de apoyo comunitario y el desconocimiento sobre la enfermedad contribuyen a la perpetuación de la discriminación.	"Se han hallado reducciones en las interacciones diarias con la familia y la comunidad, exclusión y evitación de eventos familiares y comunitarios o pérdida de redes sociales" (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2011, p. 52).
Eje político-estructural	**Sistemas políticos** "the extent to which people are able to participate in decisions that affect their lives [...]"	La persona puede sentir que su voz no es escuchada en ciertas decisiones relacionadas con las políticas públicas.	La falta de representación de personas con VIH en decisiones políticas contribuye a la creación de normativas excluyentes.	Un 7,6 % de la población está de acuerdo en que la Ley debería obligar a que, en ciertos lugares, las personas con VIH estuvieran separadas para proteger la salud pública. (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2022, p. 78).
	Medio ambiente "the quality of the air and water [...] the sanitation, their physical safety, [...]"	La persona con VIH en un entorno con recursos limitados puede enfrentar dificultades para acceder a atención médica.	La carencia de infraestructuras sanitarias adecuadas incrementa la crisis de salud pública.	"En aproximadamente la mitad de los países con datos disponibles, las personas que viven con VIH en los hogares del quintil de ingreso más pobre tenían los niveles más bajos de supresión viral del VIH" (ONUSIDA, 2022, p.11).
	Derechos personales y de propiedad "whether people are economically affected, or experience disadvantage [...]"	Una persona con VIH puede ser despedida injustamente o encontrar barreras en el acceso al empleo.	La discriminación laboral reduce la estabilidad económica de este colectivo, repercutiendo directamente a los recursos públicos.	"Casi la cuarta parte de las personas entrevistadas ha sufrido en alguna ocasión discriminación en el mundo del trabajo" (Fuster-Ruiz de Apodaca y Prats, 2011, p. 56).

Fuente: elaboración propia.

3.3. Una Educación Social que enfrente los desafíos de nuestra generación

Hasta este momento, se han abordado tanto las causas como las consecuencias de la serofobia. Con el objetivo de ampliar y profundizar en el contenido anterior, en este capítulo se desarrollarán dos aspectos fundamentales: en primer lugar, se examinarán los desafíos modernos que nos encontramos a la hora de combatir la serofobia, y a continuación, se explorará el papel de la Educación Social como herramienta clave en esta realidad.

3.3.1. ¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos?

Resulta imprescindible comprender el contexto social actual en el que nos encontramos, utilizándolo como base para orientar las acciones desde la Educación Social. Para ello, vamos a basarnos en el pensamiento de Zygmunt Bauman sobre la "modernidad líquida". Entre las características que podemos destacar de esta perspectiva, vamos a centrarnos en la más relevante hacia el tema que nos ocupa, la fragilidad de los vínculos humanos.

> El aspecto más notable del acto de desaparición de las antiguas seguridades es la nueva fragilidad de los vínculos humanos. El carácter quebradizo y transitorio de los vínculos puede ser el precio inevitable que debemos pagar por el derecho individual de perseguir objetivos individuales (Bauman, 2004, p. 181).

Además, esta fragilidad provoca a su vez que los vínculos humanos nos inspiren un sentimiento de inseguridad, en el que sentimos la necesidad de estrechar lazos, pero manteniéndolos a su vez flojos, permitiéndonos deshacerlos en cualquier momento (Bauman, 2006, p. 6). En este sentido, estas circunstancias afectan directamente a la consolidación de vínculos afectivos sólidos que derivan en una falta de preocupación en la ciudadanía ante colectivos vulnerables, como es el caso de las personas con diagnóstico positivo de VIH.

> Los esfuerzos por mantener a distancia al "otro", el diferente, el extraño, el extranjero, la decisión de excluir la necesidad de comunicación, negociación y compromiso mutuo [...] aparecen como la respuesta esperable a la incertidumbre existencial a la que han dado lugar la nueva fragilidad y la fluidez de los vínculos sociales. Esa decisión [...] encaja perfectamente con nuestra obsesiva preocupación contemporánea por la purificación [...] y a identificar la seguridad con la pureza (Bauman, 2004, p. 117).

Es decir, en el contexto social actual, donde la fragilidad de los vínculos humanos es un elemento clave, las personas seropositivas se ven doblemente afectadas. Este rechazo es una respuesta para protegerse del peligro que representa lo

desconocido. Por todo ello, resulta esencial plantear soluciones desde la Educación Social, una misión que abordaremos a continuación.

3.3.2. Herramientas desde la educación social para combatir la serofobia en el contexto de la modernidad líquida

A raíz de lo visto anteriormente, es esencial que exploremos cómo la Educación Social puede ser un vehículo clave para ofrecer soluciones a la serofobia en el contexto que propone Bauman sobre la modernidad líquida. Es necesario, para ello, conocer en profundidad nuestra disciplina, que podemos comprender como un:

> 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:
>
> Por un lado, 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, por otro lado, 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 (ASEDES y CGCEES, 2007, p. 12).

En este sentido, comprendemos la Educación Social como una disciplina que se encuadra en unos valores entre los que destacan la igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática (ASEDES y CGCEES, 2007, p. 13). Desde esta mirada, se convierte en una herramienta clave para combatir actitudes discriminatorias como la serofobia.

Sumado a ello, se hace necesario desarrollar esta disciplina a través de un marco lógico, el cual nos va a servir como punto de partida a la hora de realizar la intervención socioeducativa. En concreto, y considerando lo expuesto anteriormente sobre el contexto líquido en el que nos desenvolvemos, es esencial partir desde un punto de vista que ponga en valor la creación de vínculos humanos. Para ello, tomaremos como base los principios de la ética del cuidado propuesta por Nel Noddings, quien sitúa el cuidado en el núcleo de las relaciones educativas. Esta perspectiva se expresa a través de la educación moral, que, como veremos a lo largo del capítulo, no se limita a la transmisión de valores, sino que implica la capacidad de establecer vínculos entre las personas, basados en el cuidado mutuo. Desde esta mirada, el cuidado no es un complemento, sino el eje vertebrador desde el cual se debe intervenir, en este caso, a través de la disciplina de la Educación Social.

Para comprender la ética del cuidado, Noddings (2013) propone cuatro componentes a partir de los cuales se desarrolla la educación moral, que serían el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación. El primero de ellos, el modelado, implica tener que demostrar a partir del comportamiento del educador lo que significa cuidar. Es decir, no solo se trata de explicar el concepto de cuidado a través de una educación teórica, sino de actuar como un modelo claro de este principio, creando relaciones de cuidado entre el educador y los educandos, permitiendo así una incorporación práctica.

En segundo lugar, esta autora desarrolla la importancia del diálogo y defiende que, además de mostrar lo que significa cuidar, se debe involucrar a los estudiantes en un diálogo sobre el cuidado. Con este componente, pretende destacar la importancia, no solo de enseñar con el ejemplo, sino también de crear espacios de diálogo donde se pueda reflexionar acerca del significado del cuidado. En este caso, el diálogo se convierte en una herramienta clave, ya que posibilita que el educador y los educandos intercambien ideas y construyan juntos una comprensión común sobre el cuidado. Este diálogo, a su vez, podemos entenderlo como la base a partir de la cual se desarrolla el hecho educativo, que va más allá de la transmisión unidireccional de conocimientos, donde el agente educativo actúa como emisor y los educandos como simples receptores de la información. Como bien nos explica esta autora: "The effort, if learning really is our goal, is a mutual one. Teacher and student contribute significantly to what is achieved" (Noddings, 2013, p. 192). Sin embargo, no es una idea aislada, sino que también es abordada por otros autores. En concreto, podemos relacionarlo con la pedagogía de Freire, quien considera que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción [...] quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado" (Freire, 2012, p. 15). Es decir, tanto Noddings como Freire coinciden en la construcción compartida del proceso educativo, donde educadores y educandos establecen una relación recíproca basada en el intercambio de opiniones y conocimientos, favoreciendo las relaciones dialógicas.

Retomando los diferentes componentes de la ética del cuidado, debemos hablar del tercero de los principios, la práctica. "The experiences in which we immerse ourselves tend to produce a "mentality". Much talk of mentalities is a product of stereotyping, but some of it is real and useful. [...] If we want to produce people who will care for another, then it makes sense to give students practice in caring and reflecting on that practice" (Noddings, 2013, p. 192). Dicho de otro modo, la práctica tiene un papel clave en la educación, debido a que las experiencias moldean nuestra forma de pensar y actuar. A su vez, es necesario resaltar la necesidad de traducir el conocimiento en acciones concretas, permitiendo a los estudiantes practicar el cuidado, integrándolo en su día a día.

En último lugar, esta autora desarrolla el cuarto componente, la confirmación. "When we confirm someone, we identify a better self and encourage its development. To do this, we must know the other reasonably well. Otherwise, we cannot see what the other is really striving for, what ideal he or she may long to make real" (Noddings, 2013, p. 192). Es decir, la confirmación consiste en reconocer aquellas cualidades positivas que hacen única a cada persona, valorándolo desde un enfoque personalizado. Por tanto, se parte desde la premisa del reconocimiento del otro como sujeto valioso, digno de ser acompañado y apoyado.

A la hora de transmitir estos valores a la intervención socioeducativa desde la Educación Social, comprendemos la necesidad de partir de un enfoque que sitúe en el centro a las personas y los vínculos que establecemos con ellas. Actuar frente a la serofobia no debe limitarse a la transmisión de información o a la promoción de actitudes más tolerantes. Por el contrario, requiere una intervención que reconstruya las relaciones desde unos principios basados en el cuidado, especialmente considerando las aportaciones de Bauman sobre la modernidad líquida en la que nos encontramos. A través de esta ética, podemos actuar de manera consciente y comprometida, generando espacios donde se escucha, reconoce y acompaña al otro.

3.4. La sexualidad como derecho

Según ASEDES (2007), uno de los principios fundamentales de la Educación Social es el respeto a los Derechos Humanos. En este sentido, es nuestra responsabilidad subrayar la sexualidad como un derecho humano esencial. Desde la Educación Social, debemos trabajar para asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de vivir y expresar su sexualidad de manera libre, segura y plena. Para alcanzar este objetivo, es crucial comprender en primer lugar qué implica la sexualidad.

> La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones [...]. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006).

Por lo tanto, partimos del hecho de que la sexualidad es una dimensión integral del ser humano. Sin embargo, al abordar este tema desde nuestra disciplina, es necesario adoptar una visión más amplia, que no solo considere la sexualidad en sí, sino que se enfoque en cómo promover su desarrollo de manera saludable.

Profundizando en esta perspectiva, la Organización Mundial de la Salud introduce el concepto de salud sexual.

> La salud sexual es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o malestar. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Para que todas las personas alcancen y mantengan una buena salud sexual, se deben respetar, proteger y satisfacer sus derechos sexuales (OMS, 2006).

Así pues, la sexualidad, como parte fundamental de la identidad humana, debe desarrollarse en un marco de salud sexual integral que parta desde el cumplimiento de unos derechos. Para profundizar en este concepto, vamos a basarnos en la propuesta desarrollada por la Organización Mundial para la Salud Sexual (WAS), donde encontramos una totalidad de dieciséis derechos básicos relacionados con la sexualidad. De ellos, destacaremos aquellos que guardan una relación más directa con la serofobia.

Tabla 4. Derechos sexuales según la WAS (2014) y su relación con la serofobia.

Derecho según WAS	**Fundamentación en relación con la serofobia (2014)**
1. El derecho a la igualdad y a la no-discriminación	Resulta la base para combatir las desigualdades que sufren las personas seropositivas, garantizando su plena inclusión en todos los ámbitos de la vida.
5. El derecho a una vida libre de todas las formas de violencia y coerción	Protege a las personas con VIH frente a agresiones físicas o psicológicas, motivadas por los prejuicios, los estereotipos y la estigmatización.
6. El derecho a la privacidad	Defiende la confidencialidad del estado serológico.
7. El derecho al grado máximo alcanzable de salud	Asegura que las personas seropositivas puedan acceder a servicios de salud de calidad, sin discriminación.
8. El derecho a gozar de los adelantos científicos y de los beneficios que de ellos resulten	Permite que las personas con VIH puedan acceder a los avances y tratamientos modernos, mejorando su calidad de vida.
9. El derecho a la información	Permite que toda la población tenga acceso a información actualizada sobre el VIH.
10. El derecho a la educación integral de la sexualidad	Asegura el acceso a una educación sexual de calidad, en lo que se incluye la comprensión global de lo que implica una sexualidad sana.
16. El derecho al acceso a la justicia y a la retribución y la indemnización	Garantiza que las personas con VIH que sufren discriminación o algún tipo de violencia puedan denunciar y ser reparadas por los daños sufridos.

Fuente: elaboración propia.

A través de los diferentes capítulos, hemos observado cómo, de diversas maneras, algunos de estos derechos pueden ser vulnerados. Desde la Educación Social, es fundamental abogar por su defensa, promoviendo la comprensión de la sexualidad y la salud sexual como elementos fundamentales. De esta forma, se pretende garantizar que todas las personas puedan disfrutar de ella de forma segura, plena y sin discriminación.

3.5. La serofobia desde la perspectiva de género

A lo largo de este trabajo hemos evidenciado que la serofobia constituye un fenómeno social complejo, estrechamente vinculado a estereotipos, prejuicios y procesos de estigmatización, el cual presenta un impacto a nivel individual y social. Por ello, esta complejidad exige incorporar un análisis desde la perspectiva de género que nos permita comprender cómo las dimensiones del género pueden condicionar las manifestaciones de la serofobia. Por tanto, el presente capítulo tiene como objetivo examinar si el impacto de la serofobia afecta de manera homogénea a todas las personas, o si determinados colectivos experimentan formas particulares de estigmatización en función de su género, orientación sexual e identidad.

Para ello, comenzaremos delimitando conceptualmente qué entendemos por género y cuáles son las categorías que abarca. Resulta fundamental partir de la definición de sistema sexo/género propuesta por Rubin (1986), donde expone que "es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana".

Tradicionalmente, y como señala Butler, este sistema ha establecido dos géneros diferenciados y dicotómicos: "el género es el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino" (Butler, 2004). En concreto, la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual (Vidales Delgado, Elizondo Garza y Rodríguez Briseño, 2007, p. 12).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no podemos reducir la perspectiva de género al mero análisis de lo masculino y femenino. Retomando a Butler (2004), desarrolla la idea de que "aquellas permutaciones del género que no se adaptan al binario son tan parte del binario como su instancia más normativa". Es decir, las identidades de género que desafían la división binaria tradicional no constituyen excepciones, sino que forman parte del mismo marco conceptual que engloba el sistema de género. Por tanto, es necesario que apliquemos estas consideraciones al análisis integral de la serofobia desde la perspectiva de género, que iremos desarrollando a lo largo del capítulo.

Antes de adentrarnos en el análisis de estas dinámicas, es necesario conceptualizar brevemente la sexualidad dentro del contexto del género, ya que la serofobia se vincula directamente con la forma en que la comunidad valora y juzga las prácticas sexuales. En concreto, podemos considerar que "la sexualidad se refiere a cómo se viven y cuáles son las conductas y las maneras en que se realizan las prácticas sexuales, la seducción, los deseos y placeres eróticos, siempre influidos por las pautas y reglas sociales" (Vidales Delgado, Elizondo Garza y Rodríguez Briseño, 2007, p. 17).

Es decir, por un lado, la serofobia conlleva una serie de prejuicios. A estos, sin embargo, es necesario añadir los prejuicios que surgen en función del género. Es decir, a la estigmatización existente por el hecho de un diagnóstico positivo, se suman las construcciones culturales en torno a la masculinidad, la feminidad y otras identidades de género. En este sentido, el objetivo de este apartado es explorar si el estigma hacia las personas con VIH se manifiesta de manera diferenciada según el género, a partir del análisis entre la serofobia y las normas sociales que regulan la sexualidad.

En primer lugar, examinaremos si, en el caso de las mujeres, esta condición agrava la discriminación que ya enfrentan debido a su diagnóstico positivo. Según el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012), existen diferentes factores que inciden en la vulnerabilidad de estas mujeres, ya sean de carácter social, económico y cultural. En concreto, encontramos la desigualdad e inequidad en las relaciones sociales afectivas y sexuales. Esto provoca que en ocasiones vean limitada su capacidad para ejercer control sobre su salud sexual y reproductiva debido a los roles de género, que les dificulta rechazar una relación sexual de riesgo o negociar el uso de métodos de prevención.

Es decir, el estigma hacia las mujeres que viven con VIH se encuentra relacionado con la desigualdad de género y con ello el rol que socialmente se espera de las mujeres (Rivera-Díaz et al., 2015). En el caso del estigma en relación con la sexualidad, encontramos varios puntos que es necesario tener en cuenta. El primero de ellos, y el cual tiene especial relevancia, sería el estigma que se asocia hacia la libertad sexual de la mujer. Mientras que "para los hombres es un aspecto que responde a su necesidad de reconocimiento social, desde la feminidad, la mujer [...], se ubica en un status de desventaja, pues expresarlo abiertamente no es favorable" (Bahamón Muñetón, Vianchá Pinzón y Tobos Vergara, 2014, p. 341).

En concreto, este estigma se hace especialmente visible en el caso de las enfermedades de transmisión sexual. Esto sucede por la desaprobación cultural que se asocia hacia aquellas que viven su sexualidad de manera libre. Según Kate Millett (1995), "la mujer, convertida en objeto sexual, no puede gozar de esa se-

xualidad que parece constituir su único destino. Por el contrario, se la alienta a avergonzarse de su sexualidad, e incluso a padecer por ella".

A ello se añade la noción de que la mujer es la principal responsable de las consecuencias que puedan derivarse de cualquier relación sexual, independientemente de las circunstancias. "En el patriarcado, el intenso sentimiento de culpa que inspira la sexualidad recae inexorablemente sobre la mujer, quien en toda relación sexual se considera la parte responsable, cualquiera que sea la circunstancia" (Millett, 1995, p. 118). A todo ello, destaca la forma en la que se adjudica la responsabilidad por la contracción del virus hacia una mujer. Según Rivera-Díaz et al. (2015), la estigmatización puede ser de menor o mayor grado dependiendo del cumplimiento del rol socialmente esperado. Por ejemplo, cuando la mujer se ha contagiado dentro de la pareja, esta estigmatización es de menor grado.

En definitiva, los datos mostrados evidencian que las mujeres con diagnóstico positivo en VIH se enfrentan a una doble discriminación. Por un lado, determinada por el estigma asociado a la enfermedad, y por otro, por las desigualdades y roles de género que se asocian a las mujeres.

Si bien la perspectiva de género es clave para visibilizar las desigualdades que afectan a las mujeres, resulta igualmente necesario ampliarla para incorporar otras identidades de género que también enfrentan formas de discriminación. La serofobia, en concreto, ha impactado de manera significativa a todas las identidades que se apartan de la norma, a las cuales se ha perjudicado por ejercer libremente su sexualidad. En este contexto, la población transgénero ha sido una de las más afectadas por la discriminación vinculada al VIH. Esto sucede porque los estigmas asociados a la transexualidad y el del VIH pueden tener un carácter sumatorio, por lo que en muchas ocasiones las personas deben hacer frente a la discriminación tanto fuera como dentro de la comunidad LGTB, en forma de discriminación intracomunitaria (Martín-Pérez Rodríguez, 2022, p. 12).

Esta cuestión es corroborada por Arístegui y Vázquez (2013), quienes afirman que el diagnóstico por VIH es vivido como un disparador de doble discriminación. En particular, se presenta como el único elemento que genera discriminación intragrupo, estableciéndose como una gran barrera para iniciar una relación de pareja estable.

En otras palabras, la doble discriminación no afecta exclusivamente a las mujeres, sino que también impacta a todos aquellos colectivos cuyas identidades se sitúan fuera de la normatividad impuesta. Aquí, debemos incluir a todas aquellas diferentes formas de género que se enmarcan en la teoría queer, que según Córdoba García (2005), engloba tanto a sujetos masculinos como a sujetos femeninos, y por extensión a todas y cada una de las combinaciones de la dicotomía de

género que pudiéramos imaginar o que podamos articular en la práctica cotidiana de comunidades marginales respecto de la heterosexualidad.

Además, estos estudios no se deben limitar únicamente al análisis del sentimiento de género, sino que también deben considerar las distintas orientaciones sexuales y cómo este factor influye en el estigma asociado al Virus de la Inmunodeficiencia Humana. En este sentido, uno de los colectivos que ha sufrido mayores niveles de discriminación es el de las personas homosexuales. Esto se debe, en gran parte, al hecho de que los primeros diagnósticos fueran en la población homosexual, lo que marcó la trayectoria del estigma asociado a este colectivo en los años posteriores a los primeros casos (Cejudo Cortés, 2017, p. 16). Por todo ello, "en las sociedades y sectores conservadores, el homosexual se convirtió en un potencial enfermo de SIDA. Al inicio de la enfermedad, inclusive se le denominó cáncer gay o enfermedad rosa" (Colina, 2009, p. 10).

> Esta situación llevó a asociar a los homosexuales como un grupo de riesgo a partir de una presunta promiscuidad, en la cual se incorporan diferentes falacias. Sin embargo, esta construcción científica del grupo de riesgo es arbitraria e implica un juicio moral; no comportaba sólo un riesgo médico sino también un riesgo social (Colina, 2009, p. 11).

Estas asociaciones entre los homosexuales y el VIH siguen manteniendo repercusiones hoy en día. Según Radusky y Mikulic (2019) el estigma preexistente por orientación sexual influye en cómo es experimentado posteriormente el estigma relacionado con el VIH, en general, intensificándolo, incrementando el sentimiento de culpa y merecimiento de la contracción del virus.

Como se ha ido viendo a lo largo de este apartado, el doble estigma que enfrentan estos colectivos está directamente relacionado con los estereotipos y prejuicios asociados a su género u orientación sexual, los cuales se ven agravados por el diagnóstico positivo en VIH. En particular, se ha observado que las mujeres seropositivas no solo cargan con el estigma vinculado al virus, sino también con aquel derivado de los roles de género. Del mismo modo, se ha evidenciado cómo las personas transgénero y otras identidades no normativas enfrentan un estigma intensificado, de nuevo resultado de la suma del estigma en relación con su identidad de género, a lo que se suma la serofobia. Por último, es necesario incluir que la serofobia no se ve solo agravada por condiciones de género, sino que también se debe tener en cuenta la orientación sexual. Aquí, las personas homosexuales se ven especialmente afectadas, debido a que, desde el inicio de la pandemia del SIDA, se creó una fuerte asociación.

A modo de conclusión, este capítulo ha mostrado que la serofobia está estrechamente atravesada por construcciones culturales en torno al género y la sexualidad. Analizar la serofobia desde una perspectiva de género es, por tanto,

una vía imprescindible para comprender las manifestaciones y efectos de este fenómeno social complejo.

3.6. Propuesta de intervención

Una vez establecido el marco teórico, el siguiente paso es traducir estos fundamentos en acciones concretas. Con este propósito, se presenta una propuesta de intervención, orientada a actuar sobre los tres ejes previamente descritos: educativo-pedagógico, cultural-relacional y político-estructural. Esta propuesta, recogida en la Tabla 5, se fundamenta en las funciones propias de la Educación Social, tal como se definen en los documentos profesionalizadores elaborados por ASEDES y el CGCEES (2007). En primer lugar, se exponen dichas funciones; posteriormente, se justifica la necesidad de intervenir desde estos tres planos, y finalmente, se presenta el cuadro explicativo que estructura la propuesta.

Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.

En primer lugar, esta función consiste en las acciones y actividades relacionadas con lo cultural y cuyas finalidades son la recreación, disposición y transmisión de bienes culturales. A su vez, también persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y la formación permanente de los individuos, su recreación y promoción en y desde los grupos, colectivos y comunidades.

Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales

La segunda de las funciones corresponde con el campo de responsabilidad que hace referencia a las acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, favoreciendo procesos de mejora personal o social.

Mediación social, cultural y educativa

En tercer lugar, otra función sería atender al conjunto de acciones para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos, facilitando las relaciones interpersonales, minimizando conflictos y propiciando itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural.

Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos

A continuación, este campo hace referencia a la investigación y conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales relacionados con el desarrollo de un sujeto de derecho.

Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos Educativos

Otra de las funciones sería la que hace referencia a acciones, actividades y tareas tanto en instituciones como con programas, proyectos y actividades.

Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

Y, por último, se debe contemplar esta función, cuya responsabilidad comprende acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa.

Una vez expuestas las funciones que configuran el ejercicio profesional de la Educación Social, se procede a concretar cómo estas se traducen en acciones dentro de los tres ejes que articulan la propuesta de intervención. En cuanto al eje pedagógico-educativo, lo que se persigue es, por un lado, aumentar el conocimiento sobre el VIH, desmontar mitos y prejuicios, y a su vez promover prácticas sexuales saludables. Además, se va a desarrollar a través de herramientas pedagógicas que permita a los individuos tomar decisiones en torno a la salud sexual y los cuidados que conlleva, teniendo en cuenta los contextos de trabajo, y acercando esta educación a ámbitos educativos, institucionales o comunitarios.

Asimismo, en el eje cultural-relacional, sus objetivos serían transformar aquellos estereotipos y prejuicios asociados al VIH. Todo ello, a través del fomento de las relaciones interpersonales, la creación de espacios de diálogo, la sensibilización colectiva y el desarrollo de valores como la escucha y el respeto en contextos comunitarios. Así, se pretender fortalecer estos vínculos, promoviendo una integración de las personas seropositivas en el tejido comunitario.

Por último, el eje político-estructural pretende cuestionar las estructuras sociales e institucionales que generan desigualdades en el acceso a la salud, el empleo, la vivienda o la educación. También, busca llevar a cabo un proceso de empoderamiento hacia este colectivo, promoviendo los derechos y la participación en los procesos que les afectan, como también visibilizar las barreras a las que se enfrentan, las cuales dificultan su integración social.

A continuación, se expone la Tabla 5, donde se estructura la propuesta de intervención en función a los tres ejes planteados.

Tabla 5. Propuestas de intervención en relación con las funciones de la Educación Social y los ejes educativo-pedagógico, cultural-relacional y político-estructural.

FUNCIÓN	EJE EDUCATIVO-PEDAGÓGICO	EJE CULTURAL-RELACIONAL	EJE POLÍTICO-ESTRUCTURAL
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Implementación de talleres educativos sobre VIH. Campañas de sensibilización dirigidas a eliminar mitos. Charlas educativas sobre el VIH en diferentes entornos como escuelas, universidades...	Talleres de sensibilización grupal centrados en desmontar estigmas y prejuicios relacionados con el VIH. Intervenciones culturales para cambiar las narrativas sobre el VIH.	Talleres de formación en Derechos Humanos. Intervenciones enfocadas a la protección y promoción de los derechos de las personas seropositivas.
Generación de redes, contextos y recursos educativos/sociales	Creación de foros educativos locales para compartir información actualizada sobre VIH y educar a la comunidad sobre prevención.	Actividades comunitarias de encuentro para fomentar la integración de personas con VIH. Creación de grupos de apoyo entre miembros de la comunidad para fortalecer redes sociales	Trabajo colaborativo entre instituciones públicas y organizaciones sociales para reducir las barreras estructurales.
Mediación social, cultural y educativa	Creación de espacios dialógicos sobre la sexualidad cuyo objetivo sea la promoción del conocimiento y el desmontaje de creencias erróneas.	Intervención en dinámicas culturales inadecuadas, como la exclusión social de personas con VIH o el refuerzo de estereotipos negativos en el entorno.	Mediación en conflictos sobre el acceso a derechos y servicios entre las personas seropositivas y los sectores que perpetúan la discriminación. Acompañamiento a personas con VIH en situaciones de discriminación institucional.
Conocimiento e investigación de contextos sociales y educativos	Realización de diagnósticos sobre el conocimiento del VIH en diferentes contextos sociales.	Aplicación de herramientas de evaluación, como escalas para medir el apoyo social percibido, para medir el impacto del estigma en las personas con VIH.	Estudio de las barreras estructurales que enfrentan las personas con VIH en el acceso a recursos básicos, como salud, empleo y vivienda.
Diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos	Diseño, implementación y evaluación de proyectos centrados en aumentar el conocimiento sobre el VIH y fomentar prácticas sexuales saludables.	Diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención para reducir el estigma y los prejuicios desde una perspectiva comunitaria.	Diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos orientados a fortalecer el empoderamiento frente a las desigualdades estructurales que afectan a las personas con VIH.

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, durante este proyecto académico se ha constatado que la serofobia constituye un fenómeno social complejo que se fundamenta en procesos sociales complejos que incluyen estereotipos, prejuicios y estigmatización, los cuales derivan en situaciones de discriminación y exclusión social. Esta realidad ha puesto de manifiesto la necesidad de una intervención desde la Educación Social, disciplina que nos ha permitido analizar y abordar el impacto de la serofobia desde tres ejes interrelacionados: educativo-pedagógico, cultural-relacional y político-estructural.

En el primero de los ejes, los datos presentados evidencian carencias significativas, tanto en el conocimiento de la población española sobre el VIH, como en sus formas de transmisión y métodos de protección. Asimismo, desde el eje cultural-relacional, se han identificado distintas formas de afrontamiento —como el ocultamiento o el reconocimiento del estado serológico— y sus respectivas consecuencias en la salud de las personas. Todo ello nos ha conducido al análisis del eje político-estructural, donde las barreras institucionales, manifestadas en reglamentos internos, procedimientos administrativos y prácticas cotidianas, influyen directamente en la calidad de vida de las personas seropositivas, limitando su acceso a derechos básicos y perpetuando diversas formas de discriminación. Estas circunstancias generan un impacto, tanto a nivel individual como a nivel social, en las diferentes esferas del día a día, como en la cohesión social, la economía, el acceso a derechos, la percepción de seguridad y la salud pública. Además, a esta realidad se suma el contexto de la modernidad líquida en el que estamos inmersos, marcado por la inestabilidad de los vínculos afectivos y la tendencia a evitar el compromiso, lo que intensifica la vulnerabilidad social de las personas seropositivas

Por todos estos hallazgos, se revela el hecho de que la serofobia se configura como un problema educativo y social que requiere una respuesta especializada. A dicha situación, la Educación Social se presenta como una disciplina pertinente y necesaria en el abordaje de este fenómeno, debido a que su trabajo se construye a partir de la acción socioeducativa, en la que se pretende producir efectos educativos de cambio, desarrollo y promoción en personas, grupos y comunidades (ASEDES y CGCEES, 2007).

Para ello, la ética del cuidado propuesta por Nel Noddings ofrece una respuesta coherente y necesaria frente a los desafíos que plantea la serofobia en el contexto contemporáneo. Este enfoque pone en el centro la construcción de relaciones basadas en la empatía, la responsabilidad afectiva y el reconocimiento del otro como sujeto valioso. Así, el cuidado se convierte en el eje fundamental de la acción socioeducativa. Desde esta mirada, reconocer la sexualidad como

un derecho humano fundamental es indispensable para garantizar el desarrollo de una sexualidad sana, informada, segura y libre de estigmas. En esta misma línea, el análisis de la serofobia desde una perspectiva de género ha permitido evidenciar cómo las identidades de género y orientaciones sexuales no normativas enfrentan una doble discriminación, en la que el estigma asociado al VIH se superpone al que ya experimentan por su identidad.

Por último, la perspectiva que brinda la Educación Social ha sido clave para abordar esta problemática y comprender la complejidad de los procesos sociales vinculados al prejuicio y la estigmatización. Todo esto se justifica en el hecho de que la serofobia constituye un problema social basado en el aprendizaje social y la categorización. Esto exige respuestas educativas acordes a las necesidades del problema, mediante la deconstrucción de estos aprendizajes y la construcción de una nueva realidad fundamentada en el conocimiento y el respeto a los Derechos Humanos. Esta mirada ha permitido desarrollar una metodología de trabajo coherente, que ha enriquecido significativamente el enfoque de este trabajo y a su vez sirve como base para futuras intervenciones.

No obstante, durante el desarrollo del trabajo también nos hemos encontrado con varias dificultades que han influido en su elaboración. Una de las más relevantes ha sido la escasa disponibilidad de documentación y estudios que traten la serofobia desde la perspectiva de la Educación Social. La mayoría de las fuentes consultadas provienen de campos como la medicina o la psicología, lo que ha dificultado encontrar marcos teóricos directamente aplicables al enfoque. Esto, a su vez, ha requerido un esfuerzo adicional de adaptación hacia una perspectiva educativa y ha evidenciado la necesidad de generar más contenido teórico específico desde esta disciplina.

Asimismo, la falta de una implementación concreta en el contexto impide valorar plenamente la efectividad del trabajo. Precisamente por ello, se ha desarrollado una propuesta de intervención que establezca la base para futuros proyectos, permitiendo avanzar en la aplicación de la disciplina de la Educación Social en torno a la serofobia. En este sentido, el presente trabajo se plantea como un punto de partida que invita a abrir nuevas líneas de investigación y acción, promoviendo el desarrollo de propuestas innovadoras que integren teoría y práctica. Es decir, se busca profundizar en el conocimiento sobre la serofobia y fomentar la construcción colectiva de herramientas y estrategias que respondan a las necesidades reales de las personas con el Virus de la Inmunodeficiencia Humana y de la sociedad en su conjunto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, D., Christian, J., y Gordon, D. (Eds.). (2007). *Multidisciplinary handbook of social exclusion research*. John Wiley y Sons.

Allport, G. W., (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.

Arístegui, I., y Vázquez, M. (2013). El impacto del estigma y la discriminación en la calidad de vida de personas transgénero viviendo con VIH. *Hologramática, 19*(1), 5–30.

ASEDES y CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing.

Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., y Tobos Vergara, A. R. (2014). Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: Una perspectiva de género. *Psicología desde el Caribe, 31*(2), 327–353.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

Beck, A., Emery, G., y Greenberg, R. (2014). *Trastornos de ansiedad y fobias. Una perspectiva cognitiva*. Desclée de Brouwer.

Butler, J. (2004). Regulaciones de género. *La Ventana, Revista de Estudios de Género, 2*(23), 7–35.

Castro, S., y Camarasa, M. J. (2024). El VIH y el sida (Colección ¿Qué sabemos de?). CSIC Catarata.

Cejudo Cortés, C. M. A. (2017). *Del estigma al lazo rojo: Evolución socioeducativa de la imagen pública del VIH/sida*. Ediciones Octaedro.

Chen, E. y Matthews, K. A. (2003). Development of the cognitive appraisal and understanding of social events (CAUSE) videos. *Health Psychology, 22*, 106- 110.

Colina, C. (2009). La homofobia: Heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y Palabra*, (67).

Córdoba García, D. (2005). *Teoría queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad.*

FIPSE. (2005). *Estudio FIPSE sobre discriminación arbitraria de las personas que viven con VIH o SIDA*. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Fuster Ruiz de Apodaca, M. J. (2011). *La percepción del estigma en las personas con VIH: Sus efectos y formas de afrontamiento*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fuster-Ruiz de Apodaca, M. J., de Benito, E., Poveda, A., Rohlfs, I., y Sampedro, E. (2018). Dimensión social del VIH y respuesta estatal. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 36*(1), 10-14.

Fuster-Ruiz de Apodaca, M. J., y Prats, C. (2022). *Evolución de las creencias y actitudes de la población española hacia las personas con el VIH desde 2008 hasta 2021*. Ministerio de Sanidad, Coordinadora Estatal de VIH y Sida, y Universidad de Alcalá.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

Joaquim, J. S., Sousa, A. R., Santos, J. L. G. D., Barbosa Filho, E. A., Sousa, A. F. L., y Baldin, G. L. (2024). Serophobia related to HIV and AIDS: What is debated in digital social networks in Brazil? *Ciência y Saúde Coletiva, 29*(5).

Marks, I. M. (1969). *Fears and phobias*. Academic Press.

Martín-Pérez Rodríguez, A. (2022). *Diversidad sexual y personas trans con VIH*.

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Ediciones Cátedra.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Guía práctica para la integración de la perspectiva de género en los programas de prevención del VIH*.

Molero, F., Fuster, M. J., Jetten, J., Moriano, J. A., y Moya, M. (2011). Living with HIV/AIDS: A psychosocial perspective on coping with prejudice and discrimination. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(3), 609–626.

Moliner, M. (2009). *Diccionario de uso del español* [Versión digital]. Editorial Gredos.

Munday, J. (2020). *Guide to social impact assessment*. Charles Darwin University, Northern Institute.

Nelson, T. D. (2016). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Psychology Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.

ONUSIDA. (2022). *En peligro: Actualización mundial sobre el Sida 2022*. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida.

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Definición de sexualidad. Orientaciones sobre sexualidad y derechos humanos.*

Radusky, P. D., y Mikulic, I. M. (2019). Experiencia y percepción de estigma relacionado con el vih en varones con orientación homosexual. *Salud y Sociedad, 10*(2), 110-127.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea] https://dle.rae.es/serofobia (19/02/2025).

Rivera-Díaz, M., Varas-Díaz, N., Coriano-Ortiz, D., Padilla, M., Reyes-Estrada, M., y Serrano, N. (2015). Ellos de la calle, nosotras de la casa: el discurso patriarcal y las experiencias de mujeres que viven con el VIH/SIDA en Puerto Rico. *Cuadernos de Trabajo Social, 28*(1), 83–92.

Rubin, G., (1986) *El tráfico de mujeres.* Traducción publicada en *Nueva Antropología, 8*(30).

Vanclay, F. (2003). Social impact assessment: International principles. *Impact Assessment and Project Appraisal, 21*(1), 5–11.

Velo-Higueras, C., Cuéllar-Flores, I., Sainz-Costa, T., Navarro-Gómez, M. L., García-Navarro, C., Fernández-McPhee, C., Ramírez, A., Bisbal, O., Blazquez-Gamero, D., Ramos-Amador, J. T., Valencia-Ortega, E., y González-Tomé, M. I. (2019). Jóvenes y VIH. Conocimiento y conductas de riesgo de un grupo residente en España. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 37*(3), 176–182.

Vidales Delgado, I., Elizondo Garza, M. D., y Rodríguez Briseño, G. I. (2007). *La perspectiva de género: Breve estudio en Nuevo León*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

VOX. (2007). *Diccionario manual griego: Griego clásico-español* (Edición bilingüe). Spes Editorial.

Was (2014). Declaración de los derechos sexuales.

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 9

FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA

"EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN MENORES INSTITUCIONALIZADOS: UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA".

Daniela Abellán Vidal

Dirigido por: María José Galván Bovaira

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

Curso académico 2024/2025



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 55

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN 56

2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO 57

    2.1. La exclusión social hacia los menores institucionalizados 59

    2.2. Centros de acogida de menores 60

    2.3. Competencias emocionales 61

3. OBJETIVO GENERAL 65

4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN 65

    4.1. Contexto del centro y de su entorno 66

    4.2. Personas destinatarias 67

    4.3. Profesionales del centro 67

5. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES 68

    5.1. Justificación de la propuesta 68

    5.2. Análisis de las necesidades 68

6. DESARROLLO DEL PROYECTO 70

    6.1. Metodología 70

    6.2. Temporalización 91

    6.3. Recursos 92

    6.4. Aplicación piloto 92

7. CONCLUSIONES 96

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 98

ANEXOS 100

Anexo 1. Cambios y modificaciones 100

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa de la provincia de Albacete 66

Imagen 2. Esquema de las competencias emocionales 71

Imagen 3. Aplicación piloto actividad pictogramas 93

Imagen 4. Aplicación piloto actividad tienda golosinas 94

Imagen 5. Aplicación piloto diario emocional 94

Imagen 6. Aplicación piloto actividad semáforo 95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma 91

Tabla 2. Recursos 92

Tabla 3. Cronograma aplicación piloto 95

RESUMEN

En los últimos años se ha incrementado de forma significativa el número de casos de menores que ingresan en centros de acogida. El perfil del menor se ha vuelto cada vez menos comunicativo y con una escasa autorregulación emocional. El objetivo general del presente trabajo es diseñar un proyecto de intervención socioeducativa que potencie, fortalezca y promueva las competencias emocionales en los menores pequeños institucionalizados. Consta de nueve actividades que trabajan específicamente las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se han implementado cuatro actividades en una aplicación piloto con el fin de poner a prueba el proyecto y destacar posibles modificaciones a realizar. Los resultados obtenidos parecen reflejar la utilidad del proyecto y el aprendizaje realizado. Entre las conclusiones más destacadas se enfatiza la necesidad de trabajar estas competencias.

Palabras clave: Educación Social, menores, acogimiento residencial, competencias emocionales, intervención socioeducativa.

ABSTRACT

In recent years, the number of cases of minors admitted to shelters has increased significantly. The profile of the minor has become increasingly less communicative and with poor emotional self-regulation. The general objective of this work is: To design a socio-educational intervention project that enhances, strengthens and promotes emotional competences in young institutionalised minors. It consists of nine activities that specifically work on emotional competences: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and competences for life and well-being. Four activities have been implemented in a pilot application in order to test the project and highlight possible modifications to be made. The results obtained seem to reflect the usefulness of the project and the learning achieved. Among the most important conclusions, the need to work on these competences is emphasised.

Keywords: Social Education, minors, residential care, emotional competences, socio-educational intervention.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cuando un menor se encuentra en una situación en la que se ve una clara carencia de sus necesidades básicas o un entorno conflictivo en el que su integridad física puede encontrarse afectada, los servicios sociales activan el protocolo pertinente para poder llevar a cabo una intervención en función de las necesidades del menor. En muchos casos se procura establecer un acogimiento con un familiar cercano al menor; esto supone un trauma para el menor ya que salen de su hogar y para vivir con otros miembros de la familia, como pueden ser los abuelos, los tíos, etc. Por lo tanto, se producen carencias en el desarrollo del niño/niña y/o adolescente, ya que muchos de ellos se aíslan en sus propios pensamientos y no se comunican; tampoco saben poner nombre a lo que están sintiendo en un momento tan duro ni cómo poder gestionarlo.

En el caso de que no sea posible el acogimiento familiar, se pasa directamente al acogimiento residencial; en algunas ocasiones es la opción más acertada para el menor. El acogimiento residencial es un programa que busca garantizar la estabilidad, seguridad y la satisfacción de las necesidades fundamentales de los niños y niñas que han vivido o están viviendo una situación traumática (Jimeno Jiménez, 2017). En nuestro país, la normativa vigente que se encarga de regular la Protección Jurídica del menor está recogida en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero. Esta ley es la que establece los derechos de los menores y donde se recogen los aspectos relacionados con la tutela, la guarda y la adopción, entre otras (BOE, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 1996). En Castilla-La Mancha se encuentra en vigor la Ley 7/2023, de 10 de marzo, de Atención Temprana y Protección a la Infancia y la Adolescencia; esta es la ley por la que se rige el sistema de protección de menores de nuestra comunidad autónoma, de la cual se hablará posteriormente.

Vivimos en una sociedad que carece de información sobre los centros de acogida y las grandes necesidades que se encuentran en cada uno de ellos. Los perfiles de menores que nos podemos encontrar son muy diversos, ya que comprenden desde los 0 a los 18 años, además de menores extranjeros no acompañados.

En los centros de acogida para menores nos encontramos con muchos casos en los cuales se carecen de habilidades sociales; esto se debe a que muchos de ellos no han recibido la estimulación necesaria siendo bebés y este es un momento clave de la vida del ser humano para poder adquirirlas. En otros casos nos encontramos con menores extranjeros no acompañados y la principal barrera es el idioma para poder comunicarse, por lo que es difícil establecer cualquier tipo de relación personal al llegar a nuestro país. También es importante destacar el problema que supone la barrera lingüística entre los profesionales y los menores, ya que la comunicación es fundamental para poder intervenir de forma efectiva.

Una comunicación fluida va a permitir poder conocer mejor el caso del menor, conocer su origen, por qué está aquí solo y cuáles son sus necesidades.

En este tipo de instituciones podemos ver una gran carencia de gestión de las emociones por parte de los menores, ya que muchos de ellos no saben cómo enfrentarse a diferentes tipos de situaciones y expresar las emociones que están sintiendo en cada momento. En la primera infancia las rabietas suelen ser uno de los principales momentos en los que los niños/niñas intentan mostrar su enfado, rabia o ira. En la adolescencia, la cual es una etapa complicada en la vida de los seres humanos, se experimentan muchos cambios, sobre todo a nivel hormonal, y esto conlleva que en muchas ocasiones se sienten frustrados, poco comprendidos y no saben cómo expresar ese malestar que presentan. Cabe destacar que la mayoría de menores extranjeros no acompañados que residen en este tipo de instituciones son adolescentes, por lo que hay que sumar la edad tan complicada por la que están pasando a la barrera del idioma y el problema que supone para ellos comunicarse y expresar cómo se sienten en diferentes situaciones.

En los últimos años hemos podido comprobar cómo han aumentado los niveles de violencia y agresividad, especialmente en las nuevas generaciones. Y esto en muchas ocasiones se debe a las vivencias tan duras a las cuales han tenido que enfrentarse muchos menores desde una edad muy temprana. La falta de comunicación, la violencia, la carencia de las necesidades básicas cubiertas y la incapacidad de mostrar y canalizar las emociones han formado parte del modelo de crianza que han tenido muchos de ellos en sus hogares. Por lo tanto, al crecer y comenzar a desarrollarse, tienen problemas a la hora de relacionarse con otras personas y arreglan muchos de sus problemas con conductas agresivas, sin importar que sean sus familias, compañeros o profesionales.

2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO

Entre los profesionales que juegan un papel determinante en la atención y protección de la infancia en régimen residencial se encuentran las Educadoras y los Educadores Sociales.

Sáez Carreras (1993) define al Educador Social como 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). A su vez, Mata Salvador dice que el Educador Social es un profesional de la educación que interviene en dos dimensiones: situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas (Mata Salvador, 1998). El Educador Social es una figura muy importante dentro de los centros de acogida, ya que su formación permite poder trabajar con personas que se encuentran en riesgo de

exclusión social. En este caso son menores, por lo que es un colectivo muy vulnerable e influenciable; por eso mismo, el Educador y la Educadora Social deben ser una figura de referencia para ellos a través del acompañamiento y seguimiento en su estancia en el centro.

> Siguiendo con esta idea, los menores que se encuentran institucionalizados son muy vulnerables ante la exclusión social. Hay quienes no quieren relacionarse con ellos por el hecho de residir en un centro de acogida, o incluso los mismos padres son los que no quieren que sus hijos tengan relación con ellos por considerarlos como conflictivos. Los adolescentes pueden llegar a sufrir rechazo por parte de sus iguales o sufrir "bullying", ya sea por vivir en el centro, o por la situación familiar que le ha llevado a estar tutelado.

Por eso mismo, la labor del profesional de la Educación Social es la de fomentar que los menores tengan una vida como cualquier otro niño de su edad, de que estén incluidos en la sociedad, independientemente de que se encuentre en un acogimiento residencial, o de las circunstancias personales de cada uno. El Educador y la Educadora Social se encargan de que el menor lleve una vida como la de cualquier otro niño de su edad, de que tenga unos hábitos y rutinas, etc. Pero, además, es muy importante el tiempo libre y qué hacer con él, por lo que el Educador y la Educadora Social tienen un papel fundamental para conseguir que ese momento sea de recreo y a su vez fomente el desarrollo del menor. Por lo tanto, es interesante el planteamiento de actividades enfocadas a cubrir las necesidades que presente cada menor y que, de esta forma, empleen el tiempo libre en un ocio sano que también les permita estar incluidos a nivel social como cualquier otro niño/niña.

Jorge del Valle (2000) explicó que la calidad de la labor del Educador y la Educadora Social debe basarse en la individualidad, el respeto a los derechos, la cobertura de necesidades básicas, la educación, la salud, la normalización e integración social, el desarrollo, la autonomía y la participación con los padres, la colaboración centrada en los menores y el sentimiento de seguridad (del Valle y Fuertes, 2000). Esta descripción que realiza Jorge del Valle sobre la labor que tiene el profesional de la Educación Social, define a la perfección las tareas que debe desempeñar en un centro de acogida para menores. En dicho centro se busca que el menor esté atendido en todos los sentidos, principalmente en lo que se refiere al cuidado físico, como la alimentación, la salud y la higiene, pero también, hay un espacio para lo psicológico. Cada día el Educador y la Educadora Social interactúan con los menores y pueden saber cómo han pasado el día, si hay algo que les preocupa, cómo se sienten, etc. Por lo tanto, una de las funciones es detectar aquellas posibles necesidades y/o carencias que presenta la persona usuaria y poder darle una cobertura eficaz.

La presencia de los Educadores y las Educadoras Sociales en los centros de acogida de menores es primordial, pero no todos los profesionales que trabajan en dichos lugares cuentan con la titulación en Educación Social. Un estudio de la Revista de Educación Social muestra que tan solo un 9,33 % de los Educadores Sociales ejercen como tal en los centros de medidas judiciales y un 36,11 % en centros de día (Tarín Cayuela, 2017). Aun así, esta es la rama en la que más Educadores Sociales ejercen la profesión, y se destaca que en los centros residenciales de protección, como en el caso del centro de este mismo proyecto, un 17,3 % de los y las profesionales no tienen el título de Educación Social (Tarín Cayuela, 2017). En los centros de protección la titulación más común es la de la educación y el trabajo social, pero sigue siendo un porcentaje muy bajo, dada la necesidad de la presencia de los Educadores y las Educadoras Sociales en dichos recursos.

2.1. La exclusión social hacia los menores institucionalizados

Joan Subirats (2005) en "Análisis de los factores de exclusión social" considera la exclusión social como un fenómeno cambiante, relacional, insertado en el marco de las transformaciones hacia sociedades postindustriales y susceptible de mediaciones políticas colectivas (Subirats, 2005). La exclusión social es un proceso por el cual una persona se separa de lo comunitario porque no cumple los requisitos que la sociedad demanda (Galván Bovaira, 2023). En el caso de los menores institucionalizados no cumplen con esos requisitos sociales; esto se debe a que no tienen un núcleo familiar estable como el resto de iguales, por lo que quedan fuera del circuito de oportunidades que la sociedad ofrece. Muchos menores sufren rechazo entre los iguales por no tener una familia estructurada como los demás, y por lo tanto, no cuentan con las mismas oportunidades.

Es aquí donde entra en juego la perspectiva socioeducativa ligada al concepto de normalidad. La perspectiva socioeducativa explica que la normalidad o anormalidad se decide en función de la reacción que el comportamiento de la persona provoca en la mayoría del grupo social; por lo tanto, se produce la teoría del etiquetaje (Galván Bovaira, 2023). En este caso, los menores institucionalizados cuentan con el factor de residir en un centro de acogida, lo que hace que se encuentren marcados como diferentes al resto de la sociedad. Esto tiene como consecuencia una mayor distancia del grupo normativo, por lo que entra en juego el papel del Educador y la Educadora Social para poder alcanzar la inclusión social de estos menores. "La exclusión social implica fracturas en el tejido social, la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración, y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera" (Subirats, 2005).

Subirats (2005) habla de los diferentes ámbitos en los que afecta la exclusión social. En los menores institucionalizados destaca el ámbito relacional; esto se debe a que las redes familiares están deterioradas y el núcleo familiar es inesta-

ble. Esto tiene como consecuencia que se produzca una escasez o debilidad de las redes sociales de proximidad, de red de amistades, de contactos interpersonales y de espacios de contacto interpersonal (Subirats, 2005). También hay que destacar el ámbito económico, ya que muchos de los menores que se encuentran en acogimiento residencial proceden de hogares en los que abunda la pobreza y no cuentan con los servicios básicos como el agua y la luz. Estos se encuentran en una pobreza absoluta, debido a que son personas que no pueden cubrir sus necesidades básicas (Subirats, 2005).

2.2. Centros de acogida de menores

A lo largo de la historia, hemos podido comprobar cómo la Educación Social comenzaba a ser necesaria en la sociedad debido a las desigualdades, sobre todo económicas, existentes en la época. En los siglos XVI, XVII y XVIII, la caridad a nivel individual era insuficiente para poder satisfacer las necesidades de las personas, por lo que comenzaron a aparecer nuevos proyectos de asistencia de los más pobres, con mayor papel por parte de los poderes públicos. Los principales tipos de recursos de acogimiento que comenzaron a implantarse socialmente fueron las casas de misericordia, los colegios de huérfanos, las casas de corrección y los hospicios (López Torán, 2021).

No fue hasta el año 1903, en que se aprobó por primera vez la ley sobre mendicidad de menores, que la acción protectora o tutelar de los niños y niñas abandonados pasaba a ser responsabilidad de las administraciones públicas. Aunque esta no resultó ser del todo efectiva, por lo que en 1904 aparece la Ley de Protección de la Infancia, la cuál va a proteger a los menores en todos los ámbitos (López Torán, 2021).

Actualmente, en nuestra comunidad autónoma se encuentra en vigor la Ley 7/2023, de 10 de marzo, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha. Esta reconoce la responsabilidad de la Administración de la Junta de Comunidades para establecer medidas de apoyo a los y las jóvenes que fueron objeto de medidas de protección o judiciales siendo menores de edad (BOE, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2023). Este punto es muy interesante, ya que muchos de los menores, cuando cumplen la mayoría de edad y abandonan el centro en el que residen, no tienen nada y no saben a dónde acudir, por lo que terminan cometiendo delitos para poder subsistir. Por lo tanto, esta nueva medida es una forma de proporcionar apoyo y recursos a los menores institucionalizados. Además, la ley actualiza el marco global de atención de la infancia y las familias consolidando los apoyos e intervenciones preventivas y pretende mejorar el apoyo y acompañamiento, tanto a las familias, como a los menores, para su desarrollo, asegurando su futuro como adultos plenamente integrados en la sociedad. Por lo tanto, esta nueva ley se caracteriza principal-

mente por la prevención y la atención para, de esta forma, tratar de proteger a los menores lo máximo posible (BOE, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2023).

Un centro de acogida se define como un equipamiento especializado, diseñado para dar una atención temporal y con carácter de urgencia a niños y adolescentes que la precisen a causa de haber sido objeto de malos tratos, abusos o negligencias, o bien estar en situación de riesgo, durante el tiempo estrictamente necesario para efectuar un diagnóstico y propuesta de futuro para la vida de los menores (Gonzalvo, 1994). El centro de acogida sirve para prevenir la exclusión social y es un ámbito del trabajo para el Educador y la Educadora Social. Los centros suelen ser una medida de carácter temporal en la que los menores, según estipula la ley, no pueden residir en ellos por un tiempo superior a 6 meses; una vez se encuentran en el centro, están a la espera de ver cómo evoluciona cada caso para, posteriormente, pasar a otro tipo de recursos, como pueden ser los pisos tutelados, las familias de acogida, el retorno al hogar familiar o cumplir la mayoría de edad y abandonar el centro.

Jorge Fernández del Valle (2002), en su libro ***El acogimiento residencial en la protección a la infancia***, habla de la importancia de tener en cuenta las necesidades de los menores, ya que en este tipo de casos proceden de entornos conflictivos, de maltrato y separación familiar. Cuando ingresan en el centro, muchos de ellos, sobre todo los de edades más tempranas, presentan retrasos en el lenguaje y comunicación y respuesta a nivel motor, y en los adolescentes problemas de gestión emocional, la falta de autonomía, etc. Por ello, el perfil profesional en estos casos es clave para el desarrollo evolutivo del menor, y para que la labor de los Educadores y las Educadoras Sociales sea efectiva y de calidad se debe llevar a cabo una buena planificación, programación y evaluación del trabajo, los cuales serán elementos fundamentales para alcanzar los objetivos en esta tarea (del Valle, 2002).

2.3. Competencias emocionales

En primer lugar, el término de competencia, según Valverde, se define como "la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo" (Valverde, 2001). A su vez, Tejada explica que la competencia es "un conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (Tejada, 1999).

Las competencias se dividen en dos grupos: el primero de ellos es el socio-personal, el cual implica a todo lo relacionado con la autonomía, la paciencia, la autoconfianza, el autocontrol, etc. Y el otro grupo son las competencias técnico-profesionales, destinado al dominio de destrezas y capacidades (Bisquerra & Pérez, 2007).

En este caso, las competencias emocionales son vitales para la labor y desarrollo de este proyecto socioeducativo, ya que las personas a las que va destinado son un colectivo vulnerable que no posee las herramientas necesarias para conocer y autorregular las emociones. Según Bisquerra y Pérez, en su artículo "Las competencias emocionales", estas son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007). Al mismo tiempo, el autor explica que las competencias emocionales se dividen en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional se define como la capacidad para tomar decisiones, tanto las propias como las de los demás. Por lo tanto, es aquella que permite dar nombre a cada emoción que sentimos y ser consciente de ella, y comprender las emociones del resto de personas.

La regulación emocional es aquella que permite manejar las emociones, además de ser consciente de la relación que existe entre la emoción, la cognición y el comportamiento, saber cómo afrontar las emociones negativas y ser capaz de autogenerarse emociones positivas (Bisquerra & Pérez, 2007).

La autonomía emocional es el conjunto de elementos y características que se relacionan con la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la capacidad de saber buscar ayuda, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007).

La competencia social hace referencia a la capacidad para saber mantener relaciones con el resto de las personas; por lo tanto, se necesita un buen manejo de las habilidades sociales, la comunicación efectiva y el respeto.

En cuanto a la competencia para la vida y el bienestar, esta trata de adoptar comportamientos adecuados, los cuales permitan afrontar el día a día de las personas. Es una forma de organizar la vida equilibradamente alcanzando el bienestar personal (Bisquerra & Pérez, 2007).

Las competencias emocionales son una serie de recursos que se deben trabajar y dar a conocer a las personas participantes de este proyecto socioeducativo, ya que son fundamentales para su desarrollo. Estas competencias permiten poner nombre a aquello que están sintiendo y saber gestionarlo de forma adecua-

da, además de promover una comunicación efectiva con el resto de personas. Los Educadores y las Educadoras Sociales en el centro de acogida son una figura de referencia; por lo tanto, el hecho de proporcionar a los menores este tipo de instrumentos es clave para que aprendan a controlar las emociones y desarrollen las habilidades sociales.

El perfil del menor que ingresa en los centros de acogida suele ser cada vez más agresivo, y en muchos casos se trata de usuarios que en los momentos previos al ingreso no han recibido ningún tipo de herramientas o pautas para poder canalizar la rabia o la ira que sienten, sobre todo si se han criado en ambientes conflictivos o han pasado por vivencias marcadas por la violencia. Es por ello que las competencias emocionales juegan un papel clave, ya que, además, tratan de prevenir y solucionar conflictos, dando vital importancia a la capacidad de negociación porque trata de que sea una resolución pacífica teniendo en cuenta los puntos de vista y sentimientos de ambas partes (Bisquerra & Pérez, 2007). En los centros de acogida, independientemente de las edades de sus usuarios, de forma continua se producen conflictos entre iguales por cualquier motivo. Por lo tanto, este tipo de recursos son necesarios de implementar para que la convivencia sea tranquila y exista un ambiente de armonía. Los menores que residen en un centro de acogida son un colectivo que, a pesar de su corta edad, han vivido situaciones por las que nadie debería pasar. El perfil del Educador y la Educadora Social es vital para conseguir que cada uno de ellos no caiga en la exclusión social y que tengan una vida como la de cualquier niño o niña de su edad.

También es importante hablar del término inteligencia emocional, aunque es fundamental destacar que está relacionado principalmente con el punto de vista psicológico. Mayer y Salovey definen este concepto como "una habilidad para percibir asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997). Como se ha citado anteriormente, por norma general, la gran mayoría de niños/niñas y adolescentes que pasan por un centro de acogida o cualquier medida de protección en ámbito residencial están muy dañados. Además, en muchos casos no han recibido ningún tipo de educación a nivel emocional, no saben expresar cómo se sienten y esto deriva en ataques de rabia y frustración por no ser capaces de expresar tanto lo que sienten como lo que quieren.

Algo que suele trabajarse a diario en un centro con todos los menores, independientemente de las edades, es la tolerancia a la frustración. La explicación a esto se debe a que la mayoría decide que es mejor no hablar por miedo a posibles represalias, ya que han crecido en entornos en los cuales apenas existe la comunicación y la violencia, ya sea física, verbal o psicológica, es el episodio más recurrente al que se han tenido que enfrentar. Esto conlleva a que, cuando llegan al centro, no quieren hablar con ningún profesional, no saben tampoco cómo

poder comunicar las emociones que sienten en ese momento, por lo que todo acaba con llantos o incluso con la misma violencia con la que se han criado y es la única vía de escape que conocen para expresarse.

El Educador y la Educadora Social, junto al resto de profesionales, son quienes se encargan de lidiar con este tipo de situaciones, y los que tratan de ayudar a cada uno de los usuarios a que se sientan lo mejor posible dentro de las circunstancias. Lo principal es tratar de dialogar con el menor para conocer qué es lo que está pasando, intentar tranquilizarle y crear un ambiente de seguridad para que pueda contar lo que ocurre. El papel del Educador y la Educadora Social es primordial para que el menor consiga conocer sus propias emociones y aprender a gestionarlas.

Las habilidades sociales entran dentro del bloque de la competencia social, de las competencias emocionales de Bisquerra. Forman parte del día a día de las personas, gracias a ellas podemos comunicarnos y expresarnos con el resto de seres humanos. Estas cumplen con un papel fundamental en la vida del ser humano, ya que comprenden una serie de conductas, pensamientos y emociones, las cuales permiten que se puedan mantener las relaciones interpersonales de forma óptima (Bances Goicoechea, 2019). Las habilidades sociales comprenden un conjunto de capacidades y destrezas, las cuales necesitan de una unión del entorno social y afectivo de las personas. Estas capacidades son indispensables para poder desarrollarse como persona y comprenden cinco factores, que son los siguientes: autoestima, asertividad, toma de decisiones, manejo de emociones y empatía (Roca, 2014). El principal objetivo de las relaciones interpersonales es otorgar los mecanismos necesarios para poder construir vínculos sociales con el resto de las personas que nos rodean (Reyes, 2016).

Al trabajar con niños residentes en centros de acogida, se puede observar la imposibilidad que tienen muchos de ellos con las habilidades sociales y la calidad de comunicación que presentan en estos casos suele ser muy deficiente. Nos encontramos con casos de niños y niñas que apenas han recibido la estimulación necesaria en la etapa del desarrollo a nivel verbal, y también con menores que llegan en la edad de la adolescencia y proceden de otro país, por lo que desconocen el castellano y no saben hablar el idioma local. Dadas las dificultades por las que han pasado los menores antes de llegar al centro de acogida, es importante destacar que hablar y comunicarse, a nivel general, suele ser un impedimento para muchos de ellos, ya que, quizá se han criado con el pensamiento de que es mejor no decir nada para evitar un conflicto. Además, las habilidades sociales son comportamientos que se pueden manifestar de dos formas: la verbal y la no verbal; estas se aprecian a través de la observación en las relaciones con el otro. Se consiguen con el aprendizaje, y este puede ser espontáneo o específico (Tapia Gutiérrez & Cubo Delgado, 2017).

Dicho esto, el Educador y la Educadora Social juegan un papel clave para alcanzar el desarrollo de las habilidades sociales de los menores que residen en los centros de acogida, ya que son una figura de referencia para ellos. Es importante llevar esto a cabo en edades tempranas, debido a que es el momento exacto en el que comienza el desarrollo del lenguaje. Es por ello por lo que la infancia es el momento clave para poder desarrollar las habilidades sociales y es muy importante el entorno en el que estas se llevan a cabo. Suelen producirse a través de la realización de actividades lúdicas y las relaciones entre iguales (Rosas-Castro, 2021).

Posteriormente llega la adolescencia y esto afecta a los menores de tal forma que se encuentran en un momento clave de aceptación, tanto personal como social, midiéndose esta con el famoso índice de popularidad, además de la indiferencia y el rechazo de los iguales. Por eso, este es el momento clave en el que las habilidades sociales se convierten en un recurso indispensable para conseguir la inclusión social del menor (Gil & León, 1998). Por lo tanto, desarrollar una propuesta socioeducativa de este tipo en un centro de acogida es una forma muy eficaz de poder conseguir que los menores que residen en dicho centro puedan estar incluidos socialmente entre sus iguales.

3. OBJETIVO GENERAL

Una vez se han analizado y definido los términos clave de este proyecto, y a través de la experiencia en un centro de estas características, se ha comprobado la necesidad que existe en todo lo referido a las competencias emocionales.

Por lo tanto, el objetivo general de esta propuesta socioeducativa es el siguiente:

- Diseñar un proyecto de intervención socioeducativa que potencie, fortalezca y promueva las competencias emocionales en los menores pequeños institucionalizados.

La realización de dicho proyecto pretende que los menores tengan el material necesario para saber comunicarse y expresar cómo se sienten en cada momento. Y que, de esta forma, se les permita estar integrados socialmente y tengan relaciones interpersonales entre los iguales.

4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

Es importante analizar previamente la situación en la que se encuentran los menores, que son el colectivo que participa en dicho proyecto, y dónde se va a llevar a cabo. Por lo tanto, en este punto se pretende realizar un análisis exhaustivo del contexto en el cual se va a intervenir.

4.1. Contexto del centro y de su entorno

La intervención de esta propuesta socioeducativa se pretende llevar a cabo en un centro de acogida en la provincia de Albacete. Este es un centro de titularidad pública y regional. En su mayoría, acoge a menores de la provincia, ya que cada una de ellas tiene su propio centro, pero dicho centro es el único público de la región, por lo que en ocasiones recibe a niños y niñas de diferentes puntos de la comunidad autónoma.

Como se ha citado anteriormente, se encuentra ubicado en la provincia de Albacete, cuya capital es la ciudad de Albacete, un municipio español situado en el sureste de la Península Ibérica, y en el centro de la provincia. Cuenta con una población de 174.137 (INE, 2024) y es la ciudad con más habitantes de toda Castilla-La Mancha, a pesar de ser Toledo la capital. El término municipal tiene una superficie de 1.125,91 km^2 y una densidad de población de 153,49 hab/km^2. La principal función del centro es la de acoger de forma temporal a menores de edad y evaluar las necesidades que presente cada uno de ellos para, posteriormente, pasar a otro recurso que se adecúe a su situación personal.

El centro de acogida cuenta con una buena ubicación, por lo que se fomenta la inclusión social de los menores a la hora de pasar tiempo libre y de ocio entre iguales. El centro se divide en tres plantas: la planta baja, primera y segunda planta y la azotea.

Imagen 1. Mapa de la provincia de Albacete.



Fuente: disponible en https://mural.uv.es/agrear/donde2.html.

4.2. Personas destinatarias

Dicho centro acoge a menores en edades comprendidas entre los 0 y los 18 años. Además, los menores que llegan desde otros países sin la compañía de sus progenitores también pasan por este centro. Este es uno de los recursos residenciales de protección con los que cuenta Castilla-La Mancha, y se trata de un hogar de primera acogida y valoración para los menores de edad que se encuentran en cualquier medida de protección.

En el centro, tanto niños como adolescentes requieren convivir en un contexto en el que sea reconocida su individualidad, pero también que puedan entablar relaciones cercanas y estables con sus iguales. De este modo, se agrupan de la siguiente forma:

- Criterios de edad: bebés (de 0 a 3 años), pequeños (de 4 a 12 años), medianos (de 13 a 15 años) y mayores (de 16 a 18 años).
- Teniendo en cuenta los aspectos evolutivos y psicológicos del menor.
- Intentando respetar los grupos de hermanos.

4.3. Profesionales del centro

El organigrama del centro se compone, en primer lugar, de la dirección y la subdirección, las cuales se encargan de ejercer la máxima autoridad del centro, asumiendo directamente la responsabilidad sobre los menores acogidos y sobre la organización y coordinación del funcionamiento del mismo.

También se cuenta con un auxiliar administrativo, que tiene como funciones mantener al día el expediente de todo el personal que trabaja en el centro, abrir y cerrar también los expedientes de los menores acogidos en el centro, llevar el control de ingresos y gastos, así como la tramitación de facturas, y realizar tareas de apoyo administrativo a la directora y/o subdirector del centro.

El equipo educativo está formado por: 14 Educadores/Educadoras Sociales, 6 técnicos de jardín de infancia y 7 monitores. Los técnicos de jardín de infancia se encargan del área de los bebés y más pequeños, mientras que los monitores y los Educadores/ Educadoras Sociales se ocupan de bebés, pequeños y mayores.

Por último, están las P.L.S.D.S (Personal de Limpieza y Servicios Domésticos), que son 9, y las cuales se encargan de limpiar el centro, de servir las comidas y las cenas, además de lavar la ropa, sábanas y toallas de los menores y posteriormente repartirla entre las plantas del centro.

5. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

A continuación, se especifica la tarea realizada.

5.1. Justificación de la propuesta

En la actualidad, nos encontramos con un elevado número de casos de menores que se encuentran en acogimiento residencial. En el año 2024, en nuestro país se produjo un incremento de 48.357 casos a 51.203 niños/niñas y adolescentes viviendo en hogares de acogida. Las cifras de menores en situación de acogimiento residencial han aumentado en un 5,5 % en comparación con el año anterior.

Respecto a los menores extranjeros no acompañados, las cifras ascienden a 5.868 y el 95 % de los casos se encuentra bajo alguna medida de acogimiento residencial. Este colectivo compone el 33 % del total de menores que residen en este tipo de acogimientos; se destaca que los niños extranjeros no acompañados representan un total del 88 % en comparación al porcentaje de las niñas que asciende al 12 % (Aldeas Infantiles, 2024).

Al conocer las cifras de menores que se encuentran en situación de acogimiento residencial en nuestro país, y también, en mi caso personal, al realizar las prácticas formativas del Grado en un centro de estas características, se han seleccionado las necesidades detectadas en el colectivo. Estas son: la ausencia del conocimiento de las competencias emocionales y su gestión, la carencia de habilidades sociales, y el desconocimiento de la lengua castellana en el caso de los menores extranjeros no acompañados.

Por lo tanto, se considera importante crear y llevar a cabo un programa enfocado a cubrir estas necesidades en los menores que residen en el centro de acogida, ya que se quiere alcanzar la inclusión social de estos niños/as y adolescentes y fomentar su desarrollo, especialmente a nivel emocional.

5.2. Análisis de las necesidades

Las necesidades existentes para llevar a cabo esta propuesta socioeducativa se basan en la observación, ya que en el centro de acogida se muestra entre sus usuarios la falta de habilidades sociales para poder comunicarse y de las competencias emocionales para poder regularlas. Dicho esto, es importante destacar cómo las niñas que se encuentran en medidas de protección son posibles factores de exclusión social, simplemente por ser una mujer.

A lo largo de la historia hemos podido comprobar cómo el hecho de ser mujer es un potencial factor de exclusión por parte de la sociedad. Correa y Martín definen la exclusión social como el proceso social de separación de una persona o grupos de personas respecto a las posibilidades y oportunidades laborales, económicas, políticas, culturales, etc., determinado por la situación y demanda social y las condiciones personales del sistema (Correa & Martín, 1996).

Respecto a esta exclusión hay autores que han centrado sus estudios en buscar el motivo por el cual se produce la exclusión social hacia las mujeres. Es el caso de Heinz, el cual destacó a través del concepto de hombría que es el hombre el que tiene el papel de la autoridad, el que se encarga de trabajar porque tiene más valor que el de una mujer, busca el prestigio y las mujeres son el sexo débil (Heinz, 2004). Además, habla del desarraigo de la familia, de la importancia que tiene el contexto y la estructura familiar y el nivel socioeducativo para determinar si se puede producir una inadaptación social (Galván Bovaira, 2023). La definición de inadaptación social expresa cómo la persona no asume las normas y valores del grupo mayoritario por las propias condiciones sociales (Ayerbe & Martínez Sánchez, 1991). También hay que destacar a Merton, el cual habla sobre el desfase entre metas y medios, y la dificultad añadida que supone por ser mujer el conseguir sus objetivos. El sistema social se rige por normas y valores que se encuentran materializados como metas a conseguir. Dichas metas se pueden conseguir de forma legítima o ilegítima, que es cuando se produce la inadaptación (Merton, 1949).

A día de hoy nos encontramos con muchos casos en los cuales las menores que residen en un centro de acogida son excluidas entre los iguales por el hecho de estar tuteladas. Además, no tienen las mismas oportunidades que otras niñas de sus mismas edades. Joan Subirats en "Análisis de los factores de exclusión social" habla sobre los ámbitos en los cuales se puede producir la exclusión. En este caso, nos encontramos cómo en el ámbito formativo las niñas no tienen las mismas oportunidades, ya que muchas de ellas optan por no estudiar al no contar con una red de apoyo estable. Además, en el ámbito relacional se produce un gran deterioro en las redes familiares sobre todo si han sido mujeres institucionalizadas (Subirats, 2005).

Por lo tanto, es importante proporcionar herramientas que permitan satisfacer y cubrir estas necesidades. En el caso del centro de acogida y breve estancia se ha podido observar las dificultades existentes en cuanto a la comunicación y el lenguaje, especialmente en los menores de edades entre los 6 y los 7 años.

Como se ha expuesto anteriormente, tanto las habilidades sociales, el desarrollo del lenguaje y la comunicación, como las competencias emocionales, la autorregulación y gestión de las emociones, son fundamentales para la vida de los

seres humanos. Por lo tanto, son las principales necesidades que deben satisfacerse de forma inmediata entre los usuarios.

6. DESARROLLO DEL PROYECTO

A continuación, se especifica la tarea realizada.

6.1. Metodología

Este proyecto socioeducativo quiere llevarse a cabo con los menores de 6 y 7 años que residen en el centro de acogida, contando con la colaboración de dos Educadores Sociales que se van a dedicar a trabajar dichas actividades con los menores durante las tardes, ya que es el momento en el que se encuentran en el centro y tienen más tiempo libre.

Se han preparado nueve actividades con las cuales se pretende desarrollar y trabajar las competencias emocionales de los menores. Están divididas por fichas en las que se describe todo lo necesario para llevarlas a cabo. Tienen una duración aproximada de entre 30 minutos y una hora, con la utilización de materiales de elaboración propia para cinco de ellas.

Posteriormente, se lleva a cabo una descripción completa del desarrollo de la actividad, y finalmente se muestra un proceso de evaluación, dividido entre inicial, de seguimiento y final, el cual permite saber los conocimientos previos de las personas participantes, así como si la actividad está siendo útil, y por último comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos a través de una tabla de indicadores.

Dichas actividades están enfocadas al desarrollo de las competencias emocionales, las cuales son un aspecto fundamental de la ciudadanía efectiva y responsable, ya que su dominio potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con una mayor probabilidad de éxito (Bisquerra & Pérez, 2007).

Imagen 2. Esquema de las competencias emocionales.



Fuente: adaptado de Bisquerra y López (2007).

Actividad 1. Pictogramas emocionales.	
Objetivo	Conocer e identificar las emociones.
Duración	Una hora.
Materiales	Pictogramas emocionales, con dibujos de elaboración propia, tijeras, folios e impresora.
Diseño	Elaboración propia con apoyo del programa Canva.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

Desarrollo	Para el desarrollo de esta actividad se van a necesitar las diferentes tarjetas que se han elaborado para ello. Es importante hacerlo en un espacio en el que no haya distracciones y exista un ambiente de calma; para ello los menores y los Educadores Sociales se sentarán en un círculo y se mostrarán todos los pictogramas de uno en uno, tapando el nombre, para comprobar los conocimientos que poseen los participantes o la impresión que les da el dibujo que acompaña a cada emoción. En el caso de que haya alguna de ellas que no sea conocida por los menores, los Educadores/Educadoras Sociales procederán a explicarla para que puedan identificarla en ellos mismos en cualquier situación que se les presente. Una vez que todos los menores tengan claras las emociones de las que hemos hablado se le asignará una o dos, en función del número de participantes de la actividad, y la tendrán que representar. Después realizarán diferentes preguntas a cada uno de ellos, para poder entenderlo de forma más clara; estos son algunos ejemplos: "¿en qué momento te sientes feliz?", "¿cuándo ha sido la última vez que te has enfadado?". Después la sesión se dedicará a seleccionar una de las emociones y a explicar cómo se puede identificar y cómo gestionarla. Es importante realizar esta actividad con frecuencia, ya que, en estas edades, los niños y niñas se encuentran en pleno desarrollo y adquieren los conocimientos de forma más eficaz. Por lo tanto, es una actividad que se puede implementar durante dos días a lo largo de la semana. Actividad adaptada, diseño de los materiales de elaboración propia con el programa Canva.

Evaluación

Evaluación inicial: para poder comenzar la actividad, es importante llevar a cabo un pequeño cuestionario que nos permita saber el grado de conocimiento que poseen sobre las emociones. Son preguntas sencillas tales como: ¿qué emociones conoces?, ¿cómo crees que se siente el personaje de esta carta?

Al contestar a las preguntas se podrá saber por dónde empezar y si la actividad necesita posibles modificaciones.

Evaluación de seguimiento: esta nos va a permitir comprobar si los objetivos se están cumpliendo y si la actividad está resultando de interés y está gustando. Al finalizar cada una se las sesiones se hará un registro en un diario de campo, en el cual se va a anotar todo lo que se haya recogido en la observación directa por parte de los Educadores Sociales.

Evaluación final: por último, se cumplimentará un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Reconoce gran parte de las emociones presentadas		
Participa de forma activa		
Respeta el turno de palabra y atiende al resto		
Explica cómo cree que se sienten los personajes		


Alegría
Tristeza
Enfado
Sorpresa
Miedo
Aburrimiento
Amor
Agradecimiento
Orgullo
Asco
Cansancio
Frustración
Tranquilo
Celoso
Emocionado
Curiosidad

Actividad 2. La tienda de las golosinas.	
Objetivo	Desarrollar las habilidades sociales a través del juego simbólico.
Duración	Una hora.
Materiales	Folios, impresora, tijeras, material de elaboración propia que simula las golosinas y el dinero.
Diseño	Elaboración propia con apoyo del programa Canva.
Competencias emocionales a trabajar	Competencia social y competencias para la vida y el bienestar.
Desarrollo	Para esta actividad vamos a simular en un espacio determinado del centro una tienda de chucherías, y además, vamos a utilizar los materiales que se han preparado, como son los diferentes tipos de dulces con su precio y dinero. Es una actividad muy llamativa para los menores, ya que sabemos que a estas edades es lo que más les gusta comprar. Se van a exponer las diferentes golosinas y se lleva a cabo un juego de roles en el que un niño, es el vendedor que atiende al otro, que es el comprador. También se ha preparado dinero para que aprendan a manejarlo y a realizar cuentas sencillas, con monedas de uno y dos euros, y billetes de cinco y de diez. Con esta actividad se busca desarrollar las habilidades sociales de cada uno de los participantes, ya que una de las claves para este juego es aprender a pedir por favor, preguntar el precio, dar las gracias, saludar y despedirse, etc. Es una forma para que puedan desarrollar la comunicación y el lenguaje a través de la representación de actividades que forman parte de la vida diaria, de manera que también puedan divertirse y que les resulte atractivo participar. Esta actividad se va a realizar dos/tres veces a la semana, en función de la demanda de los participantes. Como se trata de un juego simbólico y resulta muy entretenido para ellos, se va a programar de forma que tenga un gran protagonismo en el cronograma, respecto al resto de actividades.

Evaluación

Evaluación inicial: al finalizar la primera sesión, y tras comprobar cómo se ha desarrollado, se van a realizar preguntas tales como: ¿qué se debe decir cuando entras a un sitio y quieres pedir algo?, ¿sabes el valor que tiene cada moneda y billete?, ¿puedes dar el cambio sólo o necesitas ayuda?

Evaluación de seguimiento: a través de la observación directa se van a registrar en un diario de campo cómo se producen las interacciones comunicativas entre los participantes. Esto va a permitir saber si las habilidades sociales se están desarrollando de manera adecuada.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Utiliza saludo, despedida y frases largas		
Presenta dificultades a la hora de comunicarse		
Sabe hacer pequeños cálculos matemáticos con el dinero		
Participa de forma activa en su rol (comprador/vendedor)		








Actividad 3. La cadena positiva.	
Objetivo	Promover el uso de las habilidades sociales a través de la descripción de los participantes.
Duración	30 minutos.
Materiales	Fotografías con las caras de los menores.
Diseño	Elaboración propia.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.
Desarrollo	En este caso, la actividad pretende desarrollar las habilidades sociales de los menores participantes a través de la descripción del resto de compañeros. Para ello, se formará un círculo entre los participantes y los Educadores Sociales, y la actividad consiste en decir algún rasgo positivo del compañero de la derecha, como, por ejemplo: "es simpático", "me ayuda con los deberes", "me gusta jugar con él/ella", etc. También se les va a proporcionar, de forma aleatoria a cada uno de ellos, una fotografía de un compañero, la cual tienen que describir: rasgos físicos, cómo va vestido, en qué lugar se ha realizado la foto, etc. Lo que se quiere conseguir es que puedan hablar entre ellos, conocerse mejor y favorecer el uso del lenguaje, ya que algo que se quiere destacar es que exista unión y buen ambiente en este tipo de centros entre los usuarios. Muchos de ellos apenas se conocen porque no han establecido casi contacto y no han hablado entre ellos, por lo que es importante que desde edades tempranas aprendan a comunicarse con el resto de las personas. Para esta actividad se requiere del uso del material citado anteriormente, y además se trata principalmente de pensar y expresar en cómo vemos al otro.

Evaluación	Evaluación inicial: antes de comenzar la primera sesión, el Educador Social va a realizar un cuestionario que permita saber los conocimientos de los participantes; serán preguntas tales como: ¿conoces el nombre de todos los compañeros que están en el círculo?, ¿qué puedes decir bueno y positivo de una persona? Evaluación de seguimiento: se va a llevar a cabo un registro en un diario de campo cómo se desarrolla cada sesión, a través de la observación directa, para que de esta forma se compruebe si la actividad está cumpliendo con los objetivos propuestos. Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Respeta el turno de palabra y escucha al resto		
Presenta dificultades a la hora de describir al compañero		
Se involucra y participa de forma activa		
Describe rasgos positivos del compañero con soltura		

Actividad 4. Un semáforo muy emocional.	
Objetivo	Fomentar el reconocimiento y la gestión de las emociones.
Duración	Una hora.
Materiales	Folios, tijeras, cartulinas, materiales de elaboración propia.
Diseño	Elaboración propia con apoyo del programa Canva.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Desarrollo

La actividad del semáforo está enfocada para aprender a identificar las emociones en actividades o sucesos de la vida cotidiana, y posteriormente a gestionar esos sentimientos que pueden producir dichos momentos del día a día. Por lo tanto, se han preparado diferentes tarjetas, las cuales muestran momentos del día a día, adaptadas a la edad de los participantes, en los cuales pueden provocar enfado e ira, generalmente.

También se han realizado tres tarjetas, las cuales simulan los colores de un semáforo: la roja es para parar y calmarse ante una situación que provoca ira o enfado; la amarilla para pensar y reflexionar por qué me siento así y que es lo que produce que yo me encuentre alterado; finalmente, la verde es para actuar e intentar solventar el problema y aquello que nos preocupa de forma pacífica y relajada, comprendiendo cada una de las emociones que se están sintiendo en cada momento.

Al leer las tarjetas que representan las situaciones, primeramente se va a preguntar a cada menor cómo actuaría en ese momento en concreto, y después, cómo lo haría utilizando los colores del semáforo. De esta forma se pretende que los Educadores Sociales al dirigir la actividad enseñen a los menores a enfrentar cada situación de forma controlada y gestionar la frustración para evitar un conflicto.

Llevar a cabo la actividad en grupo es una forma de poner en común los diferentes puntos de vista de cada uno de los participantes, y es una manera de aprender de cómo actuaría el otro. Así el Educador Social puede explicar la importancia que tiene la gestión de emociones en edades muy tempranas para intentar que surja efecto entre los menores.

Evaluación

Evaluación inicial: se va a realizar una encuesta inicial para saber el grado de conocimiento de las personas usuarias acerca de las emociones. Se van a realizar preguntas sencillas tales como: ¿cómo te sentirías si...?, ¿qué debes hacer si alguien te hace algo que no te gusta?

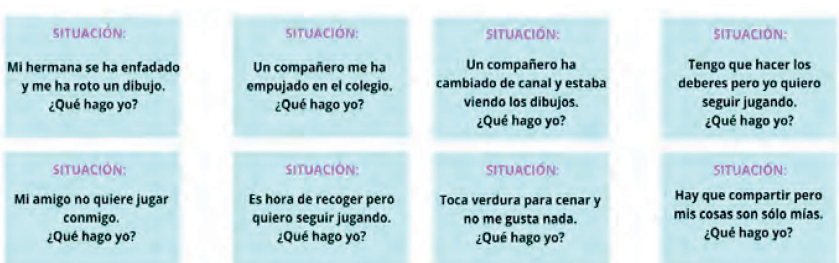
Evaluación de seguimiento: a través de la observación directa se va a registrar en un diario de campo el desarrollo de cada sesión. De esta forma se comprueba si es necesario llevar a cabo modificaciones para cumplir con los objetivos propuestos.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Reconoce las emociones propias y del resto		
Propone nuevas estrategias para hacer frente a las situaciones		
Controla las emociones con ayuda del educador		
Sabe relacionar las emociones con los colores del semáforo		


UN SEMÁFORO MUY EMOCIONAL
PARAR
PENSAR
ACTUAR
PARAR: Antes de enfadarnos, paramos y respiramos
PENSAR: Cuando estamos más calmados, pensamos que nos pasa y por qué nos sentimos así
ACTUAR: Después de pensar en cómo nos sentimos, vamos a ver qué podemos hacer para solucionar el problema


PARO
PIENSO
ACTÚO


SITUACIÓN:
Mi hermana se ha enfadado y me ha roto un dibujo. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Un compañero me ha empujado en el colegio. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Un compañero ha cambiado de canal y estaba viendo los dibujos. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Tengo que hacer los deberes pero yo quiero seguir jugando. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Mi amigo no quiere jugar conmigo. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Es hora de recoger pero quiero seguir jugando. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Toca verdura para cenar y no me gusta nada. ¿Qué hago yo?
SITUACIÓN:
Hay que compartir pero mis cosas son sólo mías. ¿Qué hago yo?

Actividad 5. Diario emocional.	
Objetivo	Identificar y autorregular las emociones.
Duración	30 minutos.
Materiales	Materiales de elaboración propia y colores.
Diseño	Elaboración propia con apoyo del programa Canva.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional y competencia social.
Desarrollo	Esta actividad se va a realizar cada día en un espacio de calma, al final de la tarde, para analizar cómo ha ido el día. Los Educadores Sociales van a ayudar a las personas participantes por si en algún momento no saben cómo describir lo que han sentido a lo largo del día. Para ello, se ha preparado una plantilla de un diario personal, la cual repartirán los Educadores Sociales a cada una de las personas participantes. En los centros de acogida se suelen producir muchos malentendidos y discusiones entre iguales, por lo que esta es una forma de aprender a canalizar las emociones y reflejar qué ha ocurrido para sentir esa emoción, ya sea de alegría, tristeza o enfado. También se puede dar la situación en la que el menor echa de menos a su familia biológica o incluso está triste después de la visita al centro de sus familiares. Al tener el diario, cada uno de ellos puede reflejar cómo se siente, qué ha pasado para estar así; al dirigir la actividad los Educadores Sociales pueden proporcionar herramientas para buscar solución para aquello que les preocupa o cambiar la situación, y además controlar las emociones. También, se ha incluido un apartado con imágenes en la que cada uno elige tres emociones que ha experimentado en a lo largo del día. Esta actividad se pretende llevarla a cabo diariamente y reunir un día a la semana, tanto a los Educadores Sociales que dirigen la actividad, como a los menores que participan para comentar qué tal ha ido la semana, cómo se han sentido y gestionar aquellos posibles conflictos que hayan podido surgir entre iguales.

Evaluación

Evaluación inicial: al iniciar cada sesión se va a realizar un breve cuestionario para saber qué conocimientos tiene cada participante, con preguntas tales como: ¿cómo te has sentido hoy?, ¿sabes decirme un momento en el que hoy te has sentido feliz/enfadado/triste?

Evaluación de seguimiento: por medio de la observación directa, se va a registrar en un diario de campo el desarrollo de cada sesión para comprobar los avances de las personas participantes, tanto en el desarrollo de las habilidades sociales como de las competencias emocionales.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Reconoce las emociones que ha sentido cada día		
Identifica las emociones		
Sabe expresar sus emociones a través de la escritura y/o del dibujo		
Propone nuevas ideas para sentirse bien si le pasa algo		




FECHA:
RECUERDA:
Todas las emociones son igual de válidas. sólo tú eres capaz de saber manejarlas.
PARA CONTESTAR A LAS PREGUNTAS PUEDES ESCRIBIR O DIBUJAR
¿Cómo me he sentido hoy?
Un momento del día en el que me he sentido feliz


ELIGE TRES EMOCIONES QUE HAYAS SENTIDO HOY

Actividad 6. Mi caja de herramientas.	
Objetivo	Conocer las emociones y cómo estas se pueden gestionar y canalizar.
Duración	30 minutos.
Materiales	Materiales de elaboración propia, folios, cartulinas, tijeras, pegamento.
Diseño	Elaboración propia con apoyo del programa Canva.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.
Desarrollo	Esta actividad propone, a través del juego simbólico, crear entre todas las personas participantes una caja de herramientas que les permita aprender a gestionar y tolerar la frustración, la ira o el enfado. Para ello se han preparado materiales que simulan las cajas de herramientas, las cuales se repartirán a cada menor, y posteriormente se van a leer las tarjetas con diferentes situaciones del día y cada uno de ellos debe pensar en las emociones que les representarían en cada momento. Es una forma de autorregular las emociones y los Educadores Sociales pueden intervenir y explicar cómo actuarían. La idea principal es buscar herramientas que sean útiles y a la vez sencillas de implementar en el día, y que les permitan aprender a tolerar la frustración, la ira o el enfado. Para desarrollar la actividad, los menores se sentarán alrededor de una mesa en círculo y los Educadores Sociales leerán las tarjetas de cada situación; en primer lugar, se les pregunta por lo que sentirían ellos si se encontraran en dicha situación. Posteriormente, se van a proponer alternativas que permitan gestionar las emociones y cada semana completar la caja con nuevas ideas.

Evaluación

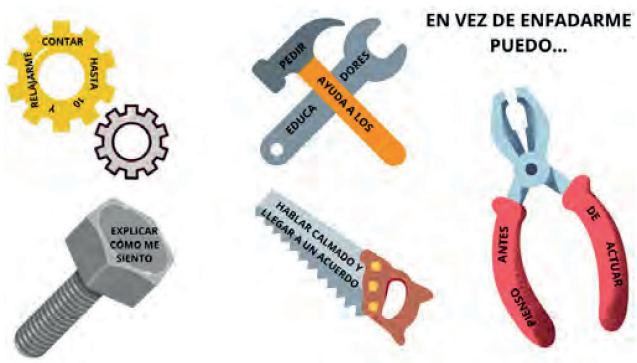
Evaluación inicial: antes de iniciar la primera sesión se va a realizar un cuestionario que permita saber en qué punto se encuentran las personas participantes, con preguntas como: ¿cómo actúas si te enfadas?, ¿sabes qué hacer para sentirte mejor?

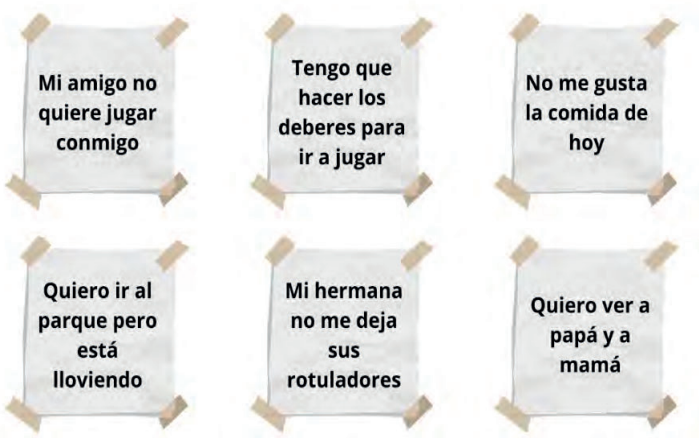
Evaluación de seguimiento: se va a llevar a cabo un registro en un diario de campo, por medio de la observación directa, en el cual se van a anotar todos los aspectos destacables para conocer si se deben realizar modificaciones en las sesiones.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Reconoce las emociones propias y del resto		
Participa de forma activa		
Respeta el turno de palabra y atiende al resto		
Propone el uso de más herramientas		







Actividad 7. Taller de resolución de conflictos.	
Objetivo	Desarrollar las habilidades sociales a través de la mediación.
Duración	30 minutos.
Materiales	Para esta actividad no es necesario el uso de ningún material.
Diseño	Elaboración propia.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Desarrollo

Esta es una actividad que quiere proponerse de forma puntual, pero a la vez es una de las necesidades existentes en el contexto en el que se desarrolla esta propuesta socioeducativa. Al residir en unidades de convivencia es muy fácil que se produzcan conflictos entre los menores casi a diario, aunque sea por cosas muy pequeñas. Por lo tanto, se pretende llevar a cabo esta actividad con los Educadores Sociales como mediadores para poder llegar a un acuerdo que beneficie a ambas partes.

En un espacio tranquilo, se pretende reunir a ambas partes para hablar de lo sucedido. Es importante respetar los turnos de palabra y escuchar cómo se siente el otro. Además, este es un buen momento para recordar el resto de las actividades del proyecto y la importancia de autorregular las emociones. El taller es una forma de combinar el trabajo del desarrollo de las habilidades sociales, al comunicar todo lo que ha ocurrido, pero también potenciar las competencias emocionales y expresar cómo se han sentido al ocurrir dicho conflicto.

Además, el desarrollo de esta actividad pretende mejorar la convivencia en el centro y dialogar, tanto los menores con el Educador/Educadora Social, como entre ellos mismos. Para el desarrollo de la actividad no se necesita ningún material; se realizará en un espacio adecuado en el mismo centro y va a crear un ambiente seguro y de confianza para que las personas participantes se expresen y alcanzar un acuerdo.

Evaluación

Evaluación inicial: al iniciar la primera sesión del taller es importante realizar unas preguntas previas, como: ¿cómo crees que poder solucionar este conflicto?, ¿cómo te sientes?, ¿puedes explicar lo que ha ocurrido de forma calmada?

Evaluación de seguimiento: a través de la observación directa se registra en un diario de campo cómo se ha llevado a cabo la sesión, si se ha colaborado por ambas partes para resolver el problema, etc.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Escucha al otro y respeta el turno de palabra		
Propone ideas en la resolución del conflicto		
Reconoce los sentimientos del otro		
Identifica sus emociones		

Actividad 8. El rincón de las emociones	
Objetivo	Diseñar un espacio seguro de comunicación y expresión.
Duración	30 minutos.
Materiales	Folios, cartulinas, tijeras, pegamento.
Diseño	Elaboración propia.
Competencias emocionales a trabajar	Conciencia emocional, regulación emocional y competencia social.
Desarrollo	Para poder desarrollar esta actividad, se va a seleccionar un espacio del centro para dedicarlo exclusivamente a la actividad. Se trata de crear un rincón que esté decorado con los dibujos de los menores sobre las emociones, para poder crear un espacio seguro de comunicación. En primer lugar, cada uno de ellos elegirá una emoción y realizará un dibujo sobre ello, para después poder decorar el rincón. Cada día, se les ofrecerá la posibilidad de ir al rincón a hablar sobre aquello que les preocupa, cómo se sienten, o si tienen algún conflicto que quieran resolver, pero no saben cómo afrontarlo de forma individual. Por lo tanto, se pretende que se abran con los Educadores Sociales y comuniquen y expresen las emociones que están sintiendo. También cada semana se va a realizar una sesión de forma grupal, en la que todos se van a sentar en círculo y el Educador Social será el encargado de dirigir la actividad. Se va a hablar y poner en común todo lo aprendido sobre las competencias emocionales durante el resto de las sesiones de las diferentes actividades de este proyecto socioeducativo; es una forma de comprobar cómo está funcionando y si las actividades deben adaptarse en función de las necesidades que presenten las personas usuarias cada semana.

Evaluación

Evaluación inicial: para comenzar la actividad es necesario llevar a cabo previamente un cuestionario, con preguntas tales como: ¿cómo te has sentido hoy?, ¿hay algo que te preocupa?, ¿quieres hablar del tema para buscar una solución?

Evaluación de seguimiento: por medio de la observación directa, se lleva a cabo un registro en el diario de campo para conocer el impacto que está teniendo la actividad y si hay buena participación.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Sabe identificar las emociones propias		
Participa de forma activa		
Escucha al resto y respeta el turno de palabra		
Propone ideas para arreglar sus conflictos		

Actividad 9. Aprendiendo a confiar.	
Objetivo	Fomentar el desarrollo de la confianza y la comunicación entre los iguales.
Duración	30 minutos.
Materiales	Un pañuelo, cojines.
Diseño	Elaboración propia.
Competencias emocionales a trabajar	Regulación emocional, autonomía social y competencia social.

Desarrollo

En este caso, el desarrollo de la actividad se va a llevar a cabo en un espacio amplio y despejado del centro. Se va a preparar un circuito con algunos cojines con formas diferentes para crear unos pequeños obstáculos.

Las personas participantes se dividirán por parejas, en las cuales uno se pondrá el pañuelo y realizará el circuito con ayuda de las indicaciones de su compañero, y posteriormente se cambiarán los papeles para que todas las personas usuarias puedan participar en ambos roles.

El objetivo es el de potenciar la confianza en uno mismo y en el compañero; además la actividad sirve para desarrollar el lenguaje y la comunicación, ya que, gracias a las indicaciones, se podrá realizar el circuito. El centro dispone de una sala de juegos, la cual será la elegida para llevar a cabo la actividad. En ella se encuentran diferentes elementos, como son colchonetas, cojines, y además hay mucho espacio disponible para poder realizar el juego.

Es una forma de desarrollar las habilidades sociales y las emociones, como en este caso es la confianza y el apego, pero de forma lúdica. Cabe desatacar que son menores de entre 6 y 7 años, y en estas edades la forma más rápida y efectiva de aprender es jugando y divirtiéndose.

Evaluación

Evaluación inicial: se va a llevar a cabo un cuestionario inicial para conocer el nivel de confianza que existe entre las personas participantes, con preguntas tales como: ¿prefieres jugar solo o con amigos?, ¿sabes moverte con los ojos cerrados?, ¿eres capaz de obedecer las instrucciones del otro?

Evaluación de seguimiento: por medio de la observación directa, se realiza un seguimiento de las sesiones en un diario de campo y se anotan los aspectos más relevantes para analizar si deben llevarse a cabo cambios en la actividad.

Evaluación final: por último, se va a completar un cuestionario por parte de los Educadores Sociales para conocer si se han desarrollado las competencias.

Aspectos a evaluar	SÍ	NO
Sabe trabajar en equipo		
Escucha de forma activa		
Identifica las instrucciones y las aplica		
Existe un ambiente de confianza entre los participantes		

6.2. Temporalización

Las actividades están repartidas de tal forma que se han alternado una semana una de ellas y la siguiente semana la otra. Nos encontramos con tres excepciones, que son el diario emocional, el taller de resolución de conflictos y el rincón de las emociones, ya que van a ser diarias.

En el caso del diario emocional, se pretende que cada día el menor redacte cómo se ha sentido y exprese sus emociones, por lo que se requiere dedicar tiempo para ello cada día, aunque un día a la semana se realizará una sesión grupal en la que se va a hablar sobre las emociones y cómo gestionarlas.

En cuanto al taller de resolución de conflictos, se ha establecido que sea una actividad que se realiza cada semana, aunque varía en función de las necesidades de las personas usuarias, es decir, hay momentos en los que la convivencia sea agradable, pero los conflictos surgen por mínimos que sean. Por lo tanto, la actividad está programada para realizarla a diario, o en su defecto, cada vez que sea necesario y los menores lo soliciten.

Tabla 1. Cronograma.

ACTIVIDADES	MARZO				ABRIL					MAYO				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pictogramas emocionales														
La tienda de las golosinas														
La cadena positiva														
Un semáforo muy emocional														
Diario emocional														
Mi caja de herramientas														
Taller de resolución de conflictos														
El rincón de las emociones.														
Aprendiendo a confiar														

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en el caso del rincón de las emociones, este está pensando para que cada día los niños, por su propia iniciativa, vayan a explicar cómo se sienten y necesiten comunicárselo a los Educadores Sociales. Es un espacio creado para el diálogo, por lo tanto se puede realizar de forma diaria individualmente, todo

aquel menor que así lo desee, y también cada semana todos los participantes de este proyecto socioeducativo juntos con los Educadores Sociales van a sentarse para hablar sobre las emociones y lo aprendido en la realización del resto de actividades del proyecto.

6.3. Recursos

Los recursos necesarios para poder desarrollar este proyecto socioeducativo se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 2. Recursos

RECURSOS HUMANOS	PRESUPUESTO	INGRESOS
Educador social	1.500 €	
Educador social	1.500 €	
RECURSOS MATERIALES	PRESUPUESTO	
Folios	40 €	
Impresora	200 €	Subvención de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha: 3.330 €
Plastificadora	30 €	
Cartulinas	20 €	
Pegamento	15 €	
Tijeras	10 €	
Colores	15 €	
	TOTAL: 3.330 €	TOTAL: 3.330 €

Fuente: elaboración propia.

6.4. Aplicación piloto

Una vez propuestas las actividades, se ha realizado una aplicación piloto experimental de cuatro de ellas en el centro de acogida con menores de entre 6 y 7 años. En este caso, las actividades que se han llevado a cabo son las siguientes:

Actividad pictogramas emocionales. Para que la ejecución de la actividad sea óptima y eficaz, y de esta forma poder mejorarla, se debe realizar una pequeña encuesta inicial para poder saber con exactitud qué conocimientos tienen los menores acerca de las emociones. Esto va a servir para poder tener una base que nos muestre la forma en la que poder llevar a cabo la actividad sin que les resulte demasiado complicado. Mientras se desarrollaba la actividad, se ha podido com-

probar que algunas de las emociones eran similares entre ellas, por lo que podía llevar a la confusión.

En este caso, la emoción de la frustración y de la tristeza tenían mucho parecido, por lo que es complicado de identificar en edades tan tempranas. Así que un cambio a realizar para que la actividad se desarrolle de forma exitosa es eliminar el pictograma de la frustración y dejar únicamente el de la tristeza. Por lo tanto, se debe realizar un cuestionario inicial para poder priorizar aquellas emociones que puedan ser más sencillas de comprender respecto a la edad de 6 y 7 años. La actividad está pensada para tener una duración de una hora, pero al solamente participar una menor tuvo que ser adaptada a 30 minutos.

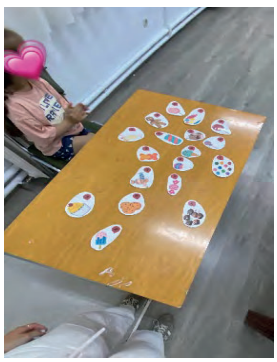
Imagen 3. Aplicación piloto actividad pictogramas.



Fuente: fotografía tomada de la aplicación piloto de la propuesta.

Actividad de la tienda de las golosinas. Dicha actividad fue un éxito rotundo, ya que es algo que resulta muy atractivo para los niños y quisieron repetir el juego una y otra vez. Desde el momento en el que llegué al centro, expliqué en qué consistía la actividad y mostré los materiales que había preparado para la sesión, ya querían ponerse a jugar. Se decidió el papel de cada una de ellas, y después se iban turnando para poder intercambiarse. Además, dieron rienda suelta a la imaginación y cada vez iban creando un nuevo personaje al ir de compras. Lo pasaron muy bien y fue una de las actividades que más les gustó y éxito tuvo en la aplicación piloto.

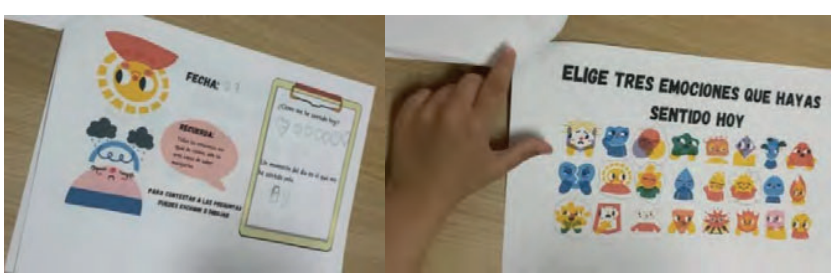
Imagen 4. Aplicación piloto actividad golosinas.



Fuente: fotografía tomada de la aplicación piloto de la propuesta.

Actividad diario de las emociones. Para el desarrollo de esta actividad solamente se pudo contar con la participación de una menor, por lo que fue un poco complicado sacarle todo el partido que tiene dicha actividad. Hablamos sobre un momento en el día en el que se hubiera sentido feliz y quiso dibujar a su madre, la cual le había llevado varios juguetes de regalo por su cumpleaños. Ofrecer a las personas participantes la posibilidad de escribir y/o dibujar es un acierto, y esto se debe a que se encuentran en una edad en la que les resulta un poco complicado escribir frases largas, por lo que prefieren hacer un dibujo como en este caso. Además, a la hora de elegir tres de las emociones quiso contar con algunas más, por lo que un cambio que se va a realizar es que elijan libremente las emociones que han sentido en el día y que no haya un número que las limite. Al solamente participar una menor, y no poder compartir diferentes puntos de vista, decidí hacer preguntas que dieran pie a explicar en profundidad las emociones y la autorregulación emocional.

Imagen 5. Aplicación piloto actividad diario emocional.



Fuente: fotografía tomada de la aplicación piloto de la propuesta.

Actividad un semáforo muy emocional. La actividad se llevó a cabo con una menor solamente, por lo que el hablar con el resto de personas participantes y poner en común las diferentes opiniones de cada uno, no pudo ejecutarse. Aun así, la actividad resultó ser efectiva y la menor pudo comprender los pasos a seguir en un momento de conflicto conforme a los colores del semáforo. Se hicieron preguntas que permitieron poner en situación a la participante en momentos que pueden vivir en el día a día entre sus iguales. La actividad está pensada para tener una duración de una hora, pero al solamente participar una menor tuvo que ser adaptada a 30 minutos.

Imagen 6. Aplicación piloto actividad semáforo.



Fuente: fotografía tomada de la aplicación piloto de la propuesta.

La aplicación piloto tuvo una duración de tres días y el cronograma que se siguió fue el siguiente:

Tabla 3. Cronograma aplicación piloto.

LUNES	MIÉRCOLES	VIERNES
Actividad pictogramas emocionales	Actividad un semáforo muy emocional Actividad diario de las emociones.	Actividad la tienda de las golosinas
Duración: 18:00h. – 18:30h.	Duración semáforo: 18:00h. – 18:30h. Duración diario: 18:30h. – 19:00h.	Duración: 17:30h. – 18:30h.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran una clara dificultad a la hora de poder desarrollar las actividades, esto se debe a la agenda tan ocupada que presentan los menores debido a las citas médicas, ya que acuden de forma semanal al logopeda. Por este mismo motivo, solamente se ha podido contar con la participación de una menor para esta aplicación piloto de las actividades propuestas, salvo en la actividad de la tienda de golosinas, en la cual han participado dos menores. Los resultados que se han obtenido, a pesar de la escasa participación, han sido muy positivos, ya que las actividades han resultado de interés y han sido muy dinámicas a la hora de poder desarrollarlas. Se ha detectado un cambio, el cual es permitir que en el diario emocional puedan elegir las emociones libremente y que no sea un número que limite sus preferencias. Además, en los pictogramas se debe eliminar una de las emociones para evitar confusiones y que, de esta forma, las emociones estén adaptadas a las edades de 6 y 7 años.

7. CONCLUSIONES

En los últimos años ha aumentado de forma considerable el porcentaje de menores que se encuentran bajo la tutela de los gobiernos autonómicos, por lo que el hecho de residir los primeros años de vida fuera del hogar supone un duro golpe en el desarrollo de los menores. La mayoría de ellos se han criado con una familia desestructurada, por lo que carecen de las competencias emocionales y existe un problema de comunicación y expresión. Por lo tanto, la labor de los Educadores y las Educadoras Sociales en los centros de acogida es tan importante, porque forman parte del desarrollo de los menores en un espacio de tiempo determinado, además de ser una figura de referencia para cada uno de ellos.

Las competencias emocionales son fundamentales de tratar en dichos centros, ya que comprenden aspectos vitales de la gestión emocional de los menores y de sus habilidades sociales. Aplicarlas fomentan las relaciones interpersonales sanas, la autorregulación emocional, el desarrollo de habilidades comunicativas y del lenguaje, además de una actitud positiva frente a los problemas de la vida (Bisquerra & Pérez, 2007).

En los centros de acogida de menores se puede observar una clara carencia de dichas competencias y trabajarlas con las personas usuarias es de vital importancia para poder favorecer su desarrollo. Como se ha citado anteriormente, la labor del Educador y la Educadora Social juega un papel clave como figura de referencia y apoyo para los menores, por lo que la propuesta de intervención resulta de especial interés para implantarla en un futuro. Además de que pueda servir como modelo en los centros de acogida para poder trabajar las competencias emocionales con las personas usuarias, debido a la importancia que tienen en el desarrollo de los menores.

Es por este motivo por el que se ha planteado este proyecto de intervención socioeducativa, ya que pretende responder a una necesidad tan importante como es el desarrollo de las competencias emocionales en los menores que se encuentran en una situación de acogimiento residencial. El objetivo general de esta propuesta de intervención es el de "diseñar un proyecto de intervención socioeducativa que potencie, fortalezca y promueva las habilidades sociales y las competencias emocionales en los menores pequeños institucionalizados". Para poder alcanzar dicho objetivo se ha realizado una propuesta de intervención que consta de nueve actividades, a través de las cuales se pretenden desarrollar las competencias emocionales y el desarrollo del lenguaje en edades comprendidas entre los 6 y los 7 años. Además, se ha realizado un material de elaboración propia para que dichas actividades resulten de mayor interés para las personas participantes.

Se ha llevado a cabo una aplicación piloto en un centro de acogida para conocer su efectividad entre los menores. Después de realizar cuatro de las nueve actividades, se han detectado posibles mejoras que van a hacer que el proyecto resulte exitoso entre las personas usuarias y se consigan todos y cada uno de los objetivos que se han propuesto inicialmente. Los cambios del proyecto se adjuntan para poder mejorar en la posible puesta en marcha de la propuesta de intervención en un futuro, y que se le pueda sacar el máximo partido posible al contenido.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldeas Infantiles, S. (11 de 06 de 2024). *Aldeas Infantiles SOS***.** Obtenido de Aldeas Infantiles SOS: https://www.aldeasinfantiles.es/area-prensa/aumenta-un-6-el-numero-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-acogimiento-en-espana.

Ayerbe, E. P., & Martínez Sánchez, A. (1991). Hacia un análisis de la inadaptación social. En E. P. Ayerbe, *Pedagogía de la marginación* (págs. 31-46). Narcea.

Bances Goicoechea, R. (2019). *Habilidades sociales: Una revisión teórica del concepto***.**

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*(10), 61-82.

BOE. (17 de 01 de 1996). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. Obtenido de https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con.

BOE. (6 de Abril de 2023). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. Obtenido de https://www.boe.es/eli/es-cm/l/2023/03/10/7.

Correa, A., & Martín, J. (1996). *Marginación e integración social (Unidad didáctica)*. Radio ECCA.

del Valle, J. F. (2002). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia.* Psicología Pirámide.

Galván Bovaira, M. (2023). *Apuntes de la asignatura Análisis de la Inadaptación Social. Grado en Educación Social. UCLM.* Documento no publicado.

Gil, F., & León, R. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención.* Síntesis.

Gonzalvo, G. O. (1994). Centro de Acogida de Menores. *Grupo de trabajo sobre el maltrato en la infancia*, 97.

Heinz, M. (2004). Normas morales y diferencias de género: La compatibilidad entre los conceptos kantianos y feministas. En M. Heinz, *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (págs. 333-361). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

INE. (2024). *Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística: https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2855.

Jimeno Jiménez, M. V. (2017). La figura del educador social como tutor de apego en los hogares tutelados para menores en situación de protección. *RES, Revista de Educación Social*, 237-244.

López Torán, J. M. (2021). *Apuntes Historia de la Educación Social*. Grado en Educación Social, UCLM. Documento no publicado.

Mata Salvador, F. (1998). Intervención educativa en situaciones de inadaptación social. Instituto de Criminología, Granada.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?*

Merton, R. (1949). *Social Theory and Social Structure.* Free Press.

Reyes, M. (2016). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos. (R. D. Universitaria, Ed.) págs. 17-31.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales.* ACDE Ediciones.

Rosas-Castro, A. R. (Abril de 2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento, 6*(4), 337-357.

Sáez Carreras, J. M. (1993). El educador social. Universidad de Murcia.

Subirats, J. (. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social (Documentos de trabajo, nº4).* Fundación BBVA/Institut d´Estudis Autonòmics.

Tapia Gutiérrez, C. P., & Cubo Delgado, S. (2017). *Habilidades Sociales Relevantes: Percepiones de múltiples actores educativos.* doi:10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp.

Tarín Cayuela, M. (2017). *El perfil formativo de los educadores/as sociales en los centros de menores de la Comunidad Valenciana.* RES Revista de Educación Social. Obtenido de https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/1303/963.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

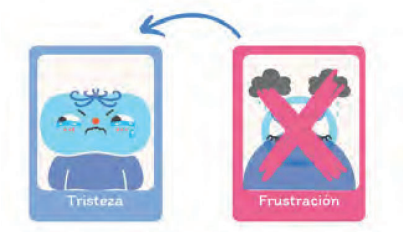
Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.

Valverde, O. (2001). *El enfoque de la competencia laboral.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

9. ANEXOS

Anexo 1. Cambios y modificaciones

Una vez desarrollada la aplicación piloto, se han observado dos modificaciones que se deben realizar para que el proyecto tenga éxito. En este caso, la actividad de los pictogramas emocionales cuenta con una tarjeta con la emoción de la frustración, pero lleva a la confusión y los niños de entre 6 y 7 años todavía no entienden el término. Por lo tanto, se elimina el pictograma de la frustración y se queda el de la tristeza ya que es más fácil de comprender en esas edades.



En el caso del diario emocional se ha decido dejar que elijan libremente las emociones que han sentido a lo largo del día. Por lo que, se elimina el número tres del enunciado y pasan a elegir el número que consideren de emociones que han experimentado en el día.



Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 9

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

"LA MUJER Y LA GENERACIÓN SOPORTE EN EL MEDIO RURAL: EL CASO GALLEGO".

Lucía Lamazares Barreiro

Dirigido por: Ángel Monterrubio Pérez

Facultad de Ciencias Sociales y Tecnológicas de la Información
Grado en Educación Social.
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2024/2025



AGRADECIMIENTOS

Aos meus pais, que sempre me apoiaron na miña decisión de ser Educadora Social. Estareivos eternamente agradecida por todos os sacrificios que fixestes ao longo destes anos para que eu puidese cumprir as miñas metas, e por estar sempre nos bos e nos malos momentos.

Á miña familia e ás miñas amigas de toda a vida, que sempre me demostraron o seu apoio e fixéronme comprender verdadeiro sentido da palabra galega "Morriña".

Ás miñas nenas de Talavera, porque sen darme conta, convertéstesvos na miña segunda familia. Grazas por todo o que me ensinastes e coidastes. Nunca dubidastes nin un segundo en abrirme as portas das vosas casas, sabendo que a miña estaba tan lonxe. Grazas por facerme sentir unha estremeña e unha toledana máis. Pase o que pase e esteamos onde esteamos, sempre vos terei presentes.

A todos aqueles que formaron parte do meu camiño nos últimos anos. Cada un de vós fixo que hoxe sexa como son, e achegástesme cousas marabillosas.

E por último, á Lucía de fai catro anos, que se plantou en Talavera de la Reina sen apenas saber moi ben onde estaba. Coas miñas maletas e moitos medos, decidín perseguir o meu soño, e hoxe en día, podo afirmar que foi a mellor decisión que puiden tomar na miña vida.

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 107

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS 108
2. JUSTIFICACIÓN 109
3. MARCO TEÓRICO 110
   - 3.1. Mujer y generación soporte en el medio rural 110
   - 3.2. Mujer rural y generación soporte en Galicia 117
   - 3.3. Educación Social y desarrollo comunitario en el medio rural 120
4. ANÁLISIS 123
   - 4.1. Cuestionarios realizados a mujeres residentes en el municipio de Chantada 124
   - 4.2. Entrevistas realizadas a mujeres residentes en el municipio de Chantada 144
   - 4.3. Síntesis sobre los resultados del análisis 146
5. ACTUACIONES DESDE LA EDUCACIÓN SOCAL 148
6. CONCLUSIONES 150
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 152

ANEXOS 155

Anexo 1. Cuestionario realizado a mujeres residentes en el municipio de Chantada (Lugo) 155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa migraciones y flujos de población en la década de 1970-80 (Molina, 2012) 111

Figura 2. Círculo de la desvitalización local (Vachon, 2001) 112

Figura 3. Municipios rurales y urbanos en España (MAPA, 2023) 115

Figura 4. Gráfica de población según tamaño del municipio del año 2024 (IGE,2024) 117

Figura 5. Cifras oficiales de población de los municipios españoles: padrón municipal de Chantada (INE, 2024) 119

Figura 6. Población de Chantada y Galicia por grupos de edad (IGE,2024) 120

Figura 7. Puntos de conexión entre la Educación Social, el desarrollo local, desarrollo rural y emprendimiento (Paniagua,2012) 122

Figura 8. Edades de las mujeres empadronadas en el municipio de Chantada que participan en el cuestionario 124

Figura 9. Estado civil de las mujeres que realizan el presente cuestionario 125

Figura 10. Porcentaje de mujeres que actualmente tiene o no hijos/hijas 125

Figura 11. Número de hijos que tienen las mujeres que "sí que tienen hijos actualmente" 126

Figura 12. Personas con las que conviven en su hogar las mujeres que han realizado este cuestionario 126

Figura 13. Otras personas con las que las mujeres que han realizado este cuestionario conviven en su hogar 127

Figura 14. Porcentaje de mujeres que tienen personas a su cargo con dependencia 127

Figura 15. Nivel de estudios de las mujeres de Chantada que han realizado el cuestionario 128

Figura 16. Situación laboral actual de las mujeres de Chantada que han realizado el cuestionario 129

Figura 17. Porcentaje de mujeres que trabajó alguna vez en el negocio o explotación familiar 129

Figura 18. Porcentaje de mujeres que en la actualidad son titulares o cotitulares de una explotación ganadera o agrícola 130

Figura 19. Mujeres que en la actualidad residen en el municipio de Chantada 130

Figura 20. Años que llevan residiendo en Chantada las mujeres que han realizado el cuestionario 131

Figura 21. Motivos por los que las mujeres que han realizado el cuestionario viven en Chantada 131

Figura 22. Porcentaje de mujeres que afirma tener buena calidad de vida viviendo en Chantada 132

Figura 23. Porcentaje de mujeres que afirman que viviendo en Chantada satisfacen todas sus necesidades 132

Figura 24. Factores que influenciaron a las mujeres de Chantada a quedarse allí 133

Figura 25. Porcentaje de mujeres que se plantearon o no migrar 133

Figura 26. Porcentaje de mujeres que han realizado la encuesta que afirman haber sentido presión familiar y social por querer migrar 134

Figura 27. Mujeres de Chantada que se ven viviendo a largo plazo en esta 134

Figura 28. Porcentaje de mujeres que se quedan o se van del municipio por temas laborales 135

Figura 29. Mujeres que trabajan en Chantada, y sus ámbitos laborales 135

Figura 30. Porcentaje de mujeres que afirma que la conciliación social y laboral es sencilla 136

Figura 31. Porcentaje de las mujeres encuestadas que quieren que sus hijos crezcan o no en Chantada 136

Figura 32. Porcentaje de mujeres que considera que las infraestructuras y los servicios de los que dispone Chantada para la población más joven son adecuados 137

Figura 33. Mujeres que afirman participar en asociaciones, fundaciones, etc., en Chantada 137

Figura 34. Porcentaje de mujeres que creen que la mujer es el pilar fundamental del soporte del medio rural 138

Figura 35. Mujeres que han realizado el cuestionario que consideran que las administraciones públicas creen que la mujer es pilar fundamental del medio rural 138

Figura 36. Porcentaje de mujeres que considera que hay o no un sesgo de género en el medio rural 139

Figura 37. Mujeres encuestadas que aseguran que existe un sesgo de género en el ámbito laboral del medio rural 139

Figura 38. Mujeres que afirman que el sesgo de género sí que es un impedimento para que las mujeres accedan a cargos de responsabilidad en el medio rural 140

Figura 39. Mujeres que consideran que sí es difícil o no trasmitir la importancia que tiene la mujer en el medio rural a las nuevas generaciones 140

Figura 40. Mujeres encuestadas que consideran que los servicios e infraestructuras de Chantada no mantendrán a las futuras generaciones de mujeres 141

Figura 41. Porcentaje de mujeres que creen que las generaciones se marcharán a vivir a otros sitios 141

Figura 42. Principales motivos por los que las mujeres de Chantada deciden quedarse 142

Figura 43. Principales motivos por los que las mujeres deciden marcharse de Chantada 143

Figura 44. Porcentaje de mujeres que recomiendan a otras vivir en Chantada 143

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población según tipo de municipio en España 2020 114

RESUMEN

En la actualidad, el medio rural español sufre las consecuencias del fenómeno demográfico, social, económico y político que se denomina "desvitalización local", lo que supone un empobrecimiento del medio rural así como la amplificación de las diferencias de este y el medio urbano. Al suceder esto, se empezó a cargar toda la responsabilidad del mantenimiento del medio rural en la llamada "generación soporte", que es la que se ha quedado atrapada entre su generación y la anterior, y que con mucho esfuerzo mantiene en la actualidad la estructura, el pulso y la vida en las zonas rurales. Sin duda, el papel de la mujer ha sido y es clave en esa estructura, es más, es el eje central de esa generación de soporte. La siguiente investigación, tiene como principal objetivo analizar el papel de la mujer como pilar fundamental para el mantenimiento de esa "generación soporte", centrándose en el caso concreto de Galicia, y viendo las circunstancias, las consecuencias y los retos de futuro que ese protagonismo ha supuesto para las mujeres. Además, se propondrán desde la Educación Social actuaciones socioeducativas de apoyo a esas mujeres para potenciar su papel en el desarrollo comunitario del medio rural.

Palabras clave: medio rural, mujer rural, desvitalización local, generación de soporte y Educación Social.

ABSTRACT

Currently, rural Spain is suffering the consequences of the demographic, social, economic, and political phenomenon known as "local devitalization." This entails the impoverishment of rural areas and the widening gap between urban and rural areas. As this happened, the entire responsibility for maintaining the rural environment began to fall on the so-called "support generation," who are trapped between their own generation and the previous one, and who, with great effort, currently maintain the structure, the pulse, and the life of rural areas. Undoubtedly, the role of women has been and remains key to this structure; indeed, they are the central axis of this support generation. The main objective of the following research is to analyze the role of women as a fundamental pillar for maintaining this "support generation," focusing on the specific case of Galicia and examining the circumstances, consequences, and future challenges that this role has posed for women. In addition, socio-educational initiatives will be proposed through social education to support these women to enhance their role in community development in rural areas.

Keywords: rural environment, rural women, local devitalization, support generation and Social Education.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Como bien sabemos, en estas últimas décadas el medio rural español ha sufrido una despoblación masiva, lo que ha supuesto un impacto negativo en múltiples aspectos, como la demografía, la economía, la cultura, etc.

Al suceder esto, se empezó a cargar toda la responsabilidad del mantenimiento del medio rural en la llamada "generación soporte". Esta es la que se ha quedado atrapada entre su generación y la anterior, y que con mucho esfuerzo es la que mantiene la estructura y la vida en las zonas rurales. Sin duda, el papel de la mujer es clave en dicho mantenimiento, ya que esta paga el precio de ser el eje central de la generación soporte. Es el principal agente de transmisión de valores, conocimientos y prácticas en el medio rural, sin apenas ayudas, incentivos o recursos.

Hoy en día, se tiene la concepción de que la riqueza de un país reside en los núcleos urbanos, ya que son la principal fuente económica y social. No obstante, con esa concepción, lo que se ha generado ha sido una marginación del medio rural y de las personas que lo mantienen. Ante esto, la Educación Social y el desarrollo comunitario son agentes clave, ya que serán los encargados de promover la inclusión del medio rural, mediante programas, proyectos, mejoras de infraestructuras, etc., que incluyan la participación de todas las personas que pertenecen a la comunidad. Por otra parte, uno de los principales objetivos de la Educación Social será hacer que las mujeres del rural tengan el lugar que se merecen y su reconocimiento como pilar fundamental de la generación soporte del medio rural.

Por este motivo, he realizado una investigación en la que se analiza cómo la mujer es el pilar fundamental de la generación soporte para el mantenimiento de Chantada, un municipio ubicado en la provincia de Lugo.

La presente investigación estará conformada no solo por un marco teórico, que nos acerca a la realidad existente en el medio rural nacional y gallego, sino que también constará de un cuestionario y unas entrevistas que se realizarán a mujeres del municipio de Chantada, con el objetivo de conocer más en profundidad sus opiniones y valoración acerca del papel de la mujer como pilar fundamental en el medio rural. Los cuestionarios están compuestos, tanto por preguntas abiertas, como cerradas, y se realizarán a un total de 100 mujeres, de edades comprendidas entre los 25 y los 65 años. Por otro lado, las entrevistas se realizarán de forma personalizada a tres mujeres que conforman en la actualidad la generación soporte en Chantada. Cada una de ellas aporta a la investigación una perspectiva personal y única que enriquece la perspectiva del estudio.

Para finalizar, los objetivos de la investigación se dividen en generales y específicos, y son los siguientes:

Objetivo general:

- Analizar el papel de la mujer como pilar fundamental para el mantenimiento de la generación soporte en el medio rural.

Objetivos específicos:

- Valorar el impacto que tienen las mujeres gallegas rurales en la economía, la sociedad y la cultura.
- Evaluar la influencia que tienen las mujeres gallegas en la población joven para mantener el relevo generacional.
- Proponer actuaciones socioeducativas de apoyo para mujeres rurales de la generación soporte desde la Educación Social.

2. JUSTIFICACIÓN

Mi motivación para realizar esta investigación se remonta hasta hace unos meses, donde, tras cursar la asignatura de "Desarrollo Comunitario en el Medio Rural", reafirmé mi pasión por este ámbito. Cuando comencé a estudiar Educación Social, me di cuenta de que, siendo gallega, tenía una perspectiva del medio rural muy diferente al del resto de mis compañeras, e irme a estudiar a otra comunidad autónoma me ha permitido conocer otra cara del medio rural que desconocía por completo.

Y es que creo que ahí reside el encanto del medio rural español, en que es rico, diverso y se puede interpretar de muchas formas diferentes. El medio rural es parte de nuestra historia y de nuestras raíces, y debemos estar orgullosos de él.

Siempre me he considerado una persona muy afortunada por vivir en una comunidad caracterizada por ser mayoritariamente rural, y he tenido el privilegio de crecer en un entorno rural en el que las mujeres me han transmitido ese sentimiento de pertenencia, algo de lo que estoy agradecida y orgullosa.

Las mujeres rurales han sido, muy especialmente en mi entorno geográfico, las que con mucho esfuerzo y sacrificio han conseguido sacar adelante y mantener lo que hoy conocemos como medio rural. Esto por lo general se desconoce, porque siempre han estado muy invisibilizadas. Durante siglos, las mujeres trabajan sin descanso, y sin ningún tipo de reconocimiento ni beneficio. Y es por eso, que mi principal motivación para realizar esta investigación, no es otra que darles el reconocimiento que se merecen a cada una de las mujeres que mantiene con vida el medio rural.

Por otro lado, desde la Educación Social tenemos capacidad de ejercer como agentes de cambio y generar proyectos, programas, mejoras de infraestructuras, etc. En la actualidad el medio rural queda en un segundo plano, y ahí es donde nosotros tenemos que impulsar su visibilidad y tratar de compensar la exclusión geográfica que es característica de ese medio.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Mujer y generación soporte en el medio rural

Cuando le preguntamos a alguien por la primera imagen que se le viene a la cabeza cuando piensa en el medio rural español, nos damos cuenta de que su respuesta vendrá determinada principalmente por tres factores: el primero, será por la región de la que provenga, ya que su percepción sobre el medio rural estará condicionada por su propia experiencia personal; el segundo, por la generación a la que pertenezca; y el tercero y último, por los diferentes estereotipos que están presentes, que hacen que se distorsione mucho la realidad sobre lo que es el medio rural (Larrubia Vargas, Navarro Rodríguez y Natera Rivas, 2019).

Por lo tanto, podemos afirmar que la percepción que tenemos acerca de lo que es hoy en día el medio rural en España no es homogénea, ya que varía en función a una serie de factores que determinan la concepción de esta. Y es que, aunque ahora la percepción sobre el medio rural haya cambiado tanto o esté tan influenciada por factores externos, hay que señalar que España ha sido un país eminentemente rural. No obstante, pasados los años, la sociedad española ha sufrido grandes cambios demográficos, debido al desplazamiento poblacional masivo hacia las ciudades o núcleos urbanos, lo cual ha conseguido evidenciar cada vez más el llamado éxodo rural.

Este término se dio a conocer a causa del desplazamiento que realizó la población del medio rural a los grandes o medianos núcleos urbanos (INE, 2020). Para poder comprender sus orígenes, debemos remontarnos a los años 50, donde se establece el llamado Plan de Estabilización, que nace dando respuesta a un problema que preocupaba a las altas esferas españolas; y es que, durante esos años, se quería abrir la economía española al exterior, poniendo así también final al modelo autárquico. Este consistía en desplazar grandes núcleos poblacionales del medio rural hacía los focos más industrializados y turísticos, tanto de España como de Europa (Casado, 2019).

Como podemos observar en la figura 1, estos desplazamientos rurales se hicieron principalmente a Madrid, Barcelona, País Vasco y la Comunidad Valenciana, acumulando estos un alto porcentaje del crecimiento demográfico. En aquellas

comunidades autónomas más "ruralizadas" observamos cómo se lleva a cabo una recesión poblacional, lo que en muchos casos provoca un crecimiento demográfico negativo o nulo. Destacan algunas comunidades autónomas como Castilla-La Mancha, Andalucía, Extremadura, Castilla y León y Galicia.

Además, se puede observar cómo uno de los principales flujos migratorios está dirigido a países de toda Europa. Y es que, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, Europa quedó totalmente destruida, y se necesita mano de obra para poder reconstruirla.

Figura 1. Mapa migraciones y flujos de población en la década de 1970-80 (Molina, 2012).



Este desplazamiento poblacional masivo fue el principio de lo que en la actualidad desembocaría en un problema poblacional a nivel nacional. Y es que, actualmente, existe ya no solo un fuerte desequilibrio en la distribución poblacional de España, sino también un aislamiento rural que provoca esa necesidad de migrar (Adaja, 2010).

Como consecuencia de esto, en los últimos años aparece en el mundo rural el fenómeno llamado "desvitalización local", que es una serie de situaciones concatenadas e interrelacionadas de tipo socioeconómico, político, cultural y ambiental que conducen a un empobrecimiento de medio rural y a la amplificación de las diferencias, ya existentes, respecto al medio urbano (Vachon, 2001, citado por Orgilés, 2011).

Figura 2. Círculo de la desvitalización local (Vachon, 2001).



Como se puede observar, el círculo de la "desvitalización local" comienza con la falta de oportunidades laborales y educativas entre los más jóvenes, lo cual causará que estos se vean en la obligación de desplazarse a otros municipios, a lo se le llamará éxodo de jóvenes. Seguidamente, está el envejecimiento y los problemas del relevo generacional, que vienen determinados por el desplazamiento de la gente más joven. Al no haber gente en edad de tener hijos, es complicado

seguir el relevo generacional. Por otro lado, la degradación social, la pérdida de confianza, la desmovilización, son otros factores que conforman el círculo de la desvitalización local. Otro de los factores es el escaso nivel de escolarización, que se da como consecuencia de la baja población joven que hay en el medio rural. También se considera la dejación política un factor determinante en el círculo de la desvitalización local, ya que este genera entre la gente del medio rural una sensación de abandono, lo cual deriva en desinterés por la vida municipal y comunitaria. Por otra parte, actualmente existe un alto nivel de desinformación acerca del medio rural, lo que genera aislamiento social y no permite que los demás ejerzan esa sensibilización necesaria. Y finalmente, la degradación del medio ambiente será lo que acabe por agravar la presente situación del medio rural español. El círculo de la desvitalización local se acaba convirtiendo en un sentimiento de resignación y de renuncia, ya que se pierde por completo ese sentimiento de pertenencia al medio rural.

En el año 2007, ante esa "desvitalización local", se lleva a cabo la iniciativa de crear una ley nacional, que tendrá como objeto "regular y establecer medidas para favorecer el desarrollo sostenible del medio rural en tanto que garantice la igualdad de todos los ciudadanos, el ejercicio de determinados derechos constitucionales y el carácter de las bases de la ordenación general de la actividad del medio" (BOE, 2007). Se la denominará "Ley para el Desarrollo Sostenible en el Medio Rural", y supondrá un antes y un después del medio rural de nuestro país, ya que este pasa de visualizarse como un espacio agrario y aislado, a visualizarse como un importante espacio de desarrollo.

Un estudio realizado en 2020 por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación demuestra que es una realidad que el medio rural en el presente conforma más de un 84 % de la superficie española, pero tan solo el 15,9 % de la población está censada en municipios que se consideran rurales. La población censada en estos municipios en los últimos años ha descendido hasta un 7,1 %, incrementando así los municipios urbanos y costeros (MAPA, 2021).

Se debe matizar, que según establece la Ley 45/2007 para el desarrollo sostenible del medio rural, debemos denominar

> ...medio rural a aquel espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores definido por las administraciones competentes que posean una población inferior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a los 100 habitantes por km^2. Y se denomina municipio rural de pequeño tamaño a aquel que posea una población residente inferior a los 5.000 habitantes y esté integrado en el medio rural (BOE, 2007, p.8).

En España, actualmente hay más de 7.500.000 personas residiendo en municipios rurales, con una densidad de 17,8 habitantes/km^2.

Como podemos observar en la siguiente tabla, hay un alto porcentaje de personas que residen en el medio rural, siendo muy notoria la diferencia entre los municipios rurales de más de 5.000 habitantes y los de menos de 5.000 habitantes. No obstante, sí que la densidad poblacional es superior en las zonas rurales de entre 5.000 y 30.000 habitantes, siendo mucha menos la superficie por km^2 (MAPA, 2021).

Tabla 1. Población según tipo de municipio en España 2020 (MAPA, 2020).

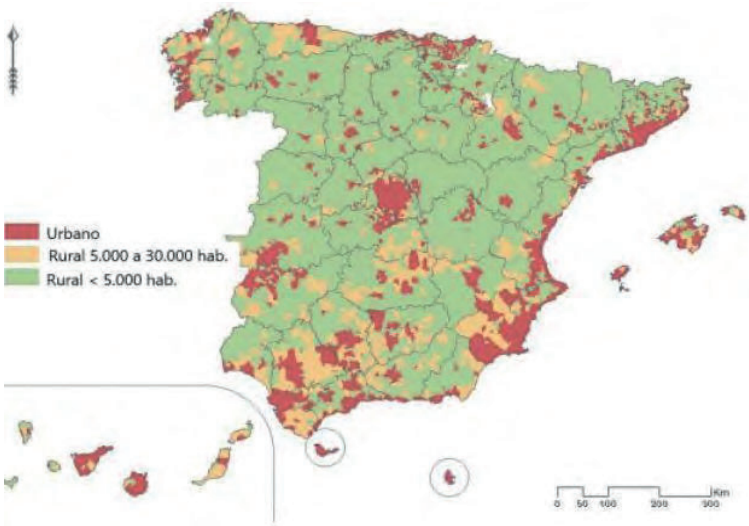
Tipo de municipio		Población personas	nº mun.	Superficie km^2	Densidad hab/km^2
RURAL	5.000 a 30.000	3.068.158	319	74.255	41,3
	< 5.000	4.470.771	6.352	349.965	12,8
	Total Rural	7.538.929	6.671	424.220	17,8
Municipios Urbanos		39.911.866	1.460	80.525	495,6
TOTAL España		47.450.795	8.131	504.745	94,0

En la siguiente imagen también podemos observar cómo están geográficamente distribuidos los núcleos poblacionales de España. Destacan principalmente, en color rojo, aquellos grandes núcleos urbanos como son: Madrid, Barcelona, la costa valenciana, las Islas Canarias y Baleares, Cádiz, Sevilla, Córdoba, la costa del País Vasco y el suroeste de Galicia, entre otros.

Por otro lado, y evidenciando lo que se viene comentando con anterioridad, podemos observar cómo en color verde están todas aquellas zonas de España que cuentan con una población inferior a 5.000 habitantes.

Además, en esta imagen se muestra claramente cómo tiene apariencia de un "donut invertido", que según el escritor Sergio del Molino, en su libro "La España Vacía", consiste en que la densidad poblacional está distribuida como un donut, donde el centro, que es Madrid, y en los extremos, que son las zonas costeras, tengan un mayor peso poblacional. Y por otro lado tenemos lo que rodea el centro o los extremos, que son las zonas del interior peninsular, que se entiende que está más vacía (Molino, 2016).

Figura 3. Municipios rurales y urbanos en España (MAPA, 2023).



Viendo la actual situación demográfica española, cabe destacar que la despoblación del medio rural es cada vez un problema más grave, debido a varios factores sociales que la evidencian: la masculinización del medio rural, el envejecimiento de la población y el bajo índice de natalidad.

La masculinización del medio rural es un hecho cada vez más presente. Y es que, en la actualidad, se puede observar como cuanto más pequeño es el municipio, menos presencia femenina se encuentra. Y en los últimos años esto ha empeorado considerablemente, ya que hay una tasa de permanencia femenina cada vez más baja (Closingap, 2022). El índice de masculinidad en los municipios rurales en su totalidad es de 103,5 hombres por cada 100 mujeres, siendo estos un 9,2 % más masculinizados que los urbanos (MAPA, 2021).

Según Luis Camarero y Rosario Sampedro, citando a Sorokin y Zimmerman, principalmente hay cuatro factores que influencian la decisión de las mujeres rurales a desplazarse a municipios o núcleos urbanos más grandes: el primero, es por la llamada feminización urbana, es decir, la alta demanda de trabajos feminizados en el medio urbano, con los que la mujer se siente realizada y reconocida socialmente; la segunda, es el carácter familiar de la actividad agraria, la cual solo permite a las mujeres ejercer trabajos relacionados con el ámbito doméstico o con los cuidados a la dependencia y a la crianza; en tercer lugar, la preferencia de la mujer por el estilo de vida urbano, ya que potencia sus metas personales y laborales; y en cuarto lugar, por la llamada herencia masculina, que es aquella

que viene determinada socialmente desde hace décadas (Sorokin y Zimmerman, 1929), como citó Camarero y Rosario (2008).

No obstante, en la actualidad todas aquellas mujeres que sí que pertenecen al medio rural, según un informe realizado acerca de la brecha de género en el mundo rural, se enfrentan a una doble desigualdad, la provocada por su propio hábitat, es decir, la falta de reconocimiento, de oportunidades laborales y las dificultades de acceso a los servicios, entre otros; y las provocadas por el mero hecho de ser mujer (Closingap, 2022). Pese a esto, la mujer carga con la responsabilidad de ser la principal fuente de transmisión de conocimientos, valores y enseñanzas en el medio rural, ya que es dinamizadora de este.

Otro de los factores que influencian la actual demografía española, es el elevado porcentaje de población envejecida que existe en el medio rural. Este incremento se ha ido agravando cada vez más, debido al aumento de la esperanza de vida y el descenso de la fecundidad (Marino, 2011). Esto anterior tiene dos efectos negativos sobre el medio rural: el primero es la feminización de la población rural, ya que genera un desequilibrio entre hombres y mujeres, por la mayor esperanza de vida de estas; y el segundo, es la mayor dependencia de la población del medio rural (Cruz, González, Del Pino, Oliva y Sampedro, 2009).

Y el último de los factores es el bajo índice de natalidad que existe en el medio rural. Y es que como bien es sabido, la baja natalidad se ha acentuado en todo el medio rural español en los últimos años (MAPA, 2021). La gente en edad de tener hijos en el medio rural se ve avocada a retrasar la paternidad por una serie de factores que son determinantes en dicha decisión: la economía, la realización personal, la dificultad para encontrar pareja y la falta de tiempo para la conciliación entre otros. Además, muchos municipios rurales no cuentan con las infraestructuras y los servicios necesarios para las nuevas generaciones, lo que también influencia la decisión de tener hijos en el medio rural.

Como resultado de los anteriores desequilibrios demográficos y sociales del medio rural, hay una generación, un grupo de hombres y mujeres, que constituyen la llamada generación soporte. Esta hace referencia a todas aquellas personas que se quedaron atrapadas entre su generación y la anterior, y que en el presente mantienen las estructuras sociales, económicas y políticas del medio rural. Esta generación es fundamental para el desarrollo rural y la vida actual de los municipios más pequeños, por la posición estratégica que desempeñan dentro de la irregularidad generacional del medio rural español (Cruz, González, Del Pino, Oliva y Sampedro, 2009). Este término también hace referencia a una generación que tiene la responsabilidad de hacerse cargo de los cuidados a la dependencia y a la crianza de las generaciones más mayores y jóvenes. Además, son esenciales para conseguir un relevo generacional en el medio rural (Cruz, González, Del Pino, Oliva y Sampedro, 2009).

Y es dentro de esta generación donde se debe destacar la presencia de la mujer. Según el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, las mujeres del medio rural son determinantes para la vertebración territorial y social del medio rural (MAPA, 2021). Es el principal agente de transmisión de valores, conocimientos y prácticas en el medio rural, sin apenas ayudas, incentivos o recursos.

3.2. Mujer rural y generación soporte en Galicia

Galicia, ubicada en el noroeste de la Península Ibérica, es conocida por ser una comunidad autónoma con gran interés cultural, natural y gastronómico. En la actualidad, Galicia cuenta con una población de 2.705.833 habitantes, repartidos por una superficie total de 29.576,74 km^2 (IGE, 2019).

Aunque sea conocida por ser una comunidad autónoma con grandes ciudades, como Vigo, Santiago de Compostela o A Coruña, gran parte de su superficie está compuesta por pequeños municipios rurales. Según datos del Instituto Gallego de Estadística, tan solo el 34,55 % de los municipios que hay en Galicia cuentan con más de 50.000 habitantes. Ya con un porcentaje mucho más bajo, se encuentran aquellos municipios de 10.000 a 50.000 habitantes, que son un 9,01 %, y los que tienen una población entre los 5.000 y los 10.000 habitantes, que son un 8,13 % del porcentaje total. A partir de ahí, el 50 % de la población restante, reside en municipios rurales que cuentan con menos de 5.000 habitantes, entre los que destaca el alto porcentaje de personas que viven en municipios de menos de 200 habitantes, llegando a ser el 20,36 % del total de la población gallega.

Figura 4. Gráfica de población según tamaño del municipio del año 2024 (IGE,2024).



En la actualidad, pese al alto porcentaje de gente que vive en el medio rural gallego, la "desvitalización local" está muy presente. Y es que, como bien se mencionaba en el anterior apartado, el Plan de Estabilización de los años 60 fue el comienzo del declive poblacional de Galicia. Desde un punto de vista demográfico, supuso el desplazamiento de más de 300.000 gallegos en un periodo de tiempo de 20 años. Principalmente, migraron personas jóvenes en edad de trabajar, lo que supuso el envejecimiento de la población (Villa, 2016).

Desde entonces, la población gallega ha disminuido considerablemente, y el medio rural gallego ha sido el receptor de dichas consecuencias. No obstante, para este suceso, hubo un grupo de mujeres y hombres que tomaron la decisión de no migrar, y se encargaron de mantener con vida el medio rural gallego (MAPA, 2021). A esta se la llama generación soporte, y es aquella que mantiene lo que hoy conocemos como medio rural gallego. Y como bien se observa en la anterior figura, la mujer tendrá un papel fundamental en esa generación, ya que han sido agentes clave en la preservación y evolución de la cultura rural gallega (Torrón, 2024).

Estas mujeres que pertenecen a la generación soporte gallega vienen influenciadas desde hace décadas por mujeres que en su momento pertenecían al matriarcado gallego. Este concepto hace referencia a la concepción de que la mujer del medio rural es la que manda en su casa, y es la que tiene el control de su familia (Paz, 2020).

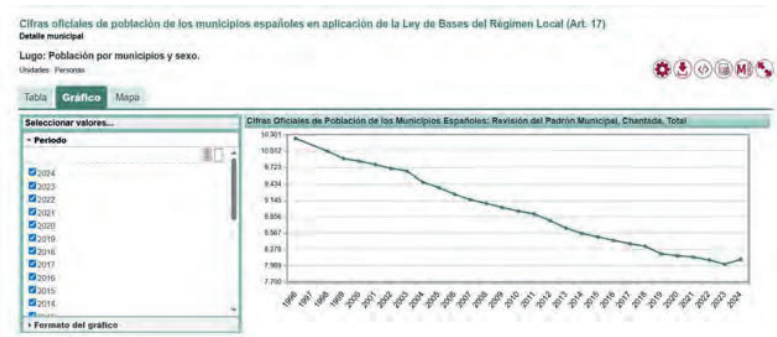
Al igual que el resto de España, en la actualidad Galicia debe hacer frente a una serie de problemas demográficos, sociales y económicos, que se agravan por el tipo de hábitat. Y es que los datos que constan de Galicia en los últimos años son contundentes e inquietantes (Pazo y Moragón, 2017). El envejecimiento, el despoblamiento y la masculinización, entre otros, son los principales motivos que hacen que el futuro del medio rural gallego se tambalee.

Galicia se caracteriza por tener una dualidad en sus desequilibrios, y es que al envejecimiento y a la despoblación de un porcentaje muy alto del territorio se le suma el proceso de concentración en los grandes núcleos urbanos. Principalmente, la población está polarizada en las zonas del litoral, lo que evidencia cada vez más el desequilibrio que lleva a la despoblación (Pazo y Moragón, 2017).

Esto anterior, se ve reflejado en que cada vez es más frecuente encontrarte noticias en las redes sociales, los periódicos o la televisión gallega, en los que se ofrecen casas o terrenos en pueblos del territorio rural gallego que están prácticamente abandonados o despoblados. Y es que este es un claro ejemplo de cómo la desvitalización local del medio rural gallego está muy presente. Gran parte de la gente se está desplazando hacia las grandes ciudades gallegas o a las zonas costeras, que son las que más trabajo y ocio proporcionan.

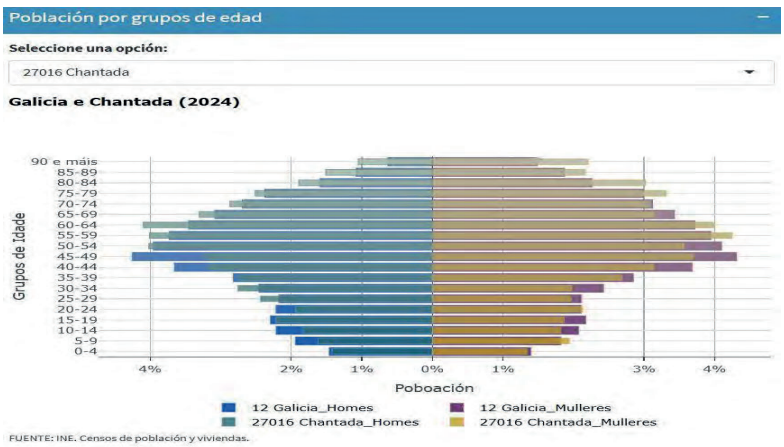
Uno de los municipios gallegos que sufre la actual "desvitalización local", es Chantada. Este municipio, ubicado en el suroeste de la provincia de Lugo, cuenta con una población total de 8.083 habitantes (INE, 2024). Como podemos observar en la siguiente figura, en los últimos 30 años Chantada ha perdido gran parte de su población, pasando de casi ser 10.300 habitantes en 1996, a ser hoy en día escasos 8.000 habitantes. No obstante, algo que sí que hay que destacar de la gráfica poblacional, es que del año 2023 al 2024 ha habido un incremento poblacional, un hecho que desde hacía décadas no ocurría.

Figura 5. Cifras oficiales de población de los municipios españoles: padrón municipal de Chantada (INE, 2024).



En la actualidad, de la población total de Chantada, 3.902 son hombres y 4.181 son mujeres. Y es que unas de las características más reseñables, hablando demográficamente, es que, como se puede ver en la siguiente figura, la población femenina de edades comprendidas entre los 40 y los 65 años es bastante más elevada que la masculina. Como bien se venía mencionando con anterioridad, esto sucede porque este grupo de mujeres pertenece a la llamada generación soporte. Son aquellas mujeres que en su momento decidieron no marcharse de Chantada, y en la actualidad tienen la responsabilidad de mantener la estructura y la vida rural en Chantada.

Figura 6. Población de Chantada y Galicia por grupos de edad (IGE,2024).



Por otro lado, también es importante destacar la escasa población joven con la que cuenta Chantada. Las nuevas generaciones deciden desplazarse a otros municipios más grandes que cuentan con más oportunidades de empleo, infraestructuras, recursos y ocio. Esto es un problema, porque genera un aumento en la media de edad en Chantada, haciendo que la población predominante sea la más envejecida.

Chantada, actualmente es un municipio rural, compuesto por un total de 36 parroquias repartidas en una extensión de 176,7 Km^2 (Chantada, 2024). Principalmente, su economía se basa en la agricultura y la ganadería, siendo a lo que se dedica laboralmente gran parte de su población. Según datos del IGE, en Chantada habría en la actualidad un total de 686 explotaciones de ganado bovino (IGE, 2024), principalmente regentadas por hombres, ya que, como el resto del medio rural, este sector está muy masculinizado e invisibilizado en las explotaciones de las mujeres.

No obstante, por mucho que el medio rural de Chantada esté muy masculinizado, hay un grupo de mujeres que pertenecen a la generación soporte, que lucha por ese reconocimiento diario. Hay varios grupos locales que fomentan la sonoridad femenina rural. Lo que se quiere conseguir es que, de forma unísona, puedan adquirir peso en el mundo de la ganadería y la agricultura (Galego, 2024).

3.3. Educación Social y desarrollo comunitario en el medio rural

Para hacer frente al problema de la desvitalización local en el medio rural español, es de vital importancia tener en cuenta el papel que desempeña el Educador y la Educadora Social como dinamizadores. Y es que, es bien sabido por to-

dos, que desde la Educación Social se trabaja de forma continuada por potenciar el desarrollo activo en el medio rural.

Según ANECA (2005) el Educador/Educadora Social es "un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos, no solo a comprender su entorno social, político, económico y cultural, sino a integrarse adecuadamente en él" (p.127).

La Educación Social genera procesos de transformación social mediante la participación activa, el acompañamiento y la elaboración de vínculos comunitarios. Esta es una pieza clave para identificar actores informales, para percibir necesidades silenciadas, para activar recursos propios y para acompañar en procesos de cambio desde la propia comunidad (Gutiérrez, 2013).

Esto se trata de llevar a cabo mediante dos ámbitos de intervención: la animación sociocultural y el desarrollo comunitario. Ambos tienen el propósito de transformar las condiciones que impiden o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativa de su bienestar y calidad de vida (Orte Socias y March Cerdá, 2001).

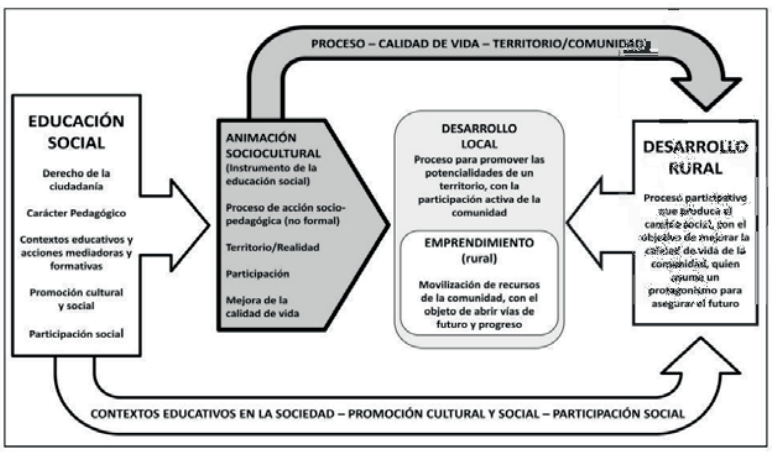
En definitiva, la Educación Social, según Caride (2005), "mantiene de antiguo, en sus diversas iniciativas y trayectorias, una estrecha vinculación con el quehacer cultural que representan la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario, a los que reconoce como ámbitos privilegiados de sus propuestas y prácticas. Además, reivindica una cultura más congruente con los derechos cívicos y con la formación integral de las personas y las comunidades en el seno de una sociedad globalizada mucho más cohesionada, integradora y democrática" (p.86).

El reconocido trabajador social Marco Marchioni, afirma que solo se podrá llevar a cabo un correcto desarrollo comunitario cuando sea la propia comunidad la que acepte el papel protagonista en la identificación de sus necesidades, en la toma de decisiones comunes y en su propia autogestión del territorio. Así, el Educador y la Educadora Social, siguiendo esta perspectiva, no solo actúan como facilitadores, sino que son los impulsores de los procesos participativos y colaborativos que refuerzan la autonomía, la corresponsabilidad y el empoderamiento de la comunidad rural (Marchioni, 1999, p.9-10).

A continuación, en la siguiente imagen se puede observar cómo la Educación Social, la animación sociocultural y el desarrollo rural están interrelacionados. En esta se representa un ciclo en el que la Educación Social, mediante la animación sociocultural, es capaz de fortalecer a las comunidades rurales, para que estas consigan llevar a cabo su propio desarrollo rural sostenible y participativo. Todo el proceso está enmarcado por la mejora de la calidad de vida, el fortalecimiento

del territorio/comunidad y la promoción de la participación social como pilares fundamentales.

Figura 7. Puntos de conexión entre la Educación Social, el desarrollo local, desarrollo rural y emprendimiento (Paniagua,2012).



Por lo tanto, podemos afirmar que la Educación Social en el medio rural trabaja de forma continuada por conseguir poner en marcha diversos procesos de participación social, utilizando la animación sociocultural y el desarrollo comunitario como herramientas principales.

Destacar que, según Javier Paniagua, las principales funciones que llevará a cabo como agente de desarrollo comunitario un Educador/Educadora Social serán las siguientes (Gutiérrez, 2013, p.183):

- Participación y asistencia técnica en la fase de diagnóstico y diseño de proyectos.
- Promoción de la cooperación y el apoyo mutuo.
- Fomento y articulación de la participación entre aquellos colectivos a los que se debe implicar en el proyecto.
- Animación, formación e información territorial.
- Constitución de redes de apoyo interterritorial para la identificación y estudio de buenas prácticas, que pongan en valor el trabajo cooperativo, además de servir de elemento demostrativo de que la cooperación y el apoyo mutuo son dos elementos claves y estratégicos para poner en marcha una actividad emprendedora en el medio rural.

- Intermediación de los recursos territoriales. Ser catalizador de las demandas de la comunidad rural.
- Realización de acciones socioeducativas en centros educativos, asociaciones y colectivos socioculturales, que promuevan la sensibilización de la cultura emprendedora.

Concluyendo, si nos hacemos la pregunta de ¿por qué los Educadores/Educadoras Sociales son los profesionales encargados del desarrollo comunitario en el medio rural?, nos daremos cuenta de que la respuesta es muy simple, y es que estos aportan una perspectiva y una metodología enfocadas en la participación, la animación y la transformación social, actuando como impulsores del desarrollo comunitario desde la propia comunidad.

4. ANÁLISIS

Para poder llevar a cabo el presente trabajo de investigación, se han utilizado dos tipos de metodologías.

En primer lugar, se ha utilizado una metodología de investigación cuantitativa, que ha consistido en realizar un cuestionario. Este se ha llevado a cabo por un total de 100 mujeres, que en la actualidad residen en el municipio de Chantada (Lugo), y que tienen edades comprendidas entre los 25 y 65 años. El cuestionario ha estado compuesto por un total de 41 preguntas, tanto de respuesta abierta como cerrada, diseñadas para ser respondidas por estas mujeres que en la actualidad conforman la generación soporte.

En segundo lugar, también se ha utilizado una metodología de investigación cualitativa, ya que se han realizado tres entrevistas, a mujeres que en la actualidad forman parte de la generación soporte en Chantada. La importancia de realizar las entrevistas a estas tres mujeres en concreto, reside en que cada una nos permite profundizar un poco más en aquellos problemas a los que se enfrentan las mujeres y que están muy presentes en el medio rural.

Las mujeres a las que se les han realizado las entrevistas son las siguientes: la primera, es una mujer de 65 años, que lleva toda la vida residiendo en Chantada, y es la titular de una explotación bovina; la segunda, es una mujer de 52 años, que tiene que compatibilizar el trabajar con cuidar de sus padres que tienen un nivel alto de dependencia; y por último, la tercera es una chica de 28 años, que en la actualidad trabaja en el ámbito educativo en Chantada.

Destacar que los resultados, tanto del cuestionario como de las entrevistas, han sido de vital importancia para nuestra investigación, ya que nos han propor-

cinado información acerca del papel que ejerce la mujer en la generación soporte de Chantada.

4.1. Cuestionarios realizados a mujeres residentes en el municipio de Chantada

A continuación, se procederá a analizar de forma individual cada una de las preguntas realizadas en la encuesta, que nos permitirá saber un poco más acerca del papel que ejercen las mujeres como pilar fundamental de la generación soporte en el municipio de Chantada.

Resultados del cuestionario realizado:

1. Edad.

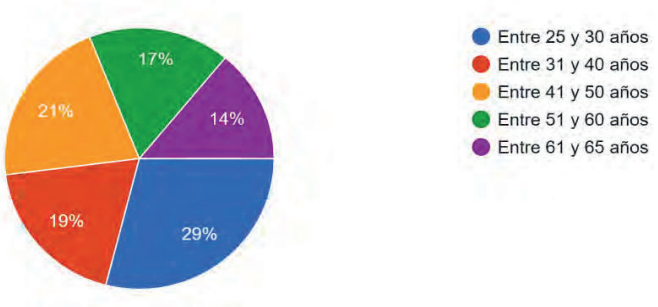


Figura 8. Edades de las mujeres empadronadas en el municipio de Chantada que participan en el cuestionario.

Como bien se puede observar, las edades de las mujeres que han realizado este cuestionario oscilan entre los 25 y los 65 años de edad. Cabe destacar que la participación por edades está muy equiparada, lo que permite tener una mayor diversidad de respuestas. No obstante, destacar que el grupo de mujeres que más ha participado son aquellas de edades comprendidas entre 25 y 30 años. Esto bien se puede deber a su facilidad para acceder a las tecnologías y su predisposición a tener una mayor red de contactos.

2. ¿Cuál es su estado civil actual?

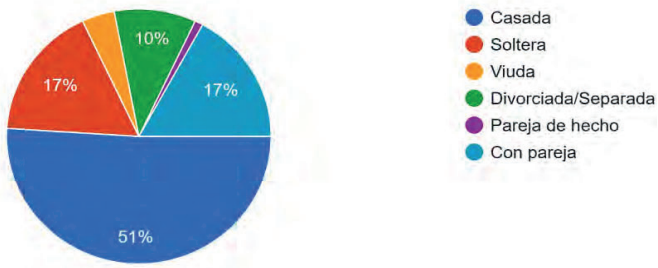


Figura 9. Estado civil de las mujeres que realizan el presente cuestionario.

Como bien se puede observar en la anterior gráfica, algo más de la mitad de las mujeres encuestadas afirman estar casadas. Por otro lado, un 17 % afirman estar en pareja, y a su vez otro 17 % afirman estar solteras. Además, otro 10 % afirman estar separadas/divorciadas, y el porcentaje restante, corresponde a aquellas mujeres que aseguran ser viudas o tener una pareja de hecho. Por lo tanto, mayoritariamente, las mujeres que viven en Chantada están casadas o tienen pareja estable.

3. ¿Tienes hijos/hijas?

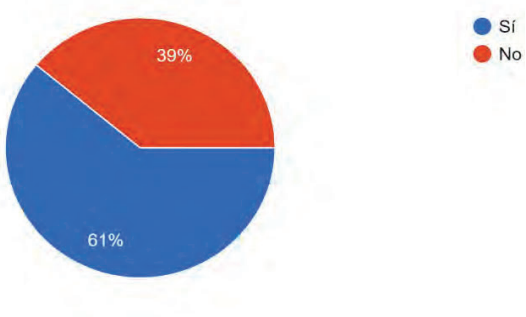


Figura 10. Porcentaje de mujeres que actualmente tiene o no hijos/hijas.

En esta pregunta del cuestionario, referida a si las mujeres que han realizado la encuesta tienen hijos/hijas o no, podemos afirmar que un alto porcentaje sí que tienen hijos, siendo este el 61 % del total. Destacar que si nos fijamos detalladamente en las edades que tienen las mujeres que afirman no tener hijos, observamos que son principalmente aquellas que todavía tienen edades comprendidas

entre los 25 y los 30 años. A partir de los 31, prácticamente todas las mujeres, afirman tener al menos un hijo/hija.

4. Si en la anterior pregunta, su respuesta ha sido "Sí", especifique a continuación cuantos hijos/hijas tiene.

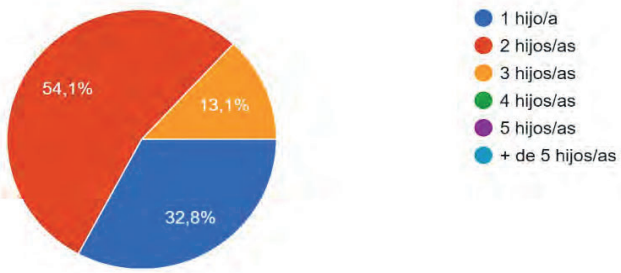


Figura 11. Número de hijos que tienen las mujeres que "sí que tienen hijos actualmente".

A continuación, relacionada con la anterior pregunta, se les planteó también la opción de que aquellas mujeres que sí que afirmaron tener hijos, que especificasen cuantos tienen. Y lo que se puede observar es que, de las 61 mujeres que han respondido a esta pregunta, un 54,1 % tienen 2 hijos/hijas, un 13,1 % tienen 3 hijos, y finalmente un 32,8 % tienen únicamente un hijo/hija. Destacar que no hay ningún caso en el que una mujer tenga más de 3 hijos.

5. ¿En su día a día con quién convive en el hogar?

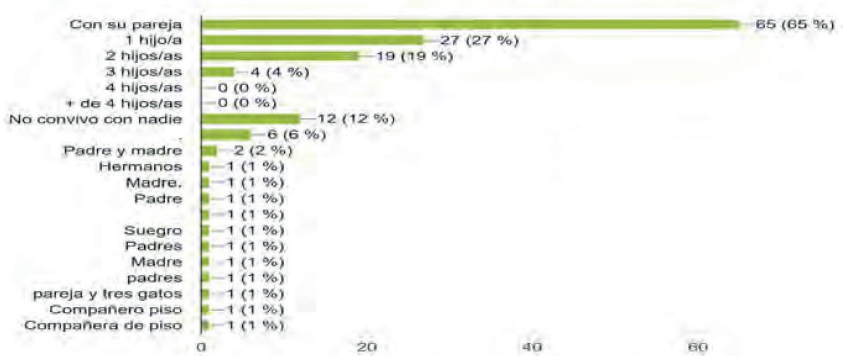


Figura 12. Personas con las que conviven en su hogar las mujeres que han realizado este cuestionario.

Por otro lado, se les preguntó a las mujeres encuestadas con quién convivían en su núcleo familiar, y aunque las respuestas fueron bastante diversas, el 65 % de las mujeres afirma convivir con su pareja. Además, un 27 % afirma vivir con 1 hijo/hija, un 19 % afirma vivir con sus 2 hijos/hijas, un 4 % afirma vivir con sus 3 hijos/hijas, y finalmente, un 12 % de las mujeres encuestadas nos comentan que, en la actualidad, viven solas.

6. Si en la anterior pregunta ha respondido "otras personas, señale cuáles.

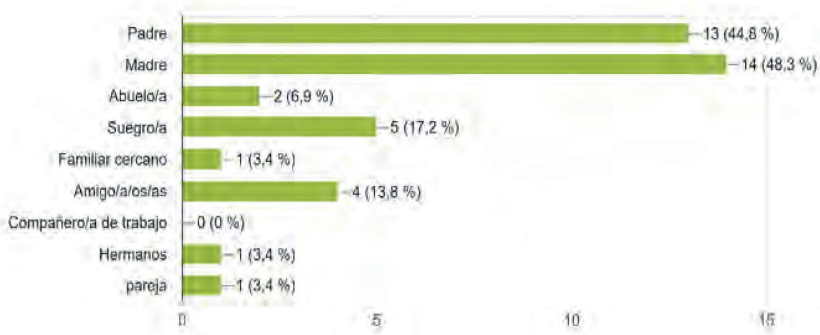


Figura 13. Otras personas con las que las mujeres que han realizado este cuestionario conviven en su hogar.

Relacionada con la anterior pregunta, le pedimos a las encuestadas que si su opción a la anterior pregunta fue "Otros", nos matizasen quiénes eran las personas con las que convivían, y estas fueron principalmente las respuestas más repetidas: un 44 % asegura vivir con su padre, siendo un total de 13 mujeres; un 48,3 % afirma vivir con su madre, siendo un total de 14 mujeres. Por otro lado, un 6,9 % asegura vivir con su abuelo/abuela, un 17,2 % afirma vivir con su suegro/suegra, un 13,8 % afirma vivir con algún amigo/amiga, y finalmente, un 3,4 % asegura vivir con su hermano/hermana.

7. ¿Tiene personas con dependencia a su cargo?

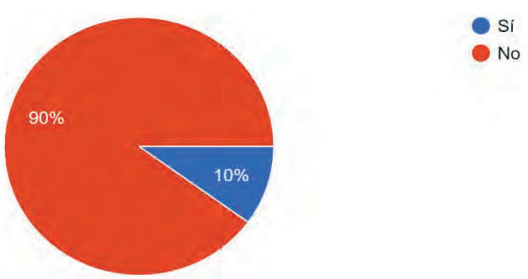


Figura 14. Porcentaje de mujeres que tienen personas a su cargo con dependencia.

En la actualidad, de las 100 mujeres que realizaron la encuesta, tan solo un 10 %, es decir, 10 mujeres, afirman tener a alguien con dependencia a su cargo. Y relacionada con la anterior pregunta, se les preguntó a esas mujeres que afirmaron "sí tener gente con dependencia a su cargo" si contaban con ayuda para poder realizar las tareas de las personas que están a su cargo con dependencia, y tan solo el 37,6 % asegura tener ayuda por parte de otras personas para hacerse cargo de las tareas de las personas que están a su cargo con dependencia. El 62,5 % restante, es decir, 6 mujeres, no cuentan con ayuda diaria para cuidar de las personas a su cargo con dependencia.

8. Nivel actual de estudios.

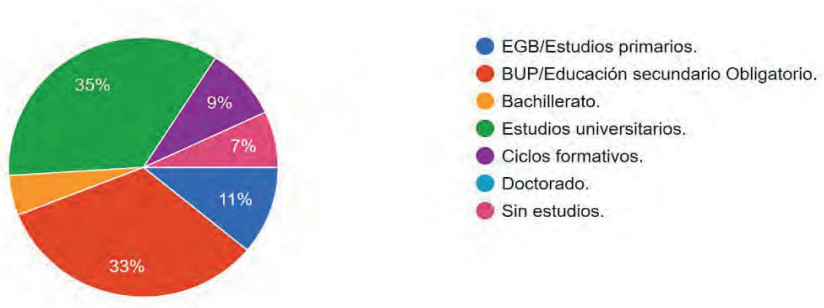


Figura 15. Nivel de estudios de las mujeres de Chantada que han realizado el cuestionario.

Como se puede observar, hay una gran variedad de respuestas en cuanto al nivel actual de estudios de las mujeres encuestadas. Destacan, con los porcentajes más altos, en color rojo y verde, los estudios universitarios y BUP/ Educación Secundaria Obligatoria, con más del 68 % del porcentaje total. Posteriormente, con porcentajes mucho más bajos, pero muy igualados entre ellos, tenemos los ciclos formativos, con un 9 %, la EGB/Estudios primarios, con un 11 %, y un 5 % Bachillerato. Por otro lado, podemos observar cómo un 7 % del total de las mujeres encuestadas, es decir, 7 mujeres, comentan no contar con ningún tipo de estudio. Destacar, que ninguna de las 100 mujeres encuestadas ha seleccionado la opción de doctorado.

9. Situación laboral actual.

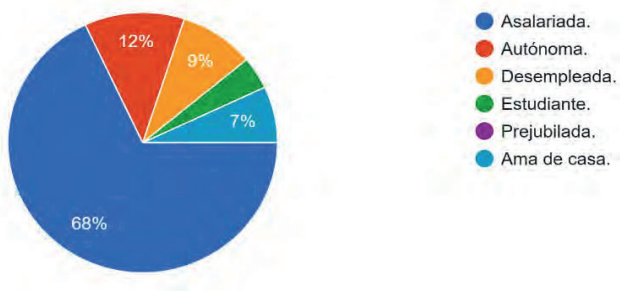


Figura 16. Situación laboral actual de las mujeres de Chantada que han realizado el cuestionario.

Actualmente, de las 100 mujeres que han sido encuestadas, 68 mujeres son asalariadas, 12 son autónomas, 4 están estudiando, 7 son amas de casa y 9 están desempleadas. Destacar, que ninguna de las mujeres encuestadas afirma estar prejubilada todavía.

Posteriormente, relacionándolo con la anterior pregunta, se les pidió a las encuestadas que si a la anterior pregunta su respuesta había sido "Asalariada o autónoma", que nos especificasen cuál es su actual ámbito de trabajo. Las respuestas fueron muy variadas, pero las que más se han repetido son las siguientes: dependienta en una tienda, cocinera, enfermera, profesora, camarera y personal de limpieza. Sí que es cierto que, haciendo una síntesis de los ámbitos de trabajo, podemos observar cómo más de la mitad están relacionadas con ámbitos o sectores muy feminizados, como son la sanidad, la cocina, la educación o el ámbito de la limpieza.

10. ¿Trabaja o trabajó en la empresa o explotación familiar?



Figura 17. Porcentaje de mujeres que trabajo alguna vez en el negocio o explotación familiar.

Muy relacionada con la anterior pregunta, se les preguntó a todas las mujeres si en la actualidad o en el pasado tuvieron la posibilidad de trabajar en una empresa o explotación familiar. El 55 % del porcentaje total asegura nunca haber tenido la posibilidad de trabajar en el negocio familiar, y un 22 %, sí que asegura haber tenido la posibilidad, pero nunca haberlo hecho. No obstante, el 23 % restante afirma, o trabajar actualmente, un 8 %, o haber trabajado en su momento en el negocio familiar, un 15 %.

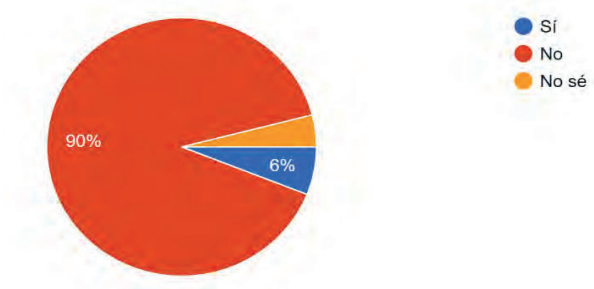


Figura 18. Porcentaje de mujeres que en la actualidad son titulares o cotitulares de una explotación ganadera o agrícola.

Relacionada con la anterior pregunta, se les preguntó a todas aquellas mujeres que afirmaron trabajar en un negocio familia, es decir, un total de 8, si son titulares o cotitulares en dicha empresa o explotación familiar. Como podemos observar en la anterior figura, un 90 % de esas 8 mujeres afirma no ser titular o cotitular. No obstante, un 6 % de las mujeres que sí que trabajan en una empresa o explotación familiar sí que son titulares o cotitulares de esta.

11. ¿Reside usted actualmente en el ayuntamiento de Chantada?

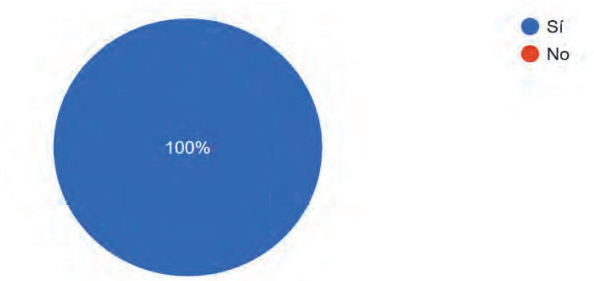


Figura 19. Mujeres que en la actualidad residen en el municipio de Chantada.

Como bien se puede observar, de las 100 mujeres que realizaron la encuesta, todas afirman residir actualmente en el municipio de Chantada.

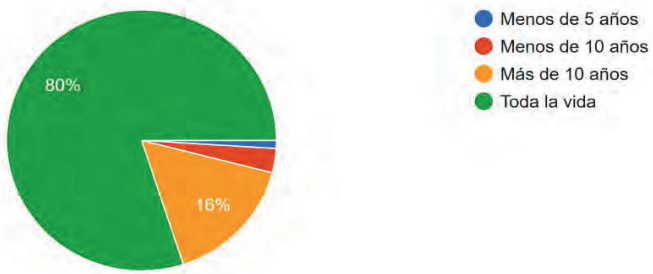


Figura 20. Años que llevan residiendo en Chantada las mujeres que han realizado el cuestionario.

Además, como podemos ver en la anterior figura, y relacionándolo con la anterior pregunta, más del 80 % de las mujeres afirman llevar viviendo toda la vida en Chantada. Por otro lado, el 16 % asegura llevar viviendo más de 10 años, un 3 % afirma llevar viviendo menos de 10 años, y finalmente, un 1 % lleva viviendo menos de 5 años en el municipio de Chantada.

12. ¿Por qué motivo reside en Chantada? (Seleccione las opciones que considere adecuadas).

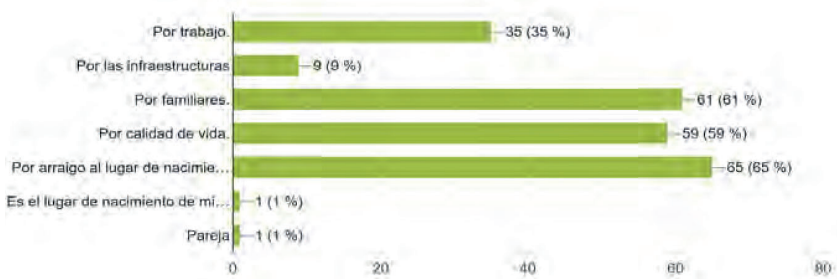


Figura 21. Motivos por los que las mujeres que han realizado el cuestionario vivien en Chantada.

Como se puede observar, un alto porcentaje de las mujeres que residen en el municipio de Chantada actualmente afirma hacerlo por: sus familia s, por la calidad de vida y por arraigo al lugar de nacimiento. De estas afirmaciones anteriores, destaca la de "arraigo al lugar de nacimiento", llegando a tener un 65 % del porcentaje total. No obstante, las afirmaciones de "por los familiares" y "por la calidad de vida" también cuentan con porcentajes muy altos, llegando a ser el 61 % y el 59 %.

Al contrario que las anteriores afirmaciones, destacamos que tan solo nueve mujeres han destacado que las infraestructuras de las que cuenta Chantada sí que son un motivo para residir en esta.

13. ¿Cree que tiene una buena calidad de vida en Chantada?

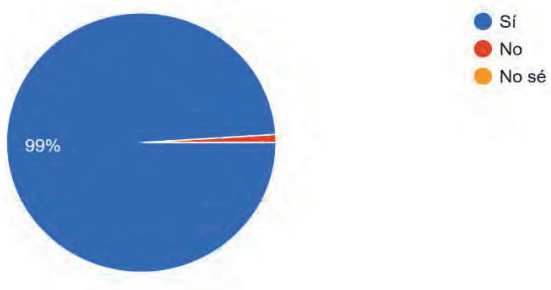


Figura 22. Porcentaje de mujeres que afirma tener buena calidad de vida viviendo en Chantada.

De las 100 mujeres que contestaron a esta pregunta, tan solo una cree que no tiene buena calidad de vida viviendo en el municipio de Chantada. El 99 % de las mujeres restantes, por el contrario, sí que consideran que tienen una buena calidad de vida viviendo en Chantada.

14. ¿Considera que viviendo en Chantada podrá satisfacer todas sus necesidades y metas personales y familiares?

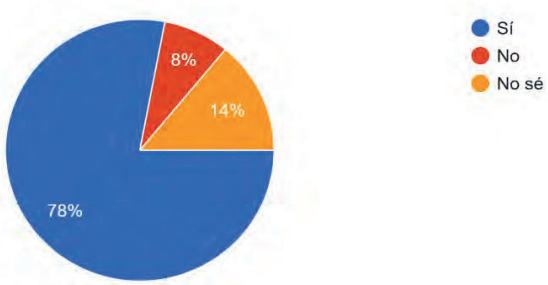


Figura 23. Porcentaje de mujeres que afirman que viviendo en Chantada satisfacen todas sus necesidades.

En esta cuestión se han recibido 100 respuestas, y de estas, podemos observar cómo el 78 % corresponden a mujeres que afirman que viviendo en Chantada pueden satisfacer todas sus necesidades y metas personales y familiares. No obstante, también podemos observar cómo hay cierta duda por parte de 14 %

de las mujeres. Y finalmente, un 8 % de las mujeres encuestadas nos aseguran que viviendo en Chantada no podrán satisfacer todas sus necesidades y metas personales y familiares.

15. ¿En su caso, qué factores influenciaron su decisión de quedarse en Chantada? (Seleccione las opciones que usted considere).

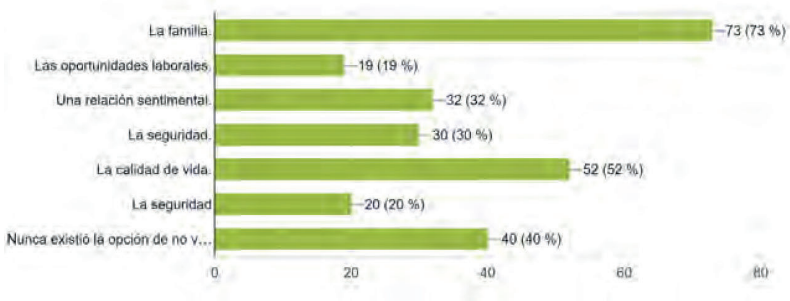


Figura 24. Factores que influenciaron a las mujeres de Chantada a quedarse allí.

Respecto a los factores que influenciaron la decisión de las encuestadas para quedarse a vivir en Chantada, podemos observar cómo hay dos que destacan sobre el resto, y son: la familia, con más del 73 %, y la calidad de vida, con un 52 %. Por lo tanto, más de la mitad de las mujeres aseguran haberse quedado en Chantada por motivos como la familia y la calidad de vida que en Chantada tienen. Además, una respuesta también muy seleccionada por las encuestadas, más concretamente por un total de 40, es la de que "nunca existió la opción de no vivir en Chantada", lo que supone que muchas mujeres nunca han tenido la posibilidad de vivir en otro sitio que no sea Chantada. Por otro lado, también hay un alto porcentaje de mujeres, un 32 %, que asegura haberse quedado a vivir en Chantada por una relación sentimental.

16. ¿Alguna vez se planteó migrar?

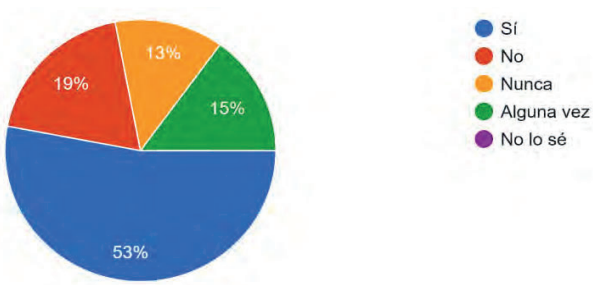


Figura 25. Porcentaje de mujeres que se plantearon o no migrar.

A la anterior pregunta, la mitad de las mujeres, más concretamente un 53 %, afirman haberse planteado la opción de migrar en algún momento de su vida. Por el contrario, un 19 % y un 13 % aseguran no habérselo planteado nunca, y el 15 % restante comenta que en alguna ocasión sí que se lo ha llegado a plantear.

17. ¿En algún momento sintió presión familiar o social por renunciar a sus estudios o trabajo por marcharse a otro lugar a ejercerlos?

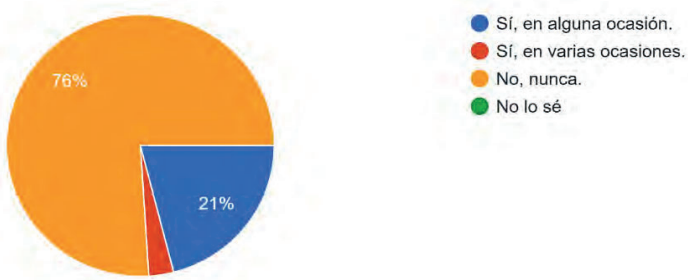


Figura 26. Porcentaje de mujeres que han realizado la encuesta que afirman haber sentido presión familiar y social por querer migrar.

Como bien se muestra en la anterior figura, más del 76 % de las mujeres que han realizado la encuesta aseguran que nunca sintieron presión familiar o social por renunciar a sus estudios o trabajo por marcharse a otros lugares a ejercerlos. Sin embargo, un 21 % y un 3 % del porcentaje total de las mujeres que realizaron la encuesta comentan que sí, que en alguna o en varias ocasiones se han sentido presionadas por sus familias o por su entorno social para renunciar a sus estudios o trabajo, por el hecho de tener que marcharse a otros lugares a ejercerlos.

18. ¿A largo plazo, se ve viviendo en Chantada?

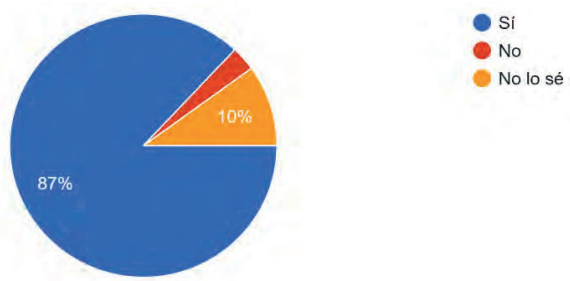


Figura 27. Mujeres de Chantada que se ven viviendo a largo plazo en esta.

De las 100 mujeres que han respondido a la anterior pregunta, 87 de ellas aseguran verse en un futuro viviendo en Chantada. Por otro lado, 10 mujeres de

las encuestadas muestran duda, ya que no saben si a largo plazo se ven viviendo en Chantada. Y finalmente, 3 mujeres, sí que afirman con certeza que a largo plazo no se ven viviendo en Chantada.

19. ¿Se desplaza a otra localidad para trabajar, o por lo contrario trabaja en la propia localidad?

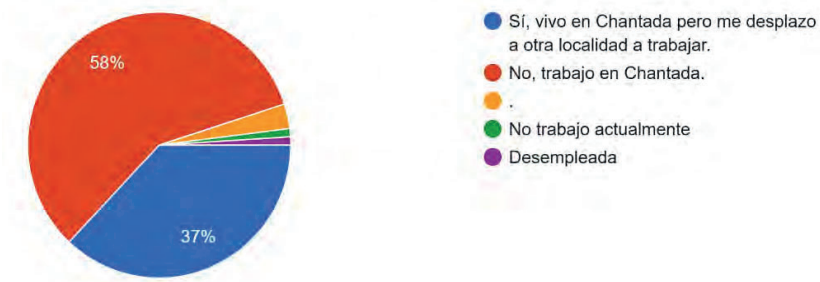


Figura 28. Porcentaje de mujeres que se quedan o se van del municipio por temas laborales.

En este caso, se observa cómo de todas las mujeres que actualmente trabajan, un 58 % sí que afirma trabajar en Chantada. Por otro lado, el 37 % de las mujeres encuestadas afirman tener que desplazarse a otros municipios a trabajar.

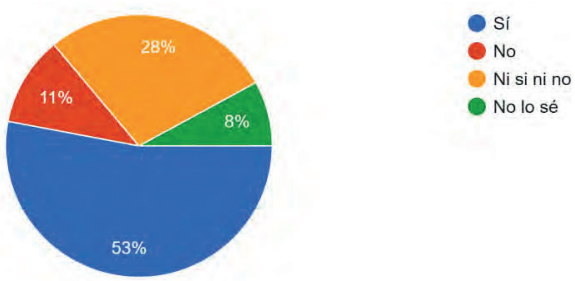


Figura 29. Mujeres que trabajan en Chantada, y sus ámbitos laborales.

Y relacionada con la anterior pregunta, a aquellas mujeres que su respuesta fue "sí que trabajo en Chantada", se les pidió que por favor comentasen si les resulto fácil o no encontrar trabajo. Finalmente, de esas 58 mujeres podemos observar que un 53 % afirma que no les costó encontrar trabajo, mientras que, por el contrario, un 11 % de esas mujeres, sí que considera que les costó encontrara trabajo en Chantada. Destacar que, además, un 28 % de las mujeres que trabajan actualmente en Chantada no sabrían decir si les costó o no encontrar trabajo.

20. ¿Considera, de forma genérica, que la conciliación entre la vida familiar y la laboral es sencilla en su día a día?

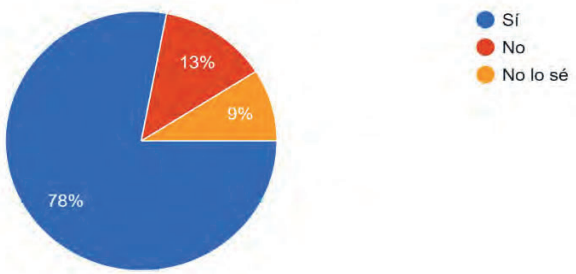


Figura 30. Porcentaje de mujeres que afirma que la conciliación social y laboral es sencilla.

Según se puede observar en los resultados a la anterior pregunta, un 78 % de las mujeres encuestadas aseguran que su conciliación entre la vida social y laboral es sencilla en su día a día. No obstante, el 13 % y el 9 % no creen o no saben si la conciliación familiar y laboral es fácil en su día a día en Chantada.

A mayores, para poder matizar más la anterior pregunta, se realizó una segunda en la cual se les preguntaba a las encuestadas si consideraban que viviendo en otra localidad o municipio con más habitantes y servicios, esa compatibilidad sería menos complicada. Más del 54 % afirmó no saber si viviendo en otra localidad esta compatibilidad sería mejor. Por otro lado, un 30 % asegura que no considera que viviendo en otra localidad con más habitantes y servicios esta compatibilidad mejore, y el 16 % restante sí que cree que esa compatibilidad sería más fácil.

21. ¿Si tiene hijos/hijas o quiere tenerlos, le gustaría que creciesen en Chantada?

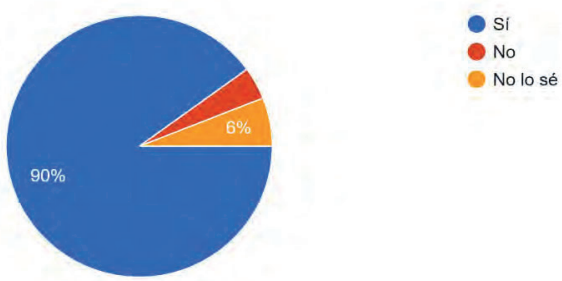


Figura 31. Porcentaje de las mujeres encuestadas que quieren que sus hijos crezcan o no en Chantada.

Como se puede observar, hay un alto porcentaje de mujeres que sí quieren que sus hijos crezcan en Chantada, llegando a ser el 90 % del porcentaje total. Sin embargo, sí que existe un pequeño porcentaje de mujeres, un 10 % en total, que, o no saben si quieren que sus hijos crezcan en Chantada, o que directamente no quieren que lo hagan.

22. ¿Cree que los servicios e infraestructuras de las cuales dispone actualmente Chantada son los adecuados para conseguir mantener a la población femenina más joven?

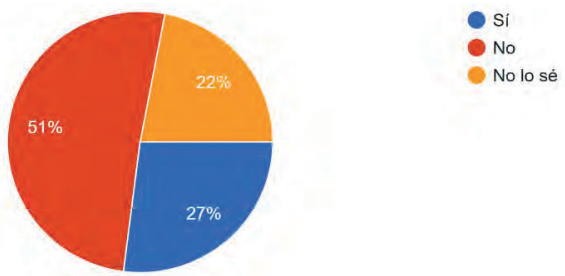


Figura 32. Porcentaje de mujeres que considera que las infraestructuras y los servicios de los que dispone Chantada para la población más joven son adecuados.

Es importante saber si las mujeres que han realizado la encuesta consideran adecuados los servicios y las infraestructuras con los que cuenta la población femenina más joven. Un total de 51 mujeres encuestadas asegura que, en la actualidad, los servicios e infraestructuras no son los adecuados para mantener a la población femenina más joven. Por su parte, 27 mujeres sí que creen que en la actualidad esos servicios e infraestructuras son los adecuados; y finalmente, un total de 22 mujeres, afirman no saber si son las adecuadas o no.

23. ¿Actualmente participa en alguna asociación, fundación, etc., que esté presente en Chantada?

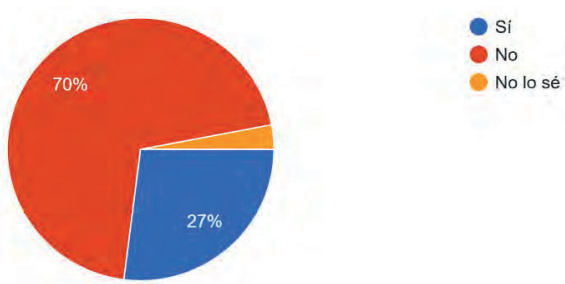


Figura 33. Mujeres que afirman participar en asociaciones, fundaciones, etc., en Chantada.

Como bien se puede ver en la anterior figura, un 70 % de las mujeres encuestadas afirma no participar actualmente en ninguna asociación, fundación, etc., en el municipio de Chantada. Sin embargo, un 27 % de las encuestadas sí que pertenece o participa en alguna asociación, fundación, etc., en Chantada.

24. ¿Considera que la mujer es el pilar fundamental del soporte del medio rural en la actualidad?

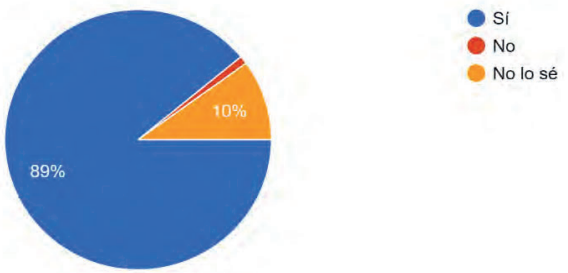


Figura 34. Porcentaje de mujeres que creen que la mujer es el pilar fundamental del soporte del medio rural.

En esta pregunta se observa cómo 89 de las 100 mujeres encuestadas, afirma que la mujer sí que es el pilar fundamental en el soporte del medio rural actualmente. No obstante, 10 de las mujeres encuestadas aseguran que no saben si en la actualidad el papel de la mujer es fundamental para el mantenimiento del medio rural. Y una única mujer afirma que la mujer no es el pilar de la generación soporte del medio rural.

25. ¿Tiene la percepción de que las diferentes administraciones (local, provincial, regional y nacional) tienen el pensamiento de que la mujer es un pilar fundamental?

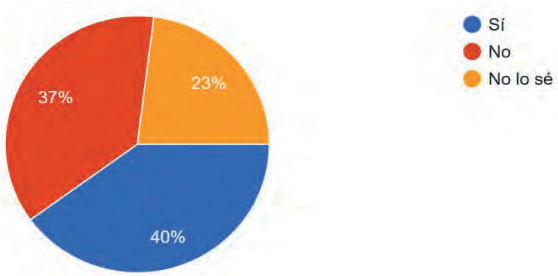


Figura 35. Mujeres que han realizado el cuestionario que consideran que las administraciones públicas creen que la mujer es pilar fundamental del medio rural.

Las respuestas a esta pregunta son bastante variadas, y están muy igualadas. Un 40 % de las mujeres encuestadas afirman que las administraciones sí que con-

sideran a la mujer como un pilar fundamental; un 37 % cree todo lo contrario; y el 23 % restante afirma no saber si las administraciones tienen esa percepción o no.

26. ¿Considera que hay sesgo de género en la dependencia del medio rural?

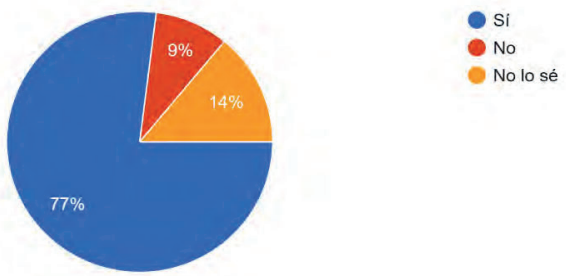


Figura 36. Porcentaje de mujeres que considera que hay o no un sesgo de género en el medio rural.

Como se puede observar, la percepción de las mujeres que han realizado la encuesta determina, con un 77 % del porcentaje total, que actualmente sí que existe un sesgo de género en la dependencia del medio rural. Un 9 %, por su parte, no cree que exista sesgo de género en la dependencia del medio rural, y el 14 % restante, no sabe si está presente o no.

27. ¿Considera que hay sesgo de género en el empleo del medio rural?

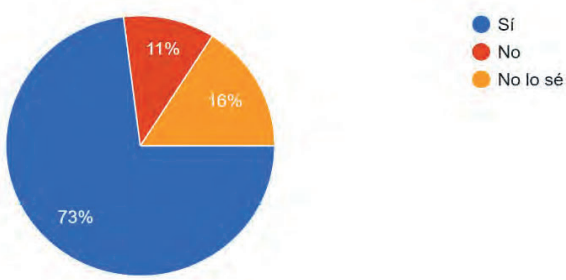


Figura 37. Mujeres encuestadas que aseguran que existe un sesgo de género en el ámbito laboral del medio rural.

Un 73 % de las mujeres que han realizado la encuesta cree que en la actualidad sí que hay un sesgo de género en el empleo del medio rural. Sin embargo, un 11 % considera que no hay sesgo de género, y finalmente, un 16 % afirma desconocer si existe un sesgo de género en el empleo del medio rural.

28. ¿Considera que el sesgo de género supone un impedimento para que las mujeres ocupen cargos de responsabilidad en el medio rural?

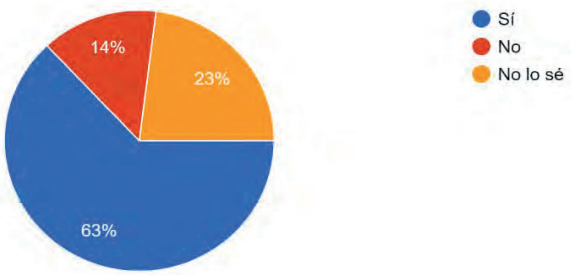


Figura 38. Mujeres que afirman que el sesgo de género sí que es un impedimento para que las mujeres accedan a cargos de responsabilidad en el medio rural.

Para esta pregunta se han recibido un total de 100 respuestas, de las cuales 63 son de mujeres que aseguran que el sesgo de genero sí que supone un impedimento para que las mujeres ocupen cargos de responsabilidad en el medio rural. Por su parte, 14 mujeres aseguran que no es un impedimento, y las 23 restantes desconocen si realmente existe un sesgo de género que impide a las mujeres ocupar cargos de responsabilidad en el medio rural.

29. ¿Cree que es difícil trasmitir la importancia que tiene la mujer para sobrevivir en el medio rural en las generaciones futuras?

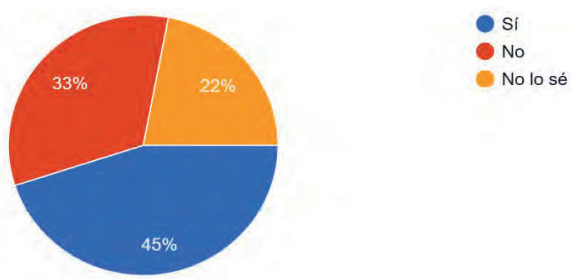


Figura 39. Mujeres que consideran que sí es difícil o no trasmitir la importancia que tiene la mujer en el medio rural a las nuevas generaciones.

Como bien se puede observar en la anterior figura, un 45 % de las mujeres que han realizado la encuesta creen que sí que es difícil transmitir la importancia que tiene la mujer para que las generaciones futuras del medio rural sobrevivan. Un 33 % no lo consideran difícil y un 22 % de las 100 mujeres asegura desconocer si es difícil o no.

30. ¿Cree que los servicios e infraestructuras de las cuales dispone actualmente Chantada son los adecuados para conseguir mantener a la población femenina más joven?

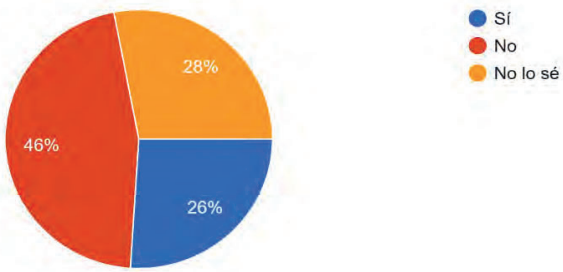


Figura 40. Mujeres encuestadas que consideran que los servicios e infraestructuras de Chantada no mantendrán a las futuras generaciones de mujeres.

Actualmente, un 46 % de las mujeres que han realizado esta encuesta creen que Chantada no cuenta con unas infraestructuras y unos servicios adecuados para mantener la población más joven femenina. Por el contrario, un 26 % asegura que Chantada sí que cuenta con servicios e infraestructuras adecuadas a la población más joven. Y, bastante igualado con el anterior porcentaje, se observa cómo un 28 % de las encuestadas no saben si las infraestructuras y los servicios son los adecuados para ese mantenimiento de la población femenina más joven.

31. ¿Cree que las nuevas generaciones de mujeres que han nacido y viven en Chantada, en algún momento se marcharán?

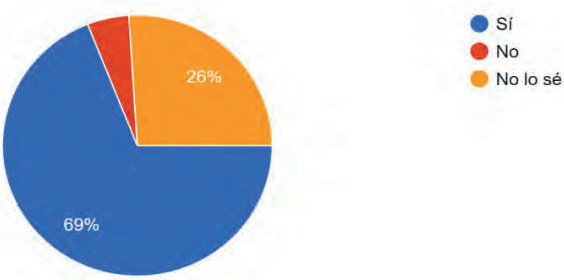


Figura 41. Porcentaje de mujeres que creen que las generaciones se marcharán a vivir a otros sitios.

De esta pregunta obtenemos 100 respuestas, en las que principalmente se observa cómo un 69 % de las mujeres encuestadas afirman que sí que habrá un momento en el que las nuevas generaciones de mujeres se marcharán de Chantada. Por otra parte, y con un porcentaje bastante elevado, un 20 %, muchas de

las mujeres que realizaron la encuesta desconocen actualmente si las nuevas generaciones de mujeres realmente en algún momento se marcharán. Y finalmente, un 5 %, sostienen la idea de que las nuevas generaciones de mujeres se quedarán en Chantada y no se desplazarán a otras localidades, municipios o ciudades.

32. ¿Cuáles crees que son las principales causas o razones por las que las mujeres deciden quedarse en Chantada a vivir? (Seleccione las opciones que usted considere).

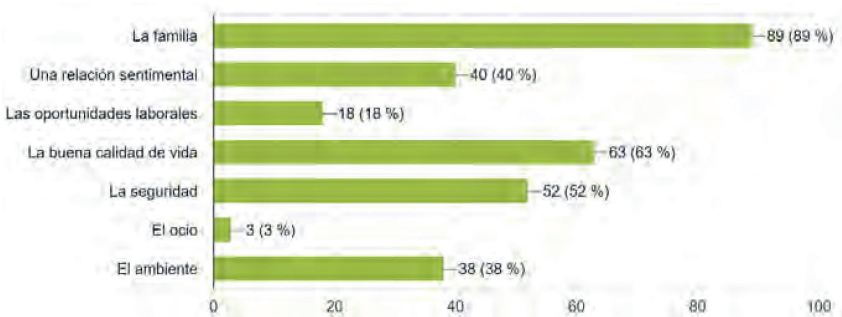


Figura 42. Principales motivos por los que las mujeres de Chantada deciden quedarse.

En esta pregunta, las mujeres encuestadas podían seleccionar aquellas afirmaciones que consideraban más acertadas a su criterio. Se puede observar cómo la respuesta que más han seleccionado las encuestadas es la correspondiente a "familias". Esta se seleccionó por un total de 89 mujeres. Seguidamente, la segunda opción más seleccionada por las encuestadas es la de "la buena calidad de vida", con un total de 63 mujeres. Por otro lado, bastantes igualadas, están las opciones de "una relación sentimental" y "la seguridad", siendo estas seleccionadas por 40 y 52 mujeres respectivamente. Por último, podemos observar cómo las dos opciones menos seleccionadas son "el ocio" y "las oportunidades laborales", lo que quiere decir que estás dos son de las que más carece en la actualidad Chantada.

33. Por el contrario ¿cuáles crees que son los principales motivos por los que las mujeres deciden irse de Chantada? (Seleccione las opciones que usted considere).

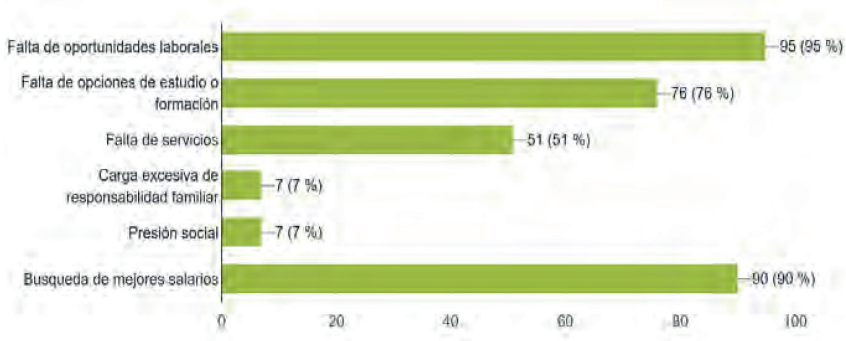


Figura 43. Principales motivos por los que las mujeres deciden marcharse de Chantada.

Las encuestadas creen que los tres principales motivos por los cuales las mujeres deciden irse de Chantada son los siguientes; la falta de oportunidades laborales (95 veces seleccionada), la falta de opciones de estudio o formación (76 veces seleccionada) y búsqueda de mejores salarios (90 veces seleccionada). Por otra parte, se puede observar cómo los dos motivos menos seleccionados son "presión social" y "carga excesiva de responsabilidades familiares", lo que implica que ambas no se consideran un motivo para que en la actualidad las mujeres que residen en Chantada decidan marcharse.

34. A una mujer que no vive en la localidad de Chantada, ¿le recomendaría vivir aquí?

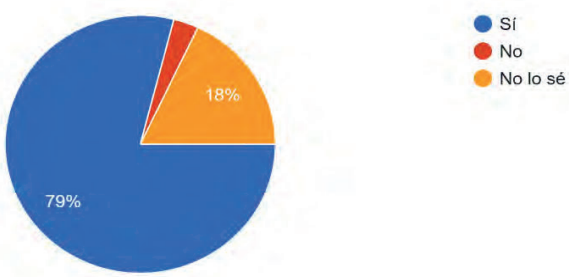


Figura 44. Porcentaje de mujeres que recomiendan a otras vivir en Chantada.

Para finalizar la encuesta, se les pregunto si recomendarían vivir en Chantada a otras personas. Un total del 79 % sí que recomienda vivir en Chantada. Por otro lado, un 18 % de las mujeres encuestadas no sabe si recomienda o no vivir en

chantada a mujeres que desconozcan la vida en este municipio. Y finalmente, un 3 % no recomienda a otras mujeres el vivir en Chantada.

Además, para complementar esta pregunta, se les pidió a aquellas mujeres que sí habían afirmado recomendar vivir a otras en Chantada que expusiesen los motivos por los cuales la recomendaban, y estos fueron los motivos que más se repiten: "es un lugar muy tranquilo en el que todo el mundo se conoce"; "hay una muy buena calidad de vida"; "está muy cerca de todo y es seguro"; "se vive muy bien y es tranquilo"; "es muy familiar"; "para ser un municipio pequeño, tiene bastantes servicios y es acogedor"; "es un lugar tranquilo y seguro para formar una familia"; "zona tranquila y bastante bien de precio". Estas argumentaciones permiten que nos hagamos una idea de cómo perciben las mujeres que residen en Chantada la vida en la localidad.

4.2. Entrevistas realizadas a mujeres residentes en el municipio de Chantada

A continuación, se ha llevado a cabo un análisis genérico de cada una de las entrevistas realizadas. Como se mencionaba con anterioridad, se han hecho un total de tres entrevistas a mujeres que pertenecen a la generación soporte de Chantada.

Los resultados de las entrevistas realizadas se exponen a continuación.

En primer lugar, se ha realizado una entrevista a una mujer de 65 años que, en la actualidad, es titular de su propia explotación ganadera.

Esta ha comentado que lleva toda la vida viviendo en Chantada, y que los principales motivos por los que nunca migró fueron: porque era la pequeña de 12 hermanos y le tocó asumir la responsabilidad de cuidar de sus padres; y porque conoció y se casó muy joven con su marido.

Después de casarse deciden iniciar un negocio ganadero, que consiste en la cría y la venta de ganado bovino. Ella explica que, hasta hace 5 años, su marido había sido el titular de la explotación, ya qu, cuando comenzaron el negocio todavía eran tiempos en los que el hombre tenía mayores ventajas y recursos en el mundo rural. Sin embargo, tras su jubilación, ella ha podido pasar a ser la titular de la explotación.

Afirma que el mundo de la ganadería sigue siendo un entorno muy masculinizado, donde la mujer queda bastante de lado. Además, tanto a ella como a otras conocidas suyas, por el simple hecho de ser mujeres su opinión no se les tiene en cuenta, cuando llevan toda la vida dedicándose a la ganadería.

Ella comenta que, tanto antes como ahora, sin las mujeres el medio rural no sería lo que es. Nos hace entender que. aunque muchas no sean titulares de las explotaciones en las que trabajan, son las que día a día se dejan la piel por mantenerlas. En el caso concreto de Chantada, sí que, son muchas las mujeres que trabajan en el medio rural. No obstante, aunque ahora haya mucha implicación femenina, en un futuro no cree que las mujeres quieran trabajar ni vivir en el medio rural. Según ella, las nuevas generaciones de mujeres gallegas tienen unas aspiraciones y unos objetivos en los que el mundo rural no entra.

Por otro lado, confirma que son muchas las mujeres de su generación las que decidieron no migrar y quedarse en Chantada. Y gracias a ellas, el medio rural sigue manteniéndose.

La segunda entrevista se le ha realizado a una mujer de 52 años, que en la actualidad tiene que compaginar el trabajar y cuidar de sus padres, que tienen cierto grado de dependencia.

Al igual que la anterior entrevistada, esta lleva también toda la vida viviendo en Chantada, y afirma no haber migrado por haber formado una familia muy joven. Además, el hecho de tener una estabilidad y a toda su familia en Chantada también influenció su decisión de quedarse a vivir aquí.

Cuando se le ha preguntado si cree que existe un sesgo de género en el tema de los cuidados de las personas con dependencia, ha comentado que ella considera que sí. Desde que es muy pequeña está acostumbrada a ver únicamente a mujeres ejercer ese rol de cuidadoras. Afirma que socialmente está impuesto el que sea la mujer quien se encargue de cuidar de los más mayores. Además, asegura que se ha llegado a sentir juzgada por otros por el simple hecho de plantear la opción de mandar a sus padres a una residencia de mayores, y no ser ella quien se encargue de sus cuidados diarios.

Y es que, en el medio rural, al contrario que en las zonas más pobladas, está mal visto que las hijas no cuiden de sus padres. Y en su caso, es ella quien se encarga de cuidar a sus padres con ayuda de una asistenta social y de sus hijos, ya que su hermano ha decidido no hacerse cargo. Actualmente, compagina en su día a día el trabajar por las mañanas y el cuidar de sus padres por las tardes.

Por otro lado, también cree que llegará un momento en el que las mujeres más jóvenes decidirán marcharse de Chantada, ya que estas tienen unas metas y unas necesidades que no pueden satisfacer viviendo aquí. Esto, según ella, llevará a que la despoblación se intensifique, y que el medio rural desaparezca, ya que solo quedará la población más envejecida, que irá desapareciendo poco a poco.

Y la tercera y última entrevista, se le ha realizado a una mujer de 28 años, que en la actualidad trabaja en una escuela en Chantada. Al contrario que las anteriores entrevistadas, esta mujer sí que vivió sus años universitarios fuera de Chantada, y después decidió volver a su lugar de nacimiento.

Comenta que, en su momento, tras acabar la carrera universitaria, tomó la decisión de volver a vivir en Chantada porque siempre ha tenido un vínculo muy fuerte con este municipio. Además, otro factor que fue clave en su decisión fue que la escuela en la que hizo las prácticas en Chantada le dio la posibilidad de pasar a formar parte del equipo profesional. Por lo tanto, a largo plazo se ve viviendo en Chantada con su familia, su pareja y su trabajo estable.

Por otro lado, más enfocado en su ámbito de trabajo, nos ha comentado que en la actualidad las nuevas generaciones de niños y niñas han perdido la esencia de lo que es vivir en el medio rural. Afirma que las redes sociales y las nuevas tecnologías han influenciado mucho esto. Además comenta que, en la actualidad, la escuela en la que trabaja sí que cuenta con los recursos suficientes para el correcto desarrollo educativo de los más pequeños, ya que en los últimos años se han incorporado materiales nuevos.

También muy relacionado con lo mencionado anteriormente, la entrevistada afirma que las entidades de Chantada sí que invierten su tiempo y dinero en mejorar las infraestructuras, los materiales, etc. No obstante, también asegura que por mucho que se hayan mejorado las infraestructuras en el ámbito educativo y de ocio, siguen siendo escasas para la población joven.

Referido ya al papel de la mujer en Chantada, la entrevistada asegura que los y las jóvenes son conscientes de todo lo que han hecho las mujeres del medio rural por este, y que es de vital importancia transmitir ese pensamiento a las nuevas generaciones.

Y para finalizar, también se le preguntó acerca de cómo ve el futuro del medio rural; y afirma que el medio rural como tal no desaparecerá, sino que lo harán prácticas, actividades y tradiciones, principalmente relacionadas con el campo, ya que es un ámbito que con el paso del tiempo perderá vida.

4.3. Síntesis sobre los resultados del análisis

Tras haber realizado un análisis más exhaustivo de cada una de las metodologías llevadas a cabo, a continuación, se hará una síntesis de estas.

Como bien se pudo observar, las mujeres que han realizado el cuestionario oscilan edades entre los 25 y los 65 años, y residen en el municipio de Chantada. Más de la mitad están casadas o tienen pareja, y tienen hijos e hijas, con los que

conviven diariamente. Mencionar que ninguna de las mujeres que tienen hijos y/o hijas, afirma tener más de tres.

Por otro lado, cabe destacar que el porcentaje de mujeres que no cuentan con estudios es muy bajo, ya que, por lo general, la mayoría cuentan, o con estudios universitarios, o con BUP/Educación Secundaria Obligatoria. El 80 % de las mujeres actualmente son asalariadas o autónomas, y trabajan en ámbitos que se consideran feminizados, como: cuidado de personas, sanidad, educación, etc. Más de la mitad trabajan en el propio municipio de Chantada, y comentan que no ha sido muy complicado encontrar un trabajo que les permita llevar a cabo una conciliación familiar y laboral.

Todas aquellas mujeres que están trabajando de forma autónoma o a cambio de un salario, aseguran, por lo general, no haber tenido la posibilidad de trabajar en un negocio o explotación familiar. Esto también nos lo corrobora una de las mujeres que se ha entrevistado, que es titular de su propia explotación ganadera. Afirma que son muy escasas las mujeres que poseen la titularidad de sus propios negocios o explotaciones.

Por otro lado, el 10 % de las encuestadas afirma tener personas con dependencia a su cargo y no recibir ningún tipo de ayuda para ello. En otra de las entrevistas realizadas a una mujer que reside en Chantada, y que tiene a cargo a sus padres con dependencia, se puede comprobar cómo la mujer por lo general tiene la obligación de asumir ese rol de cuidadora. Y es que, actualmente, está muy presente un sesgo de género en el ámbito de los cuidados de las personas mayores en el medio rural.

Además, un muy alto porcentaje de las mujeres encuestadas afirma llevar viviendo toda la vida en Chantada, y los motivos que influencian esta decisión son: la calidad de vida, la familia y el arraigo al sitio en el que nació. Pese a esto, más de la mitad sí que confirma que, en alguna ocasión, se ha planteado la opción de migrar.

Asimismo, las encuestadas aseguran que Chantada no cuenta con las infraestructuras y los servicios más adecuados para mantener a las mujeres de las nuevas generaciones. Esto, sumado a la falta de oportunidades laborales, la falta de opciones de estudio y la búsqueda de mejores salarios, serán los principales motivos por los que las mujeres decidirán marcharse de Chantada en un futuro.

Ya centrando la atención en el papel de la mujer en el medio rural, más del 90 % de las mujeres encuestadas afirman que actualmente las mujeres son el pilar fundamental en el soporte del medio rural, y que estas tienen que hacer frente a un sesgo de género. Además, también consideran que existe sesgo de género en el empleo y en el acceso a los cargos de responsabilidad en el medio rural.

Por otra parte, muchas de las encuestadas aseguran que transmitir la importancia que tiene la mujer en el medio rural a los más jóvenes no es complicado. Pero, tras entrevistar a una mujer, de 28 años, que trabaja en una escuela infantil, nos damos cuenta de que no es así. Ella cree que en la actualidad los niños y las niñas han perdido esa esencia rural y no valoran el sacrificio y el esfuerzo que hacen las mujeres rurales.

No obstante, pese a todo lo mencionado anteriormente, todas las mujeres que han realizado la encuesta aseguran recomendar a otras mujeres el vivir en Chantada, ya que destacan que es un lugar muy familiar, tranquilo y seguro.

Por otro lado, aunque se ha ido interrelacionando con la síntesis del cuestionario, cabe destacar la importancia que han tenido las tres entrevistas para poder acercarnos un poco más a la realidad en que viven las mujeres en Chantada. Cada una de ellas se caracteriza por hacer frente a una problemática del medio rural:

- La primera, es una mujer de 65 años que tiene su propia explotación ganadera, la cual afirma que el sector agrario está muy masculinizado y que las mujeres luchan diariamente por hacerse un hueco en ese mundo. Ella cree que las nuevas generaciones de mujeres no están hechas para el campo, ya que buscan otro estilo de vida muy diferente, debido a la servidumbre que conllevan los trabajos agrarios y ganaderos. Esto, a largo plazo y según ella, supondrá un problema para el medio rural.
- La segunda es una mujer de 52 años que tiene que compaginar el trabajo y cuidar a sus padres con dependencia, y que siente la presión de hacerlo. Asegura solo contar con la ayuda de la asistenta social.
- Y la tercera y última, es una chica de 28 años, que tras marcharse a estudiar a otro municipio, tomó la decisión de volver a Chantada. Aquí consiguió trabajo con facilidad en una escuela, y afirma que a largo plazo no se ve viviendo en otro sitio, ya que su familia, su pareja y sus amigos están en Chantada.

5. ACTUACIONES DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Desde la Educación Social debemos promover actuaciones socioeducativas de apoyo para todas las mujeres del medio rural. Para ello, se deberá trabajar por preservar y fomentar ese sentimiento de pertenencia al medio rural, además de potenciar proyectos y programas, y de trabajar en red con otras entidades, como concejos y parroquias (subdivisión territorial de los concejos), fundaciones, asociaciones, entre otros. Tan solo de esta forma podremos conseguir que las nuevas generaciones de mujeres decidan formar parte del futuro del medio rural.

Tras profundizar en el análisis de los cuestionarios y de las entrevistas, hemos podido corroborar que desde la Educación Social debemos aportar una perspectiva y una metodología enfocadas en la participación, la animación y la transformación social, actuando como impulsores del desarrollo comunitario desde la propia comunidad. Es decir, debemos impulsar la participación comunitaria y la transformación social en Chantada, para así conseguir desde la propia comunidad llevar a cabo un desarrollo comunitario que luche por mantener la calidad de vida en el medio rural.

Además de todo lo mencionado anteriormente, a continuación me gustaría presentar una serie de propuestas concretas, que han sido elaboradas en función de las necesidades y demandas surgidas tras la elaboración de los cuestionarios y de las entrevistas a las mujeres de Chantada.

En primer lugar, atendiendo a la necesidad de que las mujeres asuman puestos de responsabilidad en el mundo agrario y ganadero, se propone la idea de potenciar de forma activa el asociacionismo entre mujeres. Chantada cuenta con un índice de participación en asociaciones, fundaciones y cooperativas muy bajo. No obstante, mediante el trabajo en red de las diferentes mujeres que poseen o trabajan en explotaciones agrarias o ganaderas, se podría conseguir, ya no solo el reconocimiento tan "merecido", sino que también cuenten con la posibilidad de acceder a determinados puestos de dirección y responsabilidad en cooperativas, grupos agrícolas y ganaderos. Por lo tanto, debería crearse una asociación de mujeres agrícolas y ganaderas de Chantada, que luchen por sus derechos y su visibilidad.

En segundo lugar, otra de las propuestas de mejora que considero de vital importancia llevar a cabo está íntegramente relacionada con la perpetuación de los roles de género establecidos en los cuidados, la dependencia y la crianza. Las mujeres rurales deben convivir con la presión social de ejercer el rol de cuidadoras, por el simple hecho de ser mujeres. Es por ello que se quiere dar la posibilidad a todas aquellas mujeres de asistir a un centro de respiro familiar. Este es un servicio que se ocupa del cuidado de aquellas personas que tienen dependencia, durante un tiempo determinado. La importancia de esta propuesta reside en que, teniendo la posibilidad de acceder a este recurso, aquellas mujeres de Chantada que tienen personas con dependencia a su cargo, no solo tendrán la posibilidad de tomarse un descanso, sino también de aliviar esa presión social de tener que ser ellas quienes carguen con toda la responsabilidad de los cuidados de las personas a su cargo.

En tercer lugar, ante la necesidad de hacer propaganda del medio rural, vemos que las mujeres de la generación soporte tienen un papel fundamental. Ellas son las principales transmisoras del sentimiento de pertenencia, por lo que son las más indicadas para realizar "propaganda positiva" del medio rural, en este

caso de Chantada. La idea sería que un grupo de mujeres de Chantada, de edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, creen contenido audiovisual que compartir en las redes sociales. Actualmente, si queremos dar a conocer un producto o una idea, lo que se hace es promocionarlo en las redes sociales para asegurarnos que llegue al máximo posible de personas de todo el mundo. Por ese motivo, es esencial que las mujeres de Chantada hagan propaganda de cómo es Chantada y su entorno rural. Además, también cabe la posibilidad de asistir y crear eventos rurales en los que abrir las puertas de Chantada a nuevas personas.

Y en cuarto lugar, también se quiere presentar una propuesta para conseguir que la población joven de Chantada no tenga la necesidad de marcharse para cubrir sus necesidades y metas personales, profesionales y de ocio. La idea es crear un comité juvenil, que esté conformado por jóvenes de Chantada, que no solo trasladen las necesidades de la juventud a las entidades pertinentes, sino que también estén presentes en aquellas decisiones que influyan en su decisión de quedarse en Chantada. Creando este comité se podrán focalizar más las necesidades que tiene la juventud en Chantada, y se les podrá dar la posibilidad de participar activamente.

Por último, mencionar que mi labor como Educadora Social no se reduce únicamente a llevar a cabo estas propuestas, sino a mantenerlas en el espacio y en el tiempo, consiguiendo así potenciar el desarrollo comunitario en Chantada. Considero que si a medio plazo estas propuestas se llevan a cabo, la mujer rural, tal como la conocemos, pasaría a formar parte en primer plano del reconocimiento social, económico, político y cultural.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar, pasaremos a las conclusiones acerca de todo lo visto anteriormente en la investigación.

Como bien se ha podido observar, el medio rural español en la actualidad sufre las consecuencias de la llamada "desvitalización local". Esta es progresiva, y hasta el momento no tiene solución, cosa que debe preocuparnos.

Por otro lado, podemos afirmar que la mujer es el eje central de la generación soporte en el medio rural, tanto nacional como gallego, en el caso de Chantada. Esta desempeña un rol dinamizador, que potencia los ámbitos sociales, económicos y familiares del medio rural.

Pese a esto, las mujeres sufren, ya no solo la conocida como "doble exclusión", sino también una invisibilización de su reconocimiento como pilar fundamental del medio rural desde hace décadas. No obstante, tras analizar las respuestas

de las entrevistas y de los cuestionarios, podemos afirmar dos cosas: la primera, es que hay un grupo de mujeres que pertenecen a esa generación soporte, que afirman tener conciencia del esfuerzo y el sacrificio de la mujer como pilar fundamental del medio rural; y la segunda es que a nivel estatal y administrativo sí que se infravalora el papel de la mujer rural.

Otra de las conclusiones a las que llegamos, es que actualmente existe un sesgo de género muy marcado en ámbitos específicos del medio rural, como son el mundo de la agricultura y la ganadería y de los cuidados, la dependencia y la crianza. En dos de las entrevistas realizadas vemos cómo esto es cierto, ya que existe una presión social y perpetuación de los roles tradicionales de género. Una de las mujeres a las que se entrevistó afirmaba sentirse presionada y juzgada por tener la obligación de hacerse cargo de los cuidados de sus padres por el simple hecho de ser mujer, y otra aseguraba sentirse infravalorada en el ámbito de la ganadería, por el mismo motivo.

Aun con todo esto, muchas mujeres deciden permanecer en el medio rural por motivos que están íntegramente relacionados con el arraigo al lugar de nacimiento, la calidad de vida y la familia. Estos factores influencian mucho la decisión de las mujeres del medio rural, más concretamente de Chantada, a seguir viviendo allí. Afirman que, independientemente de que las infraestructuras y los recursos sean limitados, la calidad de vida, la seguridad y la familiaridad compensan dichas carencias.

Sin embargo, pese a las afirmaciones anteriores, sí que hay un alto porcentaje de mujeres que residen en el medio rural que aseguran que, en un futuro, las nuevas generaciones de mujeres sí se verán presionadas a marcharse, para conseguir mejores oportunidades laborales, mejores salarios y estudios, ya que en Chantada o el medio rural son escasos o inexistentes. Esto, sin duda es preocupante para el mantenimiento y el futuro del medio rural, ya que sí las nuevas generaciones deciden marcharse, el futuro del medio rural estará en manos de la generación soporte, la cual, con el paso de los años envejecerá y tenderá a desaparecer. Por lo tanto, la mujer es de vital importancia, ya no solo por ese mantenimiento de la generación soporte, sino también para conseguir un relevo generacional.

Por otro lado, y más enlazado con la Educación Social y el desarrollo sociocomunitario, debemos tener claro que nosotros somos un agente clave en el proceso de mantenimiento y de dinamización del medio rural, y nuestros principales objetivos serán: generar participación entre las personas que pertenecen a la comunidad, reducir al máximo el impacto de la desvitalización local y mantener la vida en el medio rural.

Por lo tanto, y ya echando un poco la vista al futuro, podemos afirmar que el medio rural, aunque en la actualidad sí que consigue satisfacer todas las necesidades de aquellas mujeres que viven en él, en un futuro, quién sabe si no muy lejano, gran parte de la población femenina se marchará buscando mejores condiciones laborales, reconocimiento laboral y social, más ocio, etc. Sin duda, esto llevará a un incremento de la despoblación y el envejecimiento del medio rural.

Para concluir, me gustaría afirmar que, mediante la elaboración de esta investigación, hemos podido corroborar que la mujer es el pilar fundamental de la generación soporte del medio rural, y que esta diariamente se enfrenta a desafíos, principalmente sociales. No podemos saber lo que ocurrirá en un futuro con el medio rural, pero sí es cierto que si no actuamos ahora, ese futuro será el punto final de lo que hoy conocemos como medio rural. Para ello, debemos utilizar la Educación Social y el desarrollo sociocomunitario como agentes de cambio. El futuro del medio rural depende de la mujer.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adaja, I. (2010). Tema 19: Las migraciones interiores y exteriores españolas durante la segunda. Obtenido de http://iesadaja.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/migraciones_Espania.pdf.

ANECA. (2005). Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. *Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, 1*. Obtenido de https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613.

BOE. (2007). Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. Obtenido de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=-BOE-A-2007-21493.

Camarero, L., & Rosario, S. (2008). ¿Por qué se van las mujeres? El continuum de movilidad como hipótesis explicativa de la masculinización rural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 73-105.

Casado, D. B. (2019). Las desigualdades demográficas del mundo rural en España: un acercamiento al problema de la despoblación a través de las dinámicas migratorias y las pautas familiares.

Chantada, C. d. (2024). Conoce Chantada. Obtenido de https://www.concellodechantada.org/ayuntamiento/conocenos/?lang=es#:~:text=Chantada%20es%20la%20cabecera%20comarcal,el%20r%C3%ADo%20Mi%C3%B1o%20(este).&text=El%20t%C3%A9rmino%20municipal%20de%20Chantada,/km%-C2%B2%20(INE%202022).&text=Lugares%20(16):%20Ad%.

Closingap. (Febrero de 2022). Coste de oportunidad de la brecha de género en el medio rural. Obtenido de https://closingap.com/wp-content/uploads/2023/12/cg-informe-rural-1.pdf.

Cruz, F., González, M., Del Pino, J., Oliva, J., & Sampedro, R. (2009). La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social. *Colección Estudios Sociales(27)*. Obtenido de https://estaticos.elmundo.es/documentos/2009/09/23/poblacion_rural.pdf.

Galego, C. (2024). "El ganado para las mujeres y el campo para los hombres; veo esos roles en la mayoria de explotaciones". Obtenido de de https://www.campogalego.es/el-ganado-para-las-mujeres-y-el-campo-para-los-hombres-veo-esos-roles-en-la-mayoria-de-las-explotaciones/.

Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. 73-88. Obtenido de https://ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/2/8.Caride_Gomez.pdf.

Gutiérrez, J. P. (2013). Educación Social y desarrollo local en el medio rural: proyecto de animación sociocultural y emprendimiento. 161-184. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754537.

IGE. (2019). Territorio y medioambiente. *Instituto Galego de Estadística*. Obtenido de https://www.ige.gal/web/mostrar_seccion.jsp?idioma=es&codigo=0101.

IGE. (2024). Efectivos y explotaciones de ganado bovino. Información hasta el nivel de desagregación municipal. *Instituto Galego de Estadística*. Obtenido de https://www.ige.gal/igebdt/esq.jsp?idioma=es&c=0301005&ruta=verTabla.jsp?COD=62&R=1[2024];9915[2702]&C=0[0]&F=&OP=1.

INE. (2020). 1945-1974. Obtenido de https://www.ine.es/expo_anuarios/1945-1975.html.

INE. (2024). Nomenclátor. Población por unidad poblacional. *Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de https://www.ine.es/nomen2/index.do.

Larrubia Vargas, R., Navarro Rodríguez, S. R., & Natera Rivas, J. J. (2019). Sobre los factores de diferenciación de la diversidad rural y las opciones de su clasificación: ensayo metodológico en la provincia de Málaga. ***81***, 1-45. Obtenido de http://dx.doi.org/10.21138/bage.2697.

MAPA. (2021). Demografía de la población rural en 2020.

MAPA. (2021). Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural 2021: Documento divulgativo. Obtenido de https://www.mapa.gob.es/dam/mapa/contenido/desarrollo-rural/temas/igualdad-de-genero-y-desarrollo-sostenible-en-el-medio-rural/micrositio-mujeres-rurales/las-mujeres-en-el-medio-rural/diagnostico_igualdad_mediorural2021_folletodivulgativo.pdf.

MAPA. (2021). Las mujeres en el medio rural y en el sector agrario. Obtenido de https://www.google.com/search?q=papel+de+la+mujer+en+la+generacion+soporte+del+medio+rural+&sca_esv=f1b244d4c3767c15&rlz=-1C1GCEU_esES983ES983&sxsrf=AE3TifNihqLGl5aZvcPtP7SEqIDfDabWtg%3A1751992573177&ei=_UhtaPnQCvT5kdUP7dCPwQM&ved=0ahUKEwi5w-T32K2OAxX0fKQE.

Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Obtenido de https://comunidadmdq.wor-

dpress.com/wp-content/uploads/2014/04/comunidad-participacic3b3n-y-desarrollo-m-marchioni.pdf.

Marino, M. d. (2011). Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural.

Molino, S. d. (2016). La España Vacía: viaje por un país que nunca fue. (Turner, Ed.) Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713799.

Orgilés, E. C. (2011). Tema 3: El bienestar social en el medio rural. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17425/3/Presentaci%C3%B3n%20tema%203.pdf.

Orte Socias, C., & March Cerdá, M. (2001). Pedagogía de la inadaptación social.

Paz, L. (2020). Las mujeres desempeñan el rol de cuidadoras en más de ocho de cada diez hogares gallegos. Obtenido de https://www.europapress.es/galicia/noticia-mujeres-desempenan-rol-cuidadoras-mas-ocho-cada-diez-hogares-gallegos-20200301163159.html.

Pazo, A. J., & María Pilar Moragón. (2017). El despoblamiento en Galicia: la visualización de la "catástrofe". *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 123-154. Obtenido de https://datos.divaladl.es/userfiles/1078/Documentos/5bb572c5edNo-4_05_Ager-24-05-Pazo_moragon-03COLOR.pdf.

Torrón, M. (2024). Hay que poner en valor el papel de la mujer en el Campo Gallego. Obtenido de https://millarestorron.com/hay-que-poner-en-valor-el-papel-de-la-mujer-en-el-campo-gallego/.

Villa, F. R. (2016). Veintiseis años de emigración gallega a Europa: de la estabilización a la integración en la C.E.E. (1959-1986). 181-192. Obtenido de https://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_1989_Actas-do-Simposio-Internacional-Otero-Pedrayo-e-a-xeografia-de-Galicia_pp-185-196.pdf.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario realizado a mujeres residentes en el municipio de Chantada (Lugo)

1. Señale cuál es su edad:
   - Entre 25 y 30 años
   - Entre 31 y 40 años
   - Entre 41 y 50 años
   - Entre 51 y 60 años
   - Entre 61 y 65 años

2. ¿Cuál es su estado civil?
   - Casada
   - Soltera
   - Viuda
   - Divorciada/Separada
   - Pareja de hecho
   - Con pareja

3. ¿Tiene hijos/hijas?
   - Sí
   - No

4. Si en la anterior pregunta, su respuesta ha sido "sí", especifique a continuación cuantos hijos/as tiene.
   - 1 hijo/hija
   - 2 hijos/hijas
   - 3 hijos/hijas

- 4 hijos/hijas
- 5 hijos/hijas
- + de 5 hijos/hijas

5. ¿En su día a día con quién convive en el hogar? (Seleccione todas las que considere necesarias)
   - Con su pareja
   - 1 hijo/hija
   - 2 hijos/hijas
   - 3 hijos/hijas
   - 4 hijos/hijas
   - + de 4 hijos/hijas
   - No convivo con nadie
   - Otras personas: _____

6. Si en la anterior pregunta ha respondido "otras personas", señale cuales:
   - Padre
   - Madre
   - Abuelo/abuela
   - Suegro/suegra
   - Familiar cercano
   - Amigo/amiga - amigos/amigas
   - Compañero/compañera de trabajo
   - Otro: _____

7. ¿Tiene personas con dependencia a su cargo?
   - Sí
   - No

8. Si a la anterior pregunta, su respuesta ha sido "Sí", ¿cuenta con ayuda para realizar las tareas de las personas que están a su cargo y tienen dependencia?

   - Sí
   - No
   - No sé

9. Nivel actual de estudios:

   - EGB/Estudios primarios.
   - BUP/Educación Secundaria Obligatoria.
   - Bachillerato.
   - Estudios universitarios.
   - Ciclos formativos.
   - Doctorado.
   - Sin estudios.
   - Otro: _____

10. Situación laboral actual:

    - Asalariada.
    - Autónoma.
    - Desempleada.
    - Estudiante.
    - Prejubilada.
    - Ama de casa.
    - Otro: _____

11. Si a la anterior pregunta, su respuesta ha sido "asalariada o autónoma", ¿podría especificarnos cuál es su ámbito de trabajo actual?

_____
_____
_____

12. ¿Trabaja o trabajó en la empresa o explotación familiar?
    - Sí, actualmente trabajo en el negocio familiar.
    - Nunca he trabajado en el negocio familiar.
    - Nunca he tenido la posibilidad de trabajar en el negocio familiar.
    - Sí, en su momento trabaje en el negocio familiar.

13. Si a la anterior pregunta su respuesta ha sido "Sí" ¿Podría decirme usted si es titular o cotitular de la empresa o explotación familiar?
    - Sí
    - No
    - No sé

14. ¿Reside usted actualmente en el ayuntamiento de Chantada?
    - Sí
    - No

15. ¿Desde hace cuánto tiempo reside en Chantada?
    - Menos de 5 años
    - Menos de 10 años
    - Más de 10 años
    - Toda la vida
    - Otro: _____

16. ¿Por qué motivo reside en Chantada? (Seleccione las opciones que considere adecuadas).
    - Por trabajo.
    - Por las infraestructuras
    - Por familiares.
    - Por calidad de vida.
    - Por arraigo al lugar de nacimiento.
    - Otro: _____

17. ¿Cree que tiene una buena calidad de vida en Chantada?

    - Sí
    - No
    - No sé

18. ¿Considera que viviendo en Chantada podrá satisfacer todas sus necesidades y metas personales y familiares?

    - Sí
    - No
    - No sé

19. En su caso, ¿qué factores influenciaron su decisión de quedarse en Chantada? (Seleccione las opciones que usted considere)

    - La familia.
    - Las oportunidades laborales.
    - Una relación sentimental.
    - La seguridad.
    - La calidad de vida.
    - Nunca existió la opción de no vivir en Chantada.
    - Otro: _____

20. ¿Alguna vez se planteó migrar?

    - Sí
    - No
    - Nunca
    - Alguna vez
    - No lo sé

21. ¿En algún momento sintió presión familiar o social por renunciar a sus estudios o trabajo por marcharse a otro lugar a ejercerlos?

    - Sí, en alguna ocasión.
    - Sí, en varias ocasiones.
    - No, nunca.
    - No lo sé

22. ¿A largo plazo, se ve viviendo en Chantada?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

23. ¿Se desplaza a otra localidad para trabajar, o por lo contrario trabaja en la propia localidad?

    - Sí, vivo en Chantada pero me desplazo a otra localidad a trabajar.
    - No, trabajo en Chantada.
    - Otro: _____

24. Si la respuesta a la pregunta anterior es que "No, trabajo en Chantada", ¿podría decirme si encontró trabajo con facilidad?

    - Sí
    - No
    - Ni si ni no
    - No lo sé

25. ¿Considera, de forma genérica, que la conciliación entre la vida familiar y la laboral es sencilla en su día a día?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

26. ¿Considera que si viviese en otra localidad con más habitantes y más servicios, esa compatibilidad sería menos complicada?
    - Sí
    - No
    - No lo sé

27. ¿Si tiene hijos/hijas o quiere tenerlos, le gustaría que creciesen en Chantada?
    - Sí
    - No
    - No lo sé

28. ¿Cree que los servicios e infraestructuras de las cuales dispone actualmente Chantada son los adecuados para conseguir mantener a la población femenina más joven?
    - Sí
    - No
    - No lo sé

29. ¿Actualmente participa en alguna asociación, fundación, etc., que esté presente en Chantada?
    - Sí
    - No
    - No lo sé

30. ¿Considera que la mujer es el pilar fundamental del soporte del medio rural en la actualidad?
    - Sí
    - No
    - No lo sé

31. ¿Tiene la percepción de que las diferentes administraciones (local, provincial, regional y nacional) tienen el pensamiento de que la mujer es un pilar fundamental?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

32. ¿Considera que hay sesgo de género en la dependencia del medio rural?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

33. ¿Considera que hay sesgo de género en el empleo del medio rural?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

34. ¿Considera que el sesgo de género supone un impedimento para que las mujeres ocupen cargos de responsabilidad en el medio rural?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

35. ¿Cree que es difícil trasmitir la importancia que tiene la mujer para sobrevivir en el medio rural en las generaciones futuras?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

36. ¿Cree que los servicios e infraestructuras de las cuales dispone actualmente Chantada son los adecuados para conseguir mantener a la población femenina más joven?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

37. ¿Cree que las nuevas generaciones de mujeres que han nacido y viven en Chantada, en algún momento se marcharán?

    - Sí
    - No
    - No lo sé

38. ¿Cuáles crees que son las principales causas o razones por las que las mujeres deciden quedarse en Chantada a vivir? (Seleccione las opciones que usted considere)

    - La familia
    - Una relación sentimental
    - Las oportunidades laborales
    - La buena calidad de vida
    - La seguridad
    - El ocio
    - El ambiente
    - Otro: _____

39. Por el contrario, ¿cuáles crees que son los principales motivos por los que las mujeres deciden irse de Chantada? (Seleccione las opciones que usted considere)

    - Falta de oportunidades laborales
    - Falta de opciones de estudio o formación
    - Falta de servicios
    - Carga excesiva de responsabilidad familiar
    - Presión social
    - Búsqueda de mejores salarios

40. A una mujer que no vive en la localidad de Chantada, ¿le recomendaría vivir aquí?

- Sí
- No
- No lo sé

41. Si su anterior respuesta ha sido "Sí", argumente el porqué:

_____
_____
_____

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 9

FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

"MENORES DE EDAD EN BANDAS DELICTIVAS. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS".

Sara Esteban Maestre

Dirigido por: José García Molina

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

Curso académico 2024/2025



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 168

1. INTRODUCCIÓN 169

2. OBJETIVOS 172

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO 173

3. CONSIDERACIONES PREVIAS 173

4. ENTRE LA SOCIOLOGÍA Y EL PSICOANÁLISIS 174

4.1. La sociología de Carles Feixa 175

4.2. Psicoanálisis y educación de August Aichhorn 180

4.2.1. Bandas delictivas desde la obra de Aichhorn 181

SEGUNDA PARTE. PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO 188

5. NUESTRO MODELO PEDAGÓGIDO 188

5.1. Marco institucional 190

5.2. Agente de la educación 193

5.3. Sujeto de la educación 196

5.4. Contenidos de la educación 199

5.5. Metodologías de acción educativa 201

6. CONCLUSIÓN 204

7. REFERENCIAS 205

8. APÉNDICE 207

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Metodología de la acción educativa 202

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) aborda y explora la problemática social de la adhesión de menores de edad a bandas delictivas desde una perspectiva educativa. Ante la limitada bibliografía académica específica en el ámbito de la Educación Social sobre este fenómeno, hemos optado por recurrir a enfoques procedentes de otros campos de estudio, como la sociología y el psicoanálisis.

Los textos de referencia que hemos utilizado para la comprensión de las causas o condicionantes que favorecen la incorporación de los menores de edad a bandas delictivas, son: ***De jóvenes, bandas y tribus***, del sociólogo Carles Feixa y ***Juventud desamparada***, del psicoanalista y educador alemán August Aichhorn. El análisis de estas obras nos ha permitido entender la banda como un espacio de socialización, referencia, identidad y pertenencia, al que los menores de edad recurren como respuesta a situaciones de crisis institucional, social y familiar.

Finalmente, en el presente TFG proponemos un modelo pedagógico inspirado en el principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad***, con la finalidad de orientar y guiar la práctica educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales que desempeñan su labor en centros de medidas judiciales. Este modelo se plantea desde una posición ética y transformadora, alejada de enfoques punitivos, correctivos o diferenciadores.

Palabras clave: menores de edad, bandas delictivas, Educación Social, modelo pedagógico, ***cualquieridad.***

ABSTRACT

This Bachelor's Thesis (TFG) addresses and explores the social issue of underage boys joining criminal gangs from an educational perspective. Given the limited specific academic literature in the field of Social Education on this phenomenon, we have chosen to draw on approaches from other fields of study, such as sociology and psychoanalysis.

The key reference texts we used to understand the causes or contributing factors that lead underage boys to join criminal gangs are: ***De jóvenes, bandas y tribus*** by sociologist Carles Feixa, and ***Juventud desamparada*** by German psychoanalyst and educator August Aichhorn. The analysis of these works has provided insight into the gang as a space for socialization, reference, identity, and belonging, which underage boys turn to in response to situations of institutional, social, and family crisis.

Finally, in this TFG we propose a pedagogical model inspired by the pedagogical-ethical principle of **"*cualquieridad* "**, with the aim of guiding and informing the educational practice of Social Educators working in juvenile justice centers. This model is conceived from an ethical and transformative standpoint, distancing itself from punitive, corrective, or discriminatory approaches.

Keywords: underage boys, criminal gangs, Social Education, pedagogical model, ***cualquieridad.***

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) explora una problemática social compleja que, pese a su relevancia, ha recibido escasa atención en el ámbito de estudio e investigación de las ciencias sociales y de la educación. La adhesión de menores de edad a bandas delictivas captó la atención mediática hace algunos años. Sin embargo, este interés informativo no se vio respaldado en la misma medida por producciones académicas de ensayos, estudios, publicaciones temáticas o investigaciones que abordaran y analizaran en profundidad las condiciones sociales, económicas, subjetivas o educativas que propician este fenómeno social. Esta situación de carencia de estudios e investigaciones persiste en la actualidad.

Ante la escasez, incluso la ausencia, de referentes bibliográficos que aborden esta problemática social, los y las profesionales de la Educación Social han intervenido y continúan interviniendo con chicos y chicas que han formado parte o forman parte de bandas delictivas. Por esta razón, el presente Trabajo Fin de Grado se propone explorar algunos textos fundamentales que, desde distintas disciplinas o campos de saber, han intentado arrojar luz sobre los condicionantes subjetivos y sociales que favorecen la adhesión de menores de edad a las bandas delictivas. Los dos textos de referencia utilizados para ello son: ***De jóvenes, bandas y tribus***, del sociólogo Carles Feixa y ***Juventud desamparada***, del psicoanalista y educador August Aichhorn. El análisis de las perspectivas sociológicas y psicoanalíticas que sustentan la obra de estos autores servirá como base para comprender aquellas dinámicas sociales y psicológicas que inciden en la aparición y persistencia de esta problemática social.

Como primer acercamiento a la temática general del trabajo, podríamos señalar que la adhesión a bandas juveniles hace referencia al proceso por el cual los menores de edad se incorporan a grupos organizados que están involucrados en actividades delictivas con o sin violencia. Desde el ámbito sociológico, se expone que "la banda" es un:

> Grupo intersticial que en origen se ha formado espontáneamente y después se ha integrado a través del conflicto. Está caracterizado por los siguien-

> tes tipos de comportamiento: encuentro cara a cara, batallas, movimientos a través del espacio como si fuese una unidad, conflictos, planificación. El resultado de este comportamiento colectivo es el desarrollo de una tradición, una estructura interna reflexiva, ***esprit de corps***, solidaridad moral, conciencia de grupo y vínculo a un territorio local (Thrasher, citado en Feixa, 1998, p.47).

La definición proporcionada pone en relieve el papel socializador que representa a la banda. En este sentido, se configura como un modelo de sociabilidad que brinda un espacio estructurado colectivamente al que los menores de edad pueden recurrir en busca de una "segunda familia" y un espacio de pertenencia. Esta cuestión será una de las claves comprensivas fundamentales a considerar en el desarrollo del trabajo.

Por otro lado, desde el discurso del psicoanálisis, se ha venido acuñando cierta concepción acerca de "el declinar del padre". Esta concepción puede contribuir significativamente a esclarecer las causas subjetivas que subyacen al fenómeno. La figura paterna, que históricamente ha sido una representación de la autoridad, así como un pilar fundamental en la estructuración, tanto de la sociedad como de la psique individual, ha sufrido una degradación progresiva, lo que ha influido negativamente en la constitución de los individuos (Escars, 2011). El estudio de August Aichhorn ofrece aportes fundamentales para comprender el funcionamiento psíquico de estos chicos y chicas, lo que resulta especialmente valioso para este trabajo. A pesar del tiempo que ha trascurrido desde que se publicaron sus reflexiones originales, su obra sigue siendo pertinente, ya que nos permite entender cómo, tanto en el pasado como en la actualidad, la degradación de las referencias y de las instituciones sociales y simbólicas, que guían y estructuran los comportamientos y relaciones sociales, pueden conducir a los menores de edad a la búsqueda del goce inmediato y otras formas de exceso. Esta pérdida de referentes simbólicos socialmente instituidos condiciona y favorece, en muchos casos, la adhesión de los menores de edad a bandas delictivas en su intento por encontrar una "figura paterna" y un lugar de pertenencia.

Las explicaciones teóricas aportadas desde otros campos de conocimiento darán paso a la problematización de las posibilidades y límites de la práctica educativa de las Educadoras y los Educadores Sociales. El estudio previo que hemos realizado servirá de referencia para un posterior planteamiento y reflexión pedagógica sobre el lugar desde el que los Educadores y las Educadoras Sociales puedan intervenir adecuadamente con estos menores de edad. Dado que no hay una bibliografía específica de educación sobre esta problemática social, y la poca que hay es de otros campos de estudio, modestamente (y de acuerdo a las posibilidades de una estudiante al final de su ciclo formativo) vamos a realizar una propuesta de modelo pedagógico. Este modelo pedagógico que surge y se inspira en ciertas posiciones pedagógicas y éticas y lecturas de autores como José García

Molina, Philippe Meirieu, y que asentará sus bases en el principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad***, es decir, la acción educativa con un otro cualquiera.

La metodología empleada en el desarrollo del presente Trabajo Fin de Grado comprende diferentes fases y estrategias de abordaje. En un primero momento dedicamos tiempo a la necesaria revisión y selección bibliográfica. Algunas lecturas que señalaremos más adelante están en la base de las principales concepciones que conforman nuestro marco teórico. La lectura detenida de obras que nos permitiesen una comprensión suficiente del fenómeno de la adhesión de menores de edad a las bandas delictivas nos llevó, por un lado, hasta la obra del sociólogo Carles Feixa y, por otro, a la del psicoanalista y educador August Aichhorn. Asimismo, con el objetivo de problematizar y fundamentar la labor educativa desde la praxis de la Educación Social, hemos recurrido a la lectura de pedagogos como Philippe Meirieu y José García Molina, cuyas aportaciones y propuestas en el ámbito educativo ofrecen las herramientas necesarias para la construcción de un modelo pedagógico de acción educativa.

En un segundo momento hemos ensayado la modesta elaboración de un modelo pedagógico. Las lecturas señaladas y la experiencia práctica adquirida en centros de medidas judiciales con menores de edad inmersos en esta problemática social han sido el sostén de las reflexiones que presentamos. El modelo propuesto busca orientar y guiar la acción educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales con estos chicos y chicas desde el principio ético y pedagógico de la ***cualquieridad***. A lo largo del trabajo tendremos ocasión de explicar este concepto y tomarlo como eje central de una concepción de la acción educativa pensada y practicada desde parámetros de una igualdad que, lejos de convertirse en simple homogeneidad, reconoce la singularidad de cada sujeto sin reducirlos a categorías estigmatizantes y/o excluyentes.

La elección de estudiar esta problemática social en el TFG surge de un particular interés por comprender, por un lado, qué motivaba a los menores de edad a adherirse a las bandas delictivas; y por otro lado, de la inquietud y preocupación, como futuros profesionales, de evitar una praxis educativa alejada de los ideales y principios que fundamentan la Educación Social. La búsqueda, análisis y reflexión sobre esta problemática nos llevó a cuestionarnos por qué deberíamos actuar de una manera determinada y diferenciada de la acción que llevamos a cabo con otros menores de edad.

El estudio pretende mostrar las oportunidades y posibilidades derivadas de un cambio de paradigma teórico y ético a la hora de pensar la acción educativa con menores de edad en centros de cumplimiento de medidas judiciales. No solo se trata de presentar un modelo pedagógico que sirva como técnica de trabajo, sino de invitar a una reflexión pedagógica y ética que dé lugar a ese cambio de

posición y mirada hacia esa idea de la ***cualquieridad***. Es esencial replantear la relación educativa específica que se establece en torno a lo problemático y lo diferenciado de aquello que se asocia a una infancia normalizada y que genera una desigualdad entre la infancia adjetivada y la otra infancia. La importancia del principio pedagógico y ético de la ***cualquieridad*** recae en evitar una práctica centrada únicamente en la "problemática del menor de edad", en solventar sus carencias y corregir malos comportamientos. Este trabajo reivindica la necesidad de apostar por una educación que no difiera, en lo nuclear, de la que recibe cualquier otro menor de edad que no se encuentre en un centro de estas características (García Molina, 2003).

En última instancia, el TFG responde a la inquietud por encontrar caminos y respuestas de una estudiante al final de su ciclo formativo y antes de comenzar a convertirse, esperemos que en este mismo ámbito, en una profesional de la Educación Social.

2. OBJETIVOS

La elaboración de este trabajo persigue como finalidad principal la consecución de los siguientes objetivos:

- Construir una base teórica sobre los condicionantes sociológicos y psíquicos que favorecen la adhesión de menores de edad a bandas delictivas.
- Proponer un modelo pedagógico que oriente la práctica educativa de los y las profesionales de la Educación Social que trabajan con dichos menores de edad.

Para alcanzar el primer objetivo planteado, recurriremos a dos textos de referencia: ***De jóvenes, bandas y tribus***, del sociólogo Carles Feixa y ***Juventud desamparada***, del psicoanalista y educador August Aichhorn. Las perspectivas sociológicas y psicoanalíticas que ambos autores defienden en sus respectivas obras permitirán comprender los condicionantes sociales y psicológicos que influyen en la aparición y persistencia de la adhesión de menores de edad a bandas delictivas.

El estudio y análisis previo servirá como referencia y base teórica para poder abordar el segundo y último objetivo, en el que se incorporarán las aportaciones de pedagogos como Philippe Meirieu y José García Molina. Sus ideas y propuestas en el ámbito educativo ofrecen las herramientas necesarias para la construcción de un modelo pedagógico fundamentado en el principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad***. Este modelo se plantea como una herramienta educativa a tener en cuenta por los Educadores y las Educadoras Sociales que trabajen en centros de medidas judiciales.

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

3. CONSIDERACIONES PREVIAS

El punto de partida del presente trabajo presenta una consideración teórico-ética: al referirnos a los sujetos de la educación optamos por descartar el término "menor", tan habitual en nuestra profesión, y usar "menor de edad"[1]. La elección no es causal o caprichosa. Se trata, más bien, de un esfuerzo consciente por simplificar y evitar caer en el error de distinción entre la infancia adjetivada y el resto de la infancia de un mismo contexto social y cultural. Utilizar el término "menor" implicaría aceptar un pensamiento, concepción y modos de actuación asociados a un enfoque judicial y/o de políticas sociales y generaría relaciones y prácticas educativas diferenciadas y diferenciales respecto de las que se llevan a cabo con el resto de los niños, chicos o jóvenes (García Molina, 2003, pp.155-165).

Es importante que reconozcamos el discurso jurídico-político, que juega un papel central en la construcción del término "menor" y todas las connotaciones, en su mayoría negativas, que lleva asociadas. Estas connotaciones legales y normativas se han terminado trasladando a la práctica educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales, reduciéndola a una praxis de control y corrección. Así, la elección de "menor de edad" pretende evitar el uso de términos que excluyan o diferencien, alineándose así con la posterior idea y planteamiento de una educación a un otro cualquiera.

La segunda consideración teórico-ética hace referencia a la construcción del modelo pedagógico desde el principio ético-pedagógico de la ***cualquieridad***. Este principio nos invita a pensar la práctica educativa de las Educadoras Sociales desde otro lugar que no la asocie con el control o la corrección, y que no la diferencie de aquella que recibe un menor de edad cualquiera. Esto implica que abandonemos los discursos centrados en la recuperación, compensación, intervención o reinserción del menor, para hablar simplemente de educación. De educación como práctica transformadora y posibilitadora. La fundamentación del modelo pedagógico en este principio, no solo nos ubica en cierto paradigma, sino que nos invita a reflexionar y a repensar la práctica educativa desde el lenguaje, los fines e ideales de una profesión, la Educación Social.

1 El Real Decreto-ley 33/1978, de 16 de noviembre, sobre mayoría de edad, establece en su artículo primero que la mayoría de edad empieza al cumplir los dieciocho años. Por ello, el uso que se hará del término "menor de edad" se refiere a aquellas personas menores de dieciocho años, siempre que no hayan sido emancipadas o no hayan alcanzado la mayoría de edad en virtud de lo dispuesto en la ley personal que les sea aplicable.

Una vez expuestas las diferentes consideraciones teórico-éticas pasaremos a abordar algunas consideraciones formales de la escritura. La primera se refiere al uso de las expresiones "Educadores Sociales" y "Educadoras Sociales". A lo largo del trabajo, ambos términos serán usados de manera general, indistinta y no excluyente, ya que nos referimos siempre a todos y todas las profesionales de la Educación Social.

La segunda consideración formal hace referencia al uso del término "banda delictiva". Con el fin de agilizar la lectura, optaremos por alternar entre las expresiones "bandas delictivas" y "bandas". Aunque las utilizaremos de manera indistinta, es importante señalar que en todos los casos ha de entenderse como una abreviación del concepto completo, "bandas delictivas", y no como otro concepto.

Estas consideraciones previas deben ser tenidas en cuenta para poder comprender cada uno de los apartados que componen el trabajo. No hemos pretendido realizar una simple recopilación de conceptos, ideas, discursos o miradas presentadas por diferentes autores desde distintos campos de estudio, sino invitaros también a pensar críticamente el papel que desempeñan los Educadores y las Educadoras Sociales en esta problemática social compleja y el lugar que ocupan en la sociedad los menores de edad que se encuentran en bandas.

4. ENTRE LA SOCIOLOGÍA Y EL PSICOANÁLISIS

En este apartado revisamos las contribuciones que desde la sociología y el psicoanálisis han elaborado, respectivamente, Carles Feixa y August Aichhorn. Dichas contribuciones ayudan a esclarecer los condicionantes que favorecen la adhesión de menores de edad a bandas delictivas. Feixa, desde la sociología, ofrece una visión centrada en aquellas dinámicas sociales y culturales que pueden llegar a influir drásticamente en el desarrollo de los menores de edad y en su posterior adhesión a las bandas delictivas en busca de factores que no obtiene de las figuras de autoridad tradicionales. Por otro lado, Aichhorn, desde el psicoanálisis, se centra en profundizar en aquellos factores o aspectos psíquicos y emocionales que condicionan y alteran el comportamiento de los menores de edad. La exposición y combinación de estos dos autores desde sus diferenciados campos de estudio, permitirá una comprensión exhaustiva y enriquecedora de aquellos factores que pueden llevar a los menores de edad a integrarse en bandas delictivas.

4.1. La sociología de Carles Feixa[2]

Los trabajos de Feixa pueden vincularse, tanto a la corriente sociológica o paradigma interpretativo-simbólico, como al socio-crítico. Estas corrientes se centran en el análisis exhaustivo y comprensión de los fenómenos sociales y educativos, a partir de los problemas y situaciones reales que afectan a la sociedad (Sáez Carreras, 1989). Feixa aborda la deslegitimación y la pérdida de poder por parte de las figuras de autoridad tradicionales, lo cual supone una necesidad urgente de búsqueda de soluciones, a través de la praxis-acción e investigación. Este enfoque implica realizar un análisis sobre el contexto, el tiempo y las estructuras que organizan y representan a la sociedad, la cultura y los individuos, y cómo estas condicionan el comportamiento y las relaciones humanas, destacando la importancia que supone el entendimiento del entorno en el que se dan las interacciones sociales. Además, el autor otorga una importancia clara al relato de los intercambios de significados que se producen en la interrelación entre los distintos miembros de las bandas delictivas. Utiliza testimonios reales de aquellos sujetos que participan en las bandas y relata su visión y cómo estos perciben y comprenden su realidad. Es a través de sus relaciones e interacciones con el medio social, la banda, el ocio, etc., que construyen su identidad y su mirada hacia el mundo que les rodea. Veamos de una manera más profunda la visión e ideas que el autor refleja en De jóvenes, bandas y tribus en lo relativo a los condicionantes que favorecen la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas.

Feixa expone la siguiente definición del término "banda delictiva":

> Grupo intersticial que en origen se ha formado espontáneamente y después se ha integrado a través del conflicto. Esta caracterizado por los siguientes tipos de comportamiento: encuentro cara a cara, batallas, movimientos a través del espacio como si fuese una unidad, conflictos, planificación. El resultado de este comportamiento colectivo es el desarrollo de una tradición, una estructura interna reflexiva, esprit de corps, solidaridad moral, conciencia de grupo y vínculo a un territorio local (Thrasher, citado en Feixa, 1998, p.47).

La definición proporcionada por el sociólogo y sus relatos manifiestan el carácter socializador que representa la banda, ya que esta supone un modelo de sociabilidad encargado de proveer un espacio estructurado colectivamente al que acudir en busca de una "segunda familia" y un espacio de pertenencia. Esto ocurre por la precariedad, pérdida de autoridad y deslegitimación que sufren ac-

2 Carles Feixa es un antropólogo español especializado en al ámbito de la juventud y las culturas juveniles que cuenta con una larga trayectoria académica en el análisis de los jóvenes como actores sociales y culturales. Algunas de las obras más influyentes y destacadas de Feixa son ***De jóvenes, bandas y tribus, Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales, Generación @***, etc.

tualmente las instituciones encargadas antiguamente de guiar, organizar y dar un lugar de pertenencia a los menores de edad.

El período de edad abarcado por la minoría de edad, de los 0 a los 18 años, transita por una serie de etapas y ritos de paso marcados por diferentes momentos temporales y culturales. En algunas sociedades, el paso de la infancia a la adolescencia implica una serie de cambios y adaptaciones por las cuales el paso es inevitable, no solo por sus factores biológicos o de naturaleza humana, sino por las dificultades y restricciones impuestas por la misma sociedad en la que el individuo se encuentra presente. Estas dificultades a las que se enfrentan, unidas a la saturación de las instituciones y a grandes procesos de cambio social, educativo, laboral, económico e ideológico, obligarían a estos menores de edad a la búsqueda de un espacio urbano o comunidad a la que adherirse o sujetarse, y en la que poder construir su identidad social y su lugar de referencia.

La desorganización social, la pérdida de sistemas tradicionales de control informal y el debilitamiento de instituciones como la familia, el trabajo o la escuela, han supuesto condicionantes clave desde los que se intenta explicar la desviación juvenil y la adhesión de los menores de edad a bandas delictivas. Estos fenómenos son planteados como una búsqueda de soluciones que den reparo y ofrezcan refugio frente a los problemas y dificultades derivadas de las crisis institucionales de las nuevas sociedades.

Esta crisis de autoridad y de pérdida de funciones de diferentes instituciones tradicionales ha ocasionado la necesidad, por parte de los menores de edad, de construir nuevos ritos y símbolos que les representen, ocupen el vacío existente y sean un punto de partida para restablecer la cohesión y sujeción perdida. Es por ello que supone una necesidad abordar el estudio de las bandas delictivas desde una mirada diferente a la perspectiva criminalista y al modelo de la patología y el contagio social, siendo primordial la concepción de esta estructura social como un condicionante o respuesta (expresión) de defensa hacia aquella sociedad que no los protege, los domina y los margina (Feixa, 1998).

El surgimiento de las bandas, es decir, lo que condiciona y propicia que los menores de edad se adhieran a bandas delictivas, está relacionado con una serie de factores mencionados por Feixa a lo largo del III, IV y V capítulo, como tener un lugar o espacio al que pertenecer, la necesidad de construir una identidad social o la pérdida de autoridad institucional, cultural y parental.

Bandas delictivas y territorio

Dentro de los condicionantes o factores que favorecen la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas se encuentra el territorio. Al usar el término territorio hacemos referencia a la necesidad de los menores de edad de encontrar un espacio o lugar al que pertenecer.

> A través de la función de territorialidad la subcultura se enraíza en la realidad colectiva de los muchachos, que de esta manera se convierten ya no en apoyos pasivos, sino en agentes activos. La territorialidad es simplemente el proceso a través del cual las fronteras ambientales son usadas para significar fronteras de grupo y pasan a ser investidas por un valor subcultural. La territorialidad, por tanto, no es sólo una manera mediante la cual los muchachos viven la subcultura como un comportamiento colectivo, sino la manera en que la subcultura se enraíza en la situación de la comunidad (Cohen, 1972, citado en Feixa, 1998, p.95).

Los espacios de ocio y de socialización son vistos como lugares donde los menores de edad se relacionan con sus iguales y gozan de la autonomía y libertad de la que no disponen en otros espacios regidos por la autoridad dominante, donde son obligados a actuar y comportarse de una forma aceptada por la sociedad. Mediante los espacios de fiesta, los lugares de ocio, la expresión a través de los grafitis y las manifestaciones, las peleas o disputas en el barrio protagonizadas por diferentes bandas, los menores de edad han ido extendiendo su territorio y recuperando aquellos lugares públicos que habían perdido su función socializadora y cultural, debido a la invisibilidad que habían adquirido por los discursos de la cultura hegemónica.

La adaptación y el cambio de comportamiento en función de los espacios en los que se encuentran, implica la consideración de estos como reflejo de la sociedad y de sus pautas vigentes, del contexto histórico en el que se desarrolla, así como los cambios y crisis existentes. Al igual que las bandas delictivas se intentan adaptar al contexto ecológico en el que se encuentran inmersas, también van creando su propio territorio a partir de los espacios públicos, que diferencian del resto con sus símbolos y normas. Esta vinculación de la banda delictiva y sus miembros a territorios específicos, como son los distritos, las colonias o sectores, no solo potencia el factor socializador de la banda, sino que también refuerza la identidad individual y social de los miembros, así como su sentido de pertenencia.

Las esquinas, los cruces entre barrios, etc., son vistos por las bandas delictivas como espacios familiares e íntimos, aunque se encuentren en la vía pública, ya que están cargados de un gran contenido emocional. "Las cruces cercanas, testimonio de los muertos de la banda, son la señal de un recuerdo trágico, pero también de una identidad compartida" (Feixa, 1998, p.175). El territorio de la comunidad aguarda una gran importancia para los miembros de la banda y para los menores de edad, ya que supone un espacio integral de encuentro, de información y contacto, que da pie a la creación de un puente que permite el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos. Estos lugares no solo informan o educan, sino que también fomentan la participación y el compromiso con la comuni-

dad, fortaleciendo las redes sociales y culturales y la identificación colectiva con la banda y comunidad.

En definitiva, en ocasiones estos espacios arrastran connotaciones negativas debido a las disputas o conflictos que en ellos ocurren y a discursos moralistas que les atribuyen la responsabilidad del pasotismo o "perdición" de los menores de edad. Esta perspectiva ignora las funciones positivas que aguardan estos espacios, olvidando su poder socializador, la posibilidad de identificarse con iguales y de contribuir a la construcción de una identidad social.

Banda como elemento constructor de una identidad social

Como se ha expuesto anteriormente, las bandas aportan a los menores de edad un lugar o espacio en el que poder desarrollarse y construir una identidad social. En una era de crisis económicas, educativas, culturales, etc., las instituciones han perdido la capacidad de proporcionar ritos y generar situaciones en las que puedan formar su identidad individual o social. Los menores de edad, en esa transición a la vida adulta, se han visto obligados a crear sus propios ritos y símbolos, y buscar su propia "tribu" que los acompañe y sostenga en los períodos de tensión e inseguridad. La banda les aporta un lugar al que pertenecer, en el que tener un propósito común y una posición o estatus, facilitándoles así la creación de una identidad individua y subcultural. La identificación con la propia banda y la diferenciación con otras también implica la adquisición de estilos, formas de actuación y comunicación, la participación en rituales o actividades locales, etc. El contexto histórico de la banda y los acontecimientos generacionales suponen un condicionante que ocasiona una serie de repercusiones en la creación de la identidad, tanto de la banda como de los menores de edad a nivel individual.

Otro factor que interviene en la conformación de las bandas delictivas, y que guarda relación con la identidad social, es la etnicidad. Que los menores de edad se adhieran a bandas delictivas podría interpretarse como un intento de estos por recuperar la cohesión perdida en su comunidad de origen, o como un intento de búsqueda de un grupo de iguales con los que identificarse y junto a los que poder crear una nueva identidad social y un nuevo lugar de pertenencia. Los menores de edad que hayan viajado solos o hayan perdido a sus padres en el camino, encontrarían en las bandas una comunidad sustitutiva de la suya, que dé respuesta a la falta de referentes que desempeñen las funciones familiares, educativas, etc. La adhesión a bandas delictivas de individuos de diferentes culturas puede dar lugar a un proceso de creolización, es decir, el proceso que ocasiona la combinación de las distintas culturas de los integrantes conformando una nueva cultura.

La banda aparece como una respuesta al contexto histórico y a las condiciones de vida de los menores de edad, aportándoles una solución simbólica y

estratégica para evitar los controles de la cultura dominante. "Gracias a ellas, los jóvenes pueden negociar colectivamente su existencia y convertir un estigma de marginación en un emblema de identidad" (Feixa, 1998, p.181). La banda proporciona un espacio en el que construir la identidad social y ofrece un sentido de pertenencia y solidaridad que, a menudo, falta o es deficiente en otros ámbitos de la vida, como puede ser en el sistema familiar o escolar. La banda se convierte en un refugio donde pueden expresar sus frustraciones, vivencias o preocupaciones, y donde estas son comprendidas y compartidas por otros que se encuentran en situaciones similares. Este proceso de apoyo, identificación y pertenencia, es crucial para el desarrollo personal y social del menor de edad, ya que le proporciona un marco de referencia y un propósito que le haga sentir válido e importante, en un mundo hostil que le excluye.

Banda delictiva como respuesta a la pérdida de autoridad cultural, parental e institucional

Los contextos históricos cambiantes suponen una determinación en la emergencia de crisis, la pérdida de autoridad y constituyen un factor clave en el surgimiento de bandas delictivas. La autoridad de la cultura dominante, que antiguamente proporcionaba una estructura social en la que los valores, normas y reglas venían dadas y eran reproducidas sin rebelión, ha ido perdiendo su capacidad de controlar y de influir en los jóvenes. Esto es debido a desencadenantes como la globalización o el surgimiento de nuevas culturas juveniles, que se basan en la rebelión en defensa de la innovación. Las nuevas culturas juveniles surgen como respuesta a las condiciones cambiantes de la vida y del contexto histórico actual, proporcionando a los jóvenes una alternativa a la cultura hegemónica y una oposición a las normas y reglas establecidas por esta (Feixa, 1998).

Por otro lado, instituciones tradicionales, como la educativa o la social, que articulaban la sociedad, han ido mermando su capacidad para sostener, guiar y proveer ritos y pasajes que configuren una humanidad adulta y responsable. Esta pérdida de funciones formativas y de socialización, junto con la falta de conexión con las nuevas realidades, situaciones y necesidades de los jóvenes, los ha condicionado y empujado a buscar alternativas que les ofrezcan un reconocimiento, sujeción y un sentido de pertenencia que no encuentran en dichas instituciones.

La crisis de autoridad parental ha supuesto un punto de inflexión y catástrofe, favoreciendo el surgimiento de esta problemática social. El debilitamiento de la autoridad y de las funciones parentales, siendo esta una institución primaria de socialización y de apertura al mundo adulto, ha contribuido en que los menores de edad acaben adhiriéndose a bandas delictivas en busca de un sentido de pertenencia, un apoyo emocional y una figura paterna que sea capaz de guiarle por las nuevas experiencias y etapas de su desarrollo. Por otro lado, otro factor

estructurante de las bandas delictivas podría ser la clase, es decir, en la transición biográfica a la vida adulta, los menores de edad deben incorporarse y afrontar una serie de elaboraciones simbólicas de las identidades de clase. La crisis en la cultura parental propicia un desamparo en los menores de edad, siendo incapaces de afrontar sus necesidades y propiciando que estos busquen en las bandas un lugar en el que enfrentar los posibles dilemas y contradicciones que permanecen irresueltas en la cultura parental.

Las bandas no proporcionan a los menores de edad una solución a las problemáticas o crisis producidas en los nuevos contextos, como el paro, las desigualdades sociales o en la educación, el subempleo, etc. Sin embargo, en su vida cotidiana, suponen un intento de reparar la cohesión social y las funciones que han sido destruidas o mermadas por la crisis de autoridad, y cumplen una serie de funciones que no están siendo resueltas por las instituciones, proporcionándoles un espacio cohesionado en el que desarrollarse y encontrar la identidad y la pertenencia social que les falta.

El análisis, a través de la biografía de una sociedad, de los espacios y tiempos que la estructuran, revela que la desviación y la adhesión de los menores de edad a bandas delictivas no es un fenómeno patológico, sino una respuesta a la crisis parental, institucional y social, y a la falta de sistemas tradicionales de control informal. En este contexto, las bandas delictivas proporcionan una estructura y un sentido de comunidad en lugares donde estos han desaparecido. Además, en este espacio, los integrantes de la banda establecen sus propios símbolos diferenciados, manipulando y readaptando los objetos que les proporciona el mercado, dotándolos de nuevos significados.

A modo de síntesis, la banda delictiva no solo representa una respuesta a la crisis y pérdida de autoridad, sino que también actúa como agente de estructuración, de creación y traducción de símbolos, de socialización y adaptación, ofreciendo a los menores de edad un lugar donde poder construir una identidad, un sentido de pertenencia y una defensa colectiva hacia la autoridad que a menudo los margina y domina. A través de la banda, pueden negociar colectivamente su existencia, transformar su estigma de marginación en un emblema de identidad y resistir las presiones de una sociedad que no siempre les acoge ni les da la oportunidad de integración y reconocimiento, aunque los valores y normas de la banda no siempre sean los correctos o adecuados y puedan estar en conflicto con los de la sociedad dominante.

4.2. Psicoanálisis y educación de August Aichhorn

En lo relativo al análisis de los condicionantes que favorecen la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas, nos parece relevante conocer y com-

prender algunas de las aportaciones del discurso psicoanalítico. Como es de suponer, estas perspectivas están enfocadas en los factores internos y emocionales que influyen en el desarrollo psíquico de los menores de edad y que pueden constituir la base del fenómeno social que estudiamos. August Aichhorn, destacado psicoanalista y educador, centró su labor principalmente en la atención a jóvenes en situación de riesgo, aplicando los principios del psicoanálisis freudiano en al ámbito de la educación y la práctica social. En su obra ***Juventud desamparada***[3] expone una serie de teorías e ideas que ayudan a entender las complejas dinámicas psíquicas que están en la base de los comportamientos o conductas de estos menores de edad.

Ahora bien, antes de adentrarnos en las reflexiones e ideas de este autor, vamos a presentar una serie de conceptos clave en el psicoanálisis, utilizados también por Aichhorn en ***Juventud desamparada***. Este breve diccionario de conceptos, ubicado en el apartado de Apéndice, recomendamos leerlo antes de abordar el resto de los apartados de este punto, ya que los términos que contiene serán esenciales para posteriormente comprender el enfoque, vinculación y aplicación en la exposición de la problemática social de este trabajo.

4.2.1. Bandas delictivas desde la obra de Aichhorn[4]

La sociología no ha sido la única ciencia encargada del estudio de esta problemática social; el psicoanálisis también ha mostrado interés en comprender el funcionamiento y los factores que contribuyen a su aparición o la refuerzan.

3 El cambio de terminología en el título de esta obra no es casual ni indiferente, sino que atiende a una revisión y reajustamiento del concepto provocado por el momento, el lugar, la cultura y el entendimiento o visión de la problemática. La edición original de la obra escrita por August Aichhorn fue publicada en 1925 bajo el título de ***Verwahrloste Jugend***, que puede traducirse como ***Juventud Abandonada.*** Con este título el autor alude al desarrollo del sujeto que ha sido marcado por la falta del cuidado del Otro, lo que le sitúa en una situación de abandono o de relación fallida con el Otro que condiciona la regulación pulsional del menor de edad. La primera edición en castellano fue publicada en 1956 por H.F. Martínez de Murguia con la traducción del Dr. R. del Portillo, quien fue creador y presidente de la Asociación Psicoanalítica Española. Curiosamente, esta primera versión en español recibió el título de ***Juventud Descarriada***, elección que refleja una interpretación más conductual acorde a la época histórica. Consideramos que la actual edición, ***Juventud desamparada***, prosigue con la perspectiva sobre el abandono o desamparo planteada por Aichhorn.

4 August Aichhorn fue un psicoanalista y educador austriaco pionero en el estudio y análisis terapéutico de los adolescentes con conductas disociales o comportamientos delictivos. Defendía la aplicación del psicoanálisis desde una mirada integral y humanista, teniendo en cuenta los factores psíquicos que controlan la conducta disocial, debido a sus ideales de la posibilidad de reinserción socioeducativa de la juventud con comportamientos delictivos o disociales. También apoyaba la idea de que la delincuencia podría ser manifiesta o latente y que su desarrollo temprano favorecía el comportamiento disocial, donde incidía y condicionaba la relación entre padres e hijos (Balbuena y de Dios, 2003). En 1925 publicó su obra más conocida y resaltante, ***Verwahrloste Jugend (Juventud abandonada).***

En el campo de saber del psicoanálisis se hará uso de las ideas aportadas por el educador y psicoanalista August Aichhorn. Este no reduce los factores que condicionan a los menores de edad a adherirse a bandas delictivas a las problemáticas del tiempo y contexto social en el que se dan, sino que aboga por la importancia que tienen las relaciones de los sujetos y los efectos que estas suponen sobre la regulación pulsional, para dar explicación a aquello que condiciona o favorece que los menores de edad se unan a bandas delictivas. Además, refleja los efectos del abandono o las distintas dificultades que pueden surgir en el ejercicio o cumplimiento de las funciones parentales, y que repercuten negativamente en el menor de edad y en su correcto o "normalizado" desarrollo.

Aichhorn entiende las bandas delictivas y la delincuencia no solo como un problema de desviación de la conducta, sino como algo más profundo que implica la manifestación de un desarrollo interno deficiente e insuficiente. Esto supone que el foco de atención del psicoanalista alemán no está en las formas en las que se manifiesta la delincuencia o el funcionamiento de estas bandas, sino en los mecanismos que motivan a los menores de edad a tener esta conducta disocial o a adherirse a las bandas.

La delincuencia no sería solo problema de una desviación de la conducta, sino que estaría condicionada por un deficiente desarrollo interno. Se identifican dos tipos de casos que se pueden dar en el menor de edad. En primer lugar, estarían los casos neuróticos con síntomas "disociales", en los que el problema radica en la estructura psíquica interna. En segundo lugar, se encuentran los casos "disociales" en los que la parte del Yo que hace surgir este tipo de comportamiento disocial, no se encuentra afectada ni muestra ningún patrón neurótico, por lo que el comportamiento estaría condicionado por algún conflicto con el exterior.

Cuando Aichhorn expone sus ideas sobre la delincuencia, relata con firmeza su convicción en la existencia de algo innato en los menores de edad que el contexto y el ambiente hacen aparecer. Este factor será denominado "predisposición a la delincuencia" y, en su ausencia, ni los contextos desfavorables ni una situación precaria bastarían, por sí solos, para desencadenar la delincuencia o la conducta disocial. Es decir, el sujeto no nace siendo delincuente, sino que nace con una predisposición hacia la delincuencia y las primeras experiencias que este individuo tiene en la niñez o infancia suponen un factor clave en la determinación de su desarrollo y crecimiento futuro. Por primeras experiencias hacemos referencia a los lazos emocionales que el menor de edad establece con sus progenitores, familiares o entorno cercano, por lo que las relaciones anormales con los padres, una experiencia traumática, un exceso o escaso vínculo afectivo, malas compañías o identificaciones deficientes, etc., pueden favorecer que la delincuencia latente (aquella que no ha llegado a expresarse o ser visible) se convierta en delincuencia manifiesta.

Esta idea pone la mirada en buscar aquellos condicionantes que se dan en la primera infancia y que favorecen que los menores de edad desarrollen una conducta disocial y establezcan lazos libidinosos anormales. Entre estos condicionantes que pueden favorecer la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas, vamos a destacar y a centrarnos en cómo el contexto familiar y un mal desempeño de las funciones parentales durante la primera infancia, puede conllevar y favorecer el surgimiento de esta problemática social.

Desde el psicoanálisis se ha acuñado cierta concepción acerca de "el declinar del padre", que puede aportar coherencia y luz sobre este fenómeno. La figura paterna, que históricamente ha sido una representación de la autoridad y estructura de la sociedad, ha sufrido una degradación progresiva, lo que ha influido negativamente en la constitución de los individuos (Escars, 2011).

Para Freud, la figura del padre, como representante de la ley y la prohibición, condiciona el desarrollo psíquico del menor de edad y, en cierto modo, la estructuración de la organización social. Esto es posible ya que sus funciones parentales tienen un poder crucial en la internalización que el menor de edad realiza de las normas y reglas, pudiendo favorecer o perjudicar la gestión y manejo de sus instintos, pulsiones o deseos. La concepción que tiene Lacan sobre la "figura paterna" no se aleja de la expuesta anteriormente. Sin embargo, este la amplia otorgando al padre la función de mediador entre el deseo y la ley, la cual permitiría al menor de edad desarrollar la capacidad de gestionar y responsabilizarse de sus actos, impulsos y deseos de manera adecuada y socialmente aceptable. El "declinar del padre" implicaría la crisis de la figura parental y la pérdida de su función mediadora. Esto ocasionaría que el menor de edad experimente una falta de referencia simbólica y de identificación positiva, lo que podría ocasionar la aparición de obstáculos que dificulten el desarrollo de su personalidad y de adaptación a las leyes y normas impuestas socialmente (Escars, 2011).

En el contexto histórico actual, la búsqueda del goce inmediato y excesivo en lo real por parte de los menores de edad refleja la caducidad de las referencias e instituciones simbólicas que, en otras épocas históricas, guiaban y controlaban los comportamientos y relaciones sociales (De Castro, 2001). Esta situación condiciona y favorece la adhesión de los menores de edad a bandas delictivas, en busca de una figura paterna, una identificación o un vínculo, aunque sea en un individuo déspota.

Los menores de edad con conductas disociales o delictivas presentan una mínima capacidad de gestionar y saber reprimir sus impulsos instintivos y de controlar su necesidad de satisfacción inmediata de deseos y placeres. El no haber aprendido a gestionar y satisfacer los deseos e impulsos de una forma positiva y adecuada, y optar por reprimirlos y relegarlos al inconsciente, puede favorecer la

aparición de conductas disociales o delictivas, al darse una búsqueda de expresión o manifestación por parte de estos deseos reprimidos. Esta incapacidad para situarse y comportarse conforme a lo que la sociedad considera aceptable o correcto, tiene su origen en carencias y en un desarrollo deficiente de los procesos psíquicos primarios del menor de edad. Estos procesos no han seguido su curso correcto por un sinfín de circunstancias asociadas a la figura parental, al desempeño óptimo de sus funciones y a las identificaciones positivas que el menor de edad debería de haber experimentado, para generar unos esquemas adecuados que favorecieran un desarrollo psíquico y social apropiado e idóneo.

Relaciones anormales con la madre, como en el Principio de Edipo, un exceso de afecto o de severidad por parte de los padres, la falta de traspaso de los objetos afectivos de la familia hacia objetos fuera de ella, una fijación libidinosa hacia algún miembro de la familia, una experiencia traumática, una identificación hacia una figura deficiente o negativa, etc., son los condicionantes que favorecen que los menores de edad se adhieran a bandas delictivas en busca de una figura o referente capaz de guiarles y acompañarles en los procesos propios del desarrollo de un menor de edad. Esto refleja y evidencia el impacto que puede llegar a suponer el "declinar del padre" en su desarrollo psíquico y en su proceso de integración en la vida social. Esa falta de identificación positiva, o una identificación negativa del menor de edad siguiendo el modelo de actuación de sus progenitores, implicaría una interiorización o asimilación de conductas o comportamientos delictivos que podrían conllevar la adhesión a las bandas delictivas. Estos grupos de iguales actuarían como figuras de referencia para el menor de edad, otorgándole un lugar al que pertenecer y desde el cual ir conformando su identidad, incluso cuando dicho contexto resulte negativo o perjudicial para su desarrollo.

Tanto el apego, como la identificación y las relaciones amorosas que el menor de edad establecerá en su vida adulta, suelen ser un reflejo de los vínculos que este mantuvo con su familia durante la primera infancia, de los moldes afectivos y del tipo de educación que recibió, interiorizó y a partir de la cual ha ido construyendo y desarrollándose. Estudios en los que se ha comparado la transferencia dada entre un menor de edad con conducta disocial y otro con un desarrollo normativo muestran cómo, en el primer caso, suele haberse producido algún tipo de alteración en su vida amorosa durante la primera infancia, ya sea por un exceso o falta de afecto. Lo mismo ocurre con el principio del placer, el menor de edad que presenta conductas delictivas no es capaz de renunciar al placer de carácter inmediato por obtener un placer futuro. Esto supone una falta de madurez en alguna parte de su Yo, frente a otra parte del Yo madura o con un exceso de madurez que sobrepasa al que debería de tener según su edad cronológica (Aichhorn, 2006).

Es por ello que se sostiene que la delincuencia sería el resultado de una inhibición o retroceso en el desarrollo psíquico del menor de edad, dado en el transcurso del proceso que va desde la primitiva adaptación a la realidad hasta la adaptación social. La incapacidad para adaptarse a las normas y reglas impuestas por la sociedad le supone entrar en conflicto con la sociedad. Esta incapacidad de tener una conducta aceptable y convivir en sociedad es consecuencia, a su vez, de una mala gestión de las funciones parentales. El habitus del menor de edad, es decir, los esquemas y disposiciones que se han ido conformando a través de las experiencias, la educación y el contexto en los que ha sido socializado, también condicionaría su inadaptación a la sociedad. Esta configuración subjetiva puede favorecer la adquisición de conductas delictivas que empujen al menor de edad a buscar un grupo, la banda delictiva, en el que estos comportamientos y conductas sean bien vistos y aceptados.

El "declinar del padre", es decir, la pérdida de las funciones de mediación, educación, control y guía que tradicionalmente ejercían los progenitores en el desarrollo y progreso del menor de edad, ha ocasionado la necesidad de estos de buscar un referente o figura que sea capaz de sostenerles y orientarles por una sociedad que los margina y etiqueta como delincuentes. Incluso si esa figura es una autoridad déspota.

En definitiva, Aichhorn expone y recalca la idea de que la delincuencia y las conductas disociales de los menores de edad no son solo una desviación de la conducta, sino que surgen como manifestación de un deficiente desarrollo emocional o psíquico en la primera infancia. Este desarrollo deficiente o inadecuado viene dado por un cúmulo de circunstancias. Enfatiza la importancia de las relaciones tempranas y el desarrollo emocional del menor de edad en la formación de comportamientos delictivos. Refleja la influencia o relevancia que tienen las relaciones tempranas en el desarrollo de una regulación pulsional adecuada. Asimismo, manifiesta la relación entre un desarrollo interno deficiente y la aparición de conductas delictivas o disociales, así como la predisposición a la delincuencia y su manifestación influida factores ambientales, experiencias tempranas y relaciones emocionales negativas. Finalmente, destaca el impacto que tiene la figura paterna y su declive en la actualidad, especialmente en lo que se asocia a una deficiente internalización de normas y a una regulación pulsional precaria en el menor de edad.

Justificación de elección de términos psicoanalíticos

Este último apartado guarda una estrecha relación con el anterior punto y con los conceptos propios de la teoría psicoanalítica. Se utilizarán algunos de los conceptos expuestos, los primordiales, y los relacionaremos con la problemática social planteada para desentrañar las especificidades y dinámicas que los diferencian en su relación con la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas. De esta forma, proporcionaremos una perspectiva enriquecedora, profunda y detallada de lo abordado en el anterior análisis y la relación entre el discurso de Aichhorn y la problemática social central de este Trabajo Fin de Grado.

El ***deseo***, entendido como aquellos impulsos o motivaciones que influyen y condicionan las vivencias o comportamientos de los menores de edad, juega un papel importante en la posibilidad de adhesión a las bandas delictivas. Cuando los impulsos no son resueltos ni gestionados de una manera adecuada, o son satisfechos de manera negativa debido a un mal desempeño de las funciones parentales, puede conllevar que, al no encontrar vías aceptables de expresión, dichos impulsos se canalicen a través de comportamientos delictivos. Esta mala gestión del deseo, y la aparición de conductas delictivas, puedeN favorecer que los menores de edad se sientan atraídos por las bandas delictivas y se adhieran a ellas en busca de la satisfacción de estos. Al no encontrar, ni haber aprendido, una manera positiva y saludable de satisfacerlos, recurren a la búsqueda de grupos de iguales en los que el uso de conductas delictivas esté aceptado y bien visto. Por ello, estos comportamientos no deben entenderse simplemente como actos de rebeldía, sino como el resultado de un mal desarrollo psíquico o de conflictos psíquicos relacionados con los deseos reprimidos y con organizaciones afectivas deficientes.

La implicación del término ***habitus*** en la adhesión de menores de edad en bandas delictivas se relaciona con las disposiciones duraderas y transferibles conformadas a través de las experiencias del sujeto, y que condicionan su desarrollo y trayectoria individual. Estos no solo surgen a partir de las experiencias del menor de edad, sino que también influye la educación y el contexto social en el que se encuentra. Ambos factores moldean y condicionan la constitución de los esquemas. Un contexto deficitario o violento, así como una identificación fallida debido a figuras parentales precarias o negativas, puede dar lugar a una construcción disfuncional de los esquemas que lo conforman y a una normalización de comportamientos delictivos. Cuando el habitus se ha ido construyendo progresivamente de manera negativa y deficiente, los menores de edad generan unos esquemas que no se ajustan a lo que la sociedad impone y establece como normativo y aceptable. Esto puede empujarles a buscar un grupo, en este caso la banda delictiva, que acepte y apoye esos esquemas y comportamientos disociales y delictivos que ha ido adquiriendo. De este modo, el menor de edad percibe la

banda como algo natural y necesario, y como un espacio a partir del cual ir construyendo su identidad y su lugar de pertenencia.

En cuanto a la ***identificación***, esta juega un papel crucial para entender el motivo de la adhesión de los menores de edad a bandas delictivas. El término hace alusión al acto mediante el cual un menor de edad se identifica con otro sujeto, y a través del cual adquiere y asimila una serie de comportamientos, pensamientos, atributos, etc. Las identificaciones le permiten al menor de edad ir creando su identidad, a la vez que desarrolla su diferenciación respecto a los otros. El problema surge cuando los modelos de referencia y el entorno se caracterizan por ser negativos y perjudiciales, lo que supondría que el menor de edad se estaría identificando con figuras que lo conducen hacia la adquisición de conductas y comportamientos delictivos o disociales. La identificación con estos modelos, y adquisición de dichas conductas, podrían llevarlo a la búsqueda del sentido de pertenencia, de aceptación y de identificación en bandas delictivas con las que comparta las experiencias vividas, aunque estas supongan un factor negativo y perjudicial para él.

Por último, otro de los conceptos expuestos en el breve diccionario es el de ***represión***. Este concepto aguarda un papel clave para intentar explicar el proceso que lleva a los menores de edad a unirse a bandas delictivas. Como hemos expuesto anteriormente, la represión hace referencia al acto de rechazar o reprimir una idea, deseo, emoción, conducta, debido al carácter doloroso, inaceptable o negativo que esta puede tener. Dichos contenidos son relegados al inconsciente, lo que puede ocasionar la aparición de conductas delictivas o disociales al buscar expresarse o manifestarse de alguna manera. Esto es posible porque, al no haber aprendido a expresar estas emociones de una forma aceptable, recurren a la delincuencia o a la búsqueda de un grupo en el que esté bien visto liberar estas tensiones de una forma socialmente no aceptada. Aichhorn señala que esta represión puede estar ocasionada por vivencias traumáticas que ha experimentado el menor de edad en su primera infancia, y que los progenitores no le han ayudado a procesar de manera adecuada. En estos casos, el comportamiento disocial o delictivo actúa como un mecanismo de defensa o una válvula de escape frente a esas tensiones acumuladas y reprimidas.

Para finalizar este apartado, cabe recalcar que la finalidad de haber presentado estos conceptos, previamente abordados y analizados en los puntos anteriores, recae en aportar una compresión más profunda y específica de ciertos mecanismos psíquicos que pueden favorecer la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas. Al vincular el enfoque de Aichhorn, desarrollado en ***Juventud desamparada***, con esta problemática social, pretendemos ofrecer un punto de vista enriquecedor y fundamentado, como síntesis de todo lo expuesto anterior-

mente en relación con la perspectiva psicoanalítica vinculada con la problemática social abordada en el presente Trabajo Fin de Grado.

En síntesis, el enfoque psicoanalítico presentado permite reflexionar y comprender la adhesión de los menores de edad a las bandas delictivas como resultado de un conjunto de factores internos que han dificultado y obstaculizado el desarrollo óptimo de la psique del menor de edad. Esta perspectiva permite desplazar la mirada desde una visión puramente conductual o delictiva hacia una interpretación que considera el impacto de las experiencias infantiles, las carencias emocionales y las negligencias parentales en el desarrollo psíquico del menor de edad. No se reduce el comportamiento delictivo a una simple desviación conductual, sino que lo entiende como la manifestación de un conjunto de factores provocados por una relación fallida con el Otro, que condiciona directamente su regulación pulsional. Conceptos clave del psicoanálisis, como el deseo, la represión, la identificación o el habitus, permiten revelar y entender los mecanismos inconscientes que pueden llevar al menor de edad a buscar en las bandas delictivas un modelo de referencia, un lugar al que pertenecer, o un grupo de iguales con los que compartir sus conflictos internos. Las aportaciones de Aichhorn enriquecen y complementan las explicaciones ofrecidas por la sociología de Carles Feixa, al ofrecernos una nueva perspectiva que nos permite comprender y contextualizar esta problemática social desde otro campo de estudio.

SEGUNDA PARTE. PROPUESTA DE MODELO PEDAGÓGICO

5. NUESTRO MODELO PEDAGÓGICO

En este apartado nos adentraremos en la tarea de intentar construir un modelo teórico-pedagógico que materialice el principio de la ***cualquieridad*** y que, a la vez, pueda servir de orientación a la acción educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales en los centros de medidas judiciales. Con ello, pretendemos explorar y problematizar las posibilidades y límites que presenta la práctica educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales en una problemática social compleja y poco abordada por la educación, como es la adhesión de menores de edad a bandas delictivas. Para la problematización de la acción educativa, se ha recurrido a la lectura de libros de autores como José García Molina (2003) y Philippe Meirieu (1998).

En este apartado planteamos una serie de cuestiones que tendremos en cuenta durante el desarrollo del modelo pedagógico y que buscamos resolver a través de este: ¿cómo deberían actuar los Educadores y las Educadoras Sociales?, ¿deben optar por principios o metodologías diferenciales de las que pondrían en

marcha con otros menores o situaciones?, ¿cómo y por qué deberían de trabajar educativamente los Educadores y las Educadoras Sociales en este contexto partiendo del principio pedagógico de la ***cualquieridad***?, ¿qué implicaciones tiene la práctica educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales en una relación con otro cualquiera?

El marco institucional y educativo específico desde el que pensamos nuestro modelo son los centros de medidas judiciales. Esta decisión no es casual o indiferente, sino un intento de contribuir a mejorar el discurso pedagógico y educativo que ha llegado a promover una clara diferenciación entre la infancia y los menores de edad que se encuentran en centros de medidas judiciales. En muchas ocasiones el carácter educativo es disminuido o sustituido por principios relacionados con el control, los tiempos, las normas, etc., favoreciendo así una pérdida progresiva de la acción educativa y de la posibilidad de generar que algo pase o se transforme (García Molina, 2003, pp.155-165).

Con este estudio pretendemos mostrar las oportunidades y posibilidades derivadas de un cambio de paradigma teórico, político y ético a la hora de pensar la acción educativa con menores de edad en centros de cumplimiento de medidas judiciales. Es esencial replantear la relación educativa específica que se establece en torno a lo problemático y lo diferenciado de aquello que se asocia a una infancia normalizada y que genera una desigualdad entre la infancia adjetivada y la otra infancia. La importancia del principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad*** recae en evitar una acción educativa centrada únicamente en la "problemática del menor de edad", en solventar sus carencias y corregir malos comportamientos. Buscamos reivindicar y demostrar la necesidad de apostar por una educación que no difiera, en lo nuclear, de la que recibe cualquier otro menor de edad que no se encuentre en un centro (García Molina, 2003, pp.155-165).

Nuestro discurso se ancla y toma como referencia los Documentos Profesionalizadores de la Educación Social de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)[5]. Allí la Educación Social es entendida como un derecho de ciudadanía, en un sentido amplio y universalista. Esta concepción encarna la idea de que la educación no debe limitarse a ser un recurso destinado exclusivamente a aquellos colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión, ni a contextos específicos, sino que debemos considerarla como un derecho inherente a toda persona por el simple hecho de formar parte de la ciudadanía. Desde este enfoque, es fundamental adoptar una noción amplia de ciudadanía, que trascienda los límites estatales o nacionales, y que reconozca a cualquier individuo como sujeto de derecho, independientemente de su origen, situación o condición. De este modo, la Edu-

5 Documentos Profesionalizadores - RES. Revista de Educación SocialRES. Revista de Educación Social.

cación Social se presenta como un bien común, accesible a todos y no exclusivo o destinado a determinados ámbitos o colectivos.

A partir de la toma de esta posición ético-política que hemos llamado ***cualquieridad***, proponemos un modelo pedagógico pensado desde y para las instituciones educativas que trabajan con menores de edad que cuentan con algún tipo de medida judicial. En ellos, es posible encontrar a chicos y chicas que han entrado en conflicto con la ley por su pertenencia a bandas delictivas. Para la construcción de dicho modelo pedagógico utilizaremos como herramienta las ideas y pautas expuestas por José García Molina en ***Cartografías pedagógicas para Educadores Sociales***. Estas pautas son también las que utilizó para la construcción de su modelo pedagógico en ***Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en Educación Social***. En estos libros se proponen una serie de elementos necesarios para la construcción de un modelo educativo adecuado para el trabajo profesional en distintas instituciones. Estos elementos serían: el marco institucional, el agente de la educación, el sujeto de la educación, los contenidos de la educación y la metodología de la acción educativa.

Los elementos mencionados serán desarrollados en el marco de nuestra propuesta, en coherencia con el enfoque y la perspectiva que aspiramos a promover, sustentada en el principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad.***

5.1. Marco institucional

Antes de avanzar con una modesta propuesta sobre el marco institucional, tomaremos como referencia la tesis doctoral de Marta Venceslao (2012), ***Pedagogía correccional. Estudio antropológico sobre un Centro Educativo de Justicia Juvenil***, con el objetivo de aportar una mirada analítica y crítica sobre la Ley que regula los centros de medidas judiciales de menores de edad, así como sobre la naturaleza de dichas instituciones a la luz del marco legal que las sustenta. En primer lugar, realiza un recorrido histórico-arqueológico sobre la infancia como objeto de un particular modo de intervención estatal marcado por lógicas de control, corrección y segregación. Desde finales del S. XIX, a raíz de la creación del primer Tribunal de Menores (1899), se fue consolidando un modelo de justicia juvenil que, bajo una apariencia transformadora y oportunista, introduce un sistema paralelo y diferenciado al derecho penal de los adultos, destinado a la práctica con "menores". Tal distinción no es solo jurídica o política, sino que también es simbólica, ya que transforma a los niños y niñas etiquetados por el aparato estatal y judicial en objetos a los que tutelar, vigilar, reeducar y reinsertar.

Este modelo se sustenta en premisas higienistas y correccionalistas, propias del positivismo social de aquella época, que aplican una interpretación de la desviación juvenil como consecuencia del entorno, la miseria, el vicio, etc. En este

marco de ideales y principios, la intervención -no podría llamarse práctica educativa- que se hace con estos menores de edad, no se limita a la protección, sino que se convierte en una forma de clasificarlos, encerrarlos y explotarlos. Venceslao asegura que la reclusión en instituciones cerradas aguarda una doble función "como lugar de segregación de las diferencias y como reserva de mano de obra barata para los periodos de expansión" (2012, p.53). De este modo, Anthony Platt (1982, citado en Venceslao, 2012) advertía que este sistema que se cuelga medallas con su función protectora de la infancia proletaria, en realidad promueve prácticas arbitrarias de castigo, etiquetación y estigmatización que refuerzan su sometimiento. Esto se mantiene, con algunos matices y avances, en las políticas contemporáneas.

Ya en nuestros días, la Ley Orgánica 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM)[6] vigente en el Estado español, reproduce en parte las dinámicas que hemos mencionado, al establecer un régimen jurídico específico para jóvenes entre 14 y 18 años. Aunque el discurso hace apología de principios educativos y reinsertadores, la evolución normativa de la que habla Venceslao muestra un carácter cada vez más punitivo, con reformas que endurecen las medidas incluso en aquellos contextos o problemáticas sociales en las que se ha dado un descenso de la criminalidad juvenil. La LORRPM, a pesar de sus reformas, en su aplicación continúa promoviendo prácticas que operan bajo una lógica de clasificación, observación y control. Los centros de medidas judiciales siguen manteniendo una estructuración y una organización rígidas: "observación del interno, su clasificación en grupos homogéneos, programas de formación (instrucción escolar y profesional), educación física, regulación rígida de la jornada horaria y orden disciplinario, estricto" (Venceslao, 2012, p.55). Reproducen formas de internamiento que se asemejan más a una lógica de orden, control y vigilancia, que a una verdadera apuesta por la transformación y el desarrollo integral del menor de edad. De esta forma, aquellos que no consiguen adaptarse y promocionar hacia caminos socialmente aceptados, se convierten en objeto de una "práctica educativa" que, bajo la apariencia y el discurso de protección, perpetúa su exclusión.

Este análisis nos permite comprender, en buena medida, la lógica discursiva imperante en los centros de medidas judiciales. La perspectiva crítica nos sirve como punto de partida, y de contraste, frente al modelo educativo basado en la ***cualquieridad*** que buscamos desarrollar. Nuestro modelo debe operar un "giro copernicano" en las concepciones y modos de hacer del propio marco institucional, pero también en las practicas educativas de los Educadores y las Educadoras Sociales.

6 Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Para la construcción de un modelo educativo es primordial identificar y no perder de vista, en ningún momento, los principios y configuraciones de la institución en la que se pretende desarrollar. Un primer paso útil puede ser la distinción entre la institución como espacio (o no-lugar) y la institución como lugar. La primera idea, la de institución como espacio, estaría haciendo referencia a una extensión, a la distancia entre dos puntos. Un ámbito impersonal de tránsito y movimiento, en el que nada tiene que pasar y no necesariamente tiene por qué hacerse historia, dejar huella, ni pertenecer a nadie en particular. Únicamente cuando este espacio es impregnado de la esencia humana, de sus experiencias y vivencias, solo cuando ocurre algo en él, este se convierte en lugar.

Los no-lugares son espacios de tránsito y de homogeneización de sus ocupantes, donde no se da lugar a una adscripción simbólica, ni a relaciones significativas, ni identificaciones que generen una cohesión social y sentido de pertenencia. Esa homogeneización institucional, ese intento de identificar los delitos de los menores de edad y de nombrar para integrar, lo único que hace es excluir, separar y apartar, en definitiva, segregar a aquellos grupos que no encajan, que no interesan. El lugar, en cambio, guarda la memoria y la historia de lo que ha acontecido en él, da un lugar al que adherirse y permite reconocer la diversidad y singularidad subjetiva de cada integrante. No es un simple espacio funcional, sino un lugar en el que se fomenta la pertenencia, la identidad y la relación de unos con otros. Un lugar en el que pase algo, además de alguien, y desde el cual se ofrezca a los menores de edad alternativas legítimas, atractivas y sostenibles que ocupen el lugar socializador y de referencia que suponía la banda para estos.

La institución, en este caso, hace referencia a los centros de medidas judiciales para menores de edad. Para que estos centros dejen de ser vistos como un espacio y se conviertan en un lugar, quienes lo habitan deben procurar que algo ocurra entre sus paredes. Así, el centro de medidas judiciales no debe constituirse como un espacio homogéneo destinado a la corrección y contención; puede ser también un lugar de encuentro, educación y cambio. No es que deje de ser un espacio institucional, sino que reconfigura su significado: de espacio de encierro a lugar educativo, de castigo y penalizaciones a acompañamiento, de normas y reglas a oportunidad. Deja de ser un espacio de tránsito vacío, para convertirse en un lugar que actúa como catalizador de interacciones significativas que favorecen el desarrollo personal y social. En este planteamiento, el centro y los profesionales son capaces de guiar a los menores de edad hacia otros entornos socialmente aceptables, atractivos y significativos para ellos. El centro puede ser un ecosistema de aprendizaje flexible en el que tiempos, espacios y elementos son útiles para el establecimiento de relaciones educativas capaces de reconstruir vínculos, explorar nuevas identidades y proyectarse hacia otros futuros posibles.

El espacio institucional convertido en lugar abre la posibilidad de pensar y actuar desde el principio pedagógico de la ***cualquieridad***, sin caer en las trampas de la homogeneización de los cuerpos y los sujetos. La primera no niega ni impide, contradice o excluye la singularidad y particularidad de los recorridos sociales de los menores de edad que han estado en bandas delictivas y que tienen una historia única, marcada por contextos de exclusión, violencia o negligencia parental. Este principio permite que el agente de la educación intervenga desde la traducción de las funciones que le otorga la diplomatura de Educación Social y el encargo de la institución particular en la que se encuentra, reajustándose y adaptándose a la relación educativa que tiene con cada menor de edad, reconociendo en cada tiempo, en cada gesto o silencio, una oportunidad de acción educativa. La institución se adapta a lo inesperado, a aquello que no estaba planificado o no alberga los protocolos, porque entiende y reconoce que lo educativo no siempre llama a la puerta; a veces, pasa y ya.

En síntesis, la institución no puede ser un simple espacio de tránsito, impersonal y normativo, sino un lugar donde los sujetos encuentren "un sustituto socialmente aceptable (y deseable)" de lo que las bandas delictivas les ofrecían en sus vidas. Aunque estas bandas representan dinámicas de violencia e ilegalidad, también han funcionado como espacios de pertenencia, protección, reconocimiento e identidad, elementos que muchos de estos menores de edad no encontraron en otros contextos como el familiar, escolar o comunitario. Por esta razón, el centro no puede enfocarse solo en el control y la corrección, tiene la responsabilidad de configurarse como un ecosistema de aprendizaje y vínculo, donde puedan redefinir su experiencia vivida en la banda delictiva y aprender a crear nuevas maneras de pertenencia, socialización e identidad que les permita proyectarse hacia otras posiciones y lugares.

5.2. Agente de la educación

Al igual que con la naturaleza y finalidad de los centros de medidas judiciales, Venceslao reflexiona sobre las prácticas educativas de los Educadores y las Educadoras Sociales en dichos centros. Lo que debería ser una práctica transformadora de apertura hacia nuevos horizontes, se convierte, en demasiadas ocasiones, en una reproducción de prácticas estigmatizantes, de control y "domesticación". Los educadores, lejos de interrogarse sobre quién es el otro al que están intentando acompañar, lo construyen a través de certezas que lo reducen a la condición de delincuente. Esta mirada no da cabida al enigma o la pregunta, borrando toda posibilidad de que surjan en el menor de edad intereses o deseos para realizar otro tipo de recorridos culturales o sociales posibles. El sujeto de la educación es reducido a una etiqueta que justifica la intervención disciplinaria y

experiencias que degradan su integridad y les recuerda constantemente su lugar en el marco social.

La práctica educativa pierde su contenido cultural y transformador para sustentarse en la reproducción de hábitos y actividades funcionales (levantarse temprano, hacer la cama, recoger la mesa o asearse correctamente, etc.). El "adiestramiento" prevalece respecto del acceso a la cultura, como si la única manera de que los menores de edad se llegaran a reinsertar fuera el acato de normas, la obediencia. En este contexto, el núcleo familiar de los menores de edad, generalmente denominado como "desestructurado" o "disocial", refuerza la idea de que el problema está en ellos, en su entorno, en vez de en las condiciones estructurales que los etiqueta y excluye.

> La acción educativa de los dispositivos correccionales no es concebida como posibilidad de adquirir las herencias culturales –en sentido amplio– que permitan a estos jóvenes emprender otros recorridos por lo social. Se trataría más bien de un dispositivo que educa para la resignación y la sujeción a los estratos sociales más degradados. La misión de los profesionales del campo social consiste en apaciguar al desviado y disuadirlo para que acepte integrarse en un orden subordinado o más precario (Venceslao, 2012, p. 194).

Cuando se concibe al agente de la educación desde una perspectiva alejada de los centros de medidas judiciales como espacios de control y corrección, su rol y funciones también se transforman. Desvinculándose de una lógica punitiva y estigmatizante, y apostando por una práctica que eduque en la emancipación y que ponga a circular contenidos culturales capaces de prender el deseo, de habilitar otros recorridos posibles. Solo cuando se le ofrece algo que lo conmueva, que despierte su interés, puede surgir el consentimiento genuino al acto educativo.

La tarea propuesta dista mucho de ser sencilla; en cada institución concreta, cada tipo de profesional debe arreglárselas para traducir el encargo político, jurídico y administrativo al lenguaje y lógica de su profesión y a la particularidad de sus funciones. Reflexionar sobre las dimensiones ideológicas, teóricas, técnicas y éticas que entran en juego cuando desempeña su trabajo, supone una parte importante del desarrollo de un modelo educativo, pero es imprescindible cuando es la base para convertirnos en los Educadores y las Educadoras Sociales que deseamos y aspiramos a ser (García Molina, 2012, pp.155-165).

Las funciones y competencias reseñadas en los ***Documentos Profesionalizadores*** dotan a los Educadores y las Educadoras Sociales de la capacidad de traducir el encargo que reciben desde la administración, convirtiéndolo en un encargo socioeducativo, particular y propio. Le proporcionan un conjunto de conocimientos y saberes desde los cuales articular y desarrollar su propio enfoque profesional, así como las directrices técnicas y éticas, que le permiten responder adecuada-

mente a las demandas y necesidades socioeducativas de la sociedad en general. De igual forma, el encargo que recibe le aporta el marco general, es decir, las directrices básicas desde las cuales llevar a cabo la acción socioeducativa propia de los Educadores y las Educadoras Sociales. Pueden identificarse con él y reproducirlo como burócratas o pueden traducirlo y reproducirlo desde el lenguaje y la posición que les otorga la Educación Social. La interpretación del encargo desde los ***Documentos Profesionalizadores*** orienta la práctica hacia los ideales y principios propios de la profesión y, en el fondo, implica una toma de posición ética que permite al Educador y a la Educadora Social discernir si su acción está promoviendo la incorporación, el tránsito y la promoción social del menor de edad.

Además del encargo, los y las profesionales deben tener en cuenta la especificidad de la institución en la que trabajan. Un mismo encargo y un mismo modelo educativo no son válidos para cualquier institución, siendo necesario ser pensados desde las finalidades y principios de cada una, los sujetos y métodos que se dan en ella, etc., acotando y estableciendo así las posibilidades de acción y condicionando, de la misma manera, los efectos y resultados que se van a dar. Todo esto debe darse sin perder de vista el carácter relacional de la profesión. "La educación entendida como praxis humana, no puede limitarse a los requerimientos de la biopolítica ni a las ilusiones de una pedagogía de la programación; lo educativo, como lo político, remite permanentemente a lo que de indeterminado tienen los humanos" (García Molina, 2012, p.67).

De la misma manera que hay que tener en cuenta que el encargo no es un discurso determinante, y que cada institución viene asociada a un conjunto de imaginarios y principios, es necesario no confundir el problema social, la adhesión de menores de edad a bandas delictivas, con el problema educativo. Es decir, qué papel juega la Educación Social y sus profesionales en esta situación, así como las posibilidades y transformaciones que pueden generar en ella. Aunque los Educadores y las Educadoras Sociales no pierdan de vista las expectativas de la sociedad respecto a los menores de edad con los que trabaja, a los ideales y la cultura a la que deben integrarse, es fundamental que no olviden que la educación no es una instrucción o enseñanza que deban aceptar sin posibilidad de cuestionarla o rebatirla. Deberán enfocar su acción educativa en que el sujeto de la educación se incorpore, circule y promocione en aquellos marcos normalizados o, dicho de otro modo, en aquellos marcos socialmente aceptados o aceptables por la sociedad.

Los Educadores y las Educadoras Sociales pondrán en valor sus habilidades y competencias, las funciones que los capacitan para ser transmisores de la cultura, a la vez que median entre el mundo institucional y el del menor de edad (del barrio, de la calle, de la banda), generando espacios sociales y educativos que posibiliten que algo pase, que algo se transforme. Por ejemplo, si la administración realiza un encargo al centro de menores sobre programas de "control de la ira",

de "drogas" o de "normas y reglas sociales", talleres poco atractivos y repetitivos de aspectos que los menores de edad ya conocen, sin perspectiva educativa ni conexión con la realidad y la proyección social de estos, los Educadores y las Educadoras Sociales deben saber identificar si están llevando a cabo una práctica educativa de emancipación y promoción del sujeto de la educación o si simplemente están ocupando el tiempo, sin dar lugar a la posibilidad de provocar una transformación.

El agente de la educación no es un simple agente de control de la conducta, un implementador de talleres o vigilante del orden. Debe situarse en un lugar desde el que acompañar al sujeto en el proceso de descubrir qué quiere, haciéndole ver que puede querer otra cosa diferente, que puede imaginarse en otro lugar, sin dictarle lo que debe hacer o querer. Camina junto al menor de edad, observándolo sin emitir juicios de valor.

Los Educadores y las Educadoras Sociales intentarán convertirse en una figura de referencia y autoridad para el menor de edad, lugar simbólico que antes era ocupado por la banda, en representación de todo aquello que no había sido provisto por instituciones como la familia, la escuela o la comunidad. La figura que pretenden alcanzar no se impone desde la jerarquía, sino que se construye desde la presencia, el acompañamiento y la constante construcción de vínculos significativos, que a su vez sostengan y den sentido al proceso educativo. En este proceso, los Educadores y las Educadoras Sociales pondrán a disposición del menor de edad todo aquello que consideran valioso y digno de ser compartido, con la esperanza de que aquello que ha sido transmitido también pueda resultar valioso para él.

En definitiva, serán los encargados de ofrecerle al menor de edad los contenidos de la educación necesarios para que algo diferente pueda ocurrir, para que tenga la alternativa de reconstruir su identidad y su pertenencia desde otro lugar. "Se trata de convocar a un lugar de trabajo, generar un ambiente, preparar un espacio y poner los medios donde el sujeto de la educación pueda y quiera responsabilizarse de trabajar por esa oferta educativa realizada, de esa donación" (García Molina, 2003, p.124).

5.3. Sujeto de la educación

De acuerdo con lo planteado por Venceslao (2012) sobre la naturaleza de los centros de medidas judiciales, el marco legal que los regula y la práctica de los y las profesionales de la educación que desempeñan su labor en dichos centros, la percepción que se tiene de los menores de edad se encuentra en sintonía con las ideas expuestas anteriormente, así como la visión institucional que dichos centros tienden a reproducir.

Desde la perspectiva institucional analizada por la citada autora, los menores de edad son objeto de una mirada que los etiqueta y define desde categorías estigmatizantes. Estas etiquetas no solo los clasifican, sino que también tienden a sentenciarlos, situándolos en lugares sociales específicos, asociados a la desviación y marginalidad. La desviación, en ese sentido, no sería una característica de este, sino una construcción social que ha sido impuesta por aquellos grupos con el suficiente poder de crear normas y discursos que se presentan como verdades incuestionables. Esta lógica no solo esencializa al joven a partir del rasgo negativo o de inferioridad, además lo reduce a una figura problemática que corregir.

La acción educativa, si puede recibir ese nombre, lejos de abrir nuevas posibilidades refuerza esas representaciones recalificando moralmente al menor de edad para hacerlo funcional a un orden institucional establecido. Parte de la idea de que deben ser moldeados, corregidos y adaptados, y cualquier desviación que tiene este de las normas impuestas por el centro es interpretada como un fracaso del proceso educativo o social. Esta visión no contempla al sujeto de la educación capaz de situarse en otros recorridos culturales o sociales aceptados y aceptables socialmente, sino que se limita a prepararlo para ocupar un lugar subordinado. La pedagogía correccional no forma para la autonomía o la emancipación, sino que reproduce la exclusión y legitima la intervención sobre sujetos institucionales considerados deficitarios. Este enfoque solo reconoce al sujeto institucional, a los menores de edad que han cometido un acto delictivo, sin comprender que el sujeto de la educación es otro, y que nuestro papel como Educadores/Educadoras Sociales no se puede quedar anclado en el pasado, sino que debe orientarse hacia el presente y, sobre todo, hacia el futuro de estos. No trata de preguntarnos de dónde vienen o por qué están aquí, sino de imaginar con ellos a dónde pueden ir y a qué caminos deseamos habilitar para que puedan elegir y recorrer.

Desde nuestra perspectiva, el sujeto de la educación es el menor de edad que consiente al trabajo que implica la relación y la práctica educativa. Eso significa que no todo individuo lo es, o lo es desde el primer momento, ni que por estar institucionalizado lo sea. El menor de edad se convierte en sujeto de la educación a través de un complejo proceso, tanto de aceptación del lugar que se le ofrece en el centro de medidas judiciales, como de interacción con el agente de la educación y aceptación de la participación de la práctica educativa. Este tránsito implica una transformación simbólica del individuo humano, quien, en tanto potencial sujeto educativo, asume una nueva posición que le permite ser reconocido como tal. "El sujeto de la educación emerge en tiempos y tipos de actividad que lo relacionan con (lo sujetan a) un agente de la educación que le ofrece un lugar para su educación" (García Molina, 2012, p.80).

El menor de edad es un sujeto social en construcción, con una trayectoria vital marcada por unas vivencias y experiencias particulares que deben ser re-

conocidas, entendidas y trabajadas, no desde la negación o etiquetación, sino desde la resignificación. La comprensión de la situación, teniendo en cuenta este enfoque, implica no intervenir partiendo del déficit o los efectos negativos que el paso de la banda haya podido generar en el menor de edad, sino en función de la posibilidad, es decir, verle, no por lo que hizo, sino por lo que puede llegar a ser. Aunque el agente de la educación no debe basar su papel en la imposición de lo que él cree correcto, será encargado de poner a su disposición un abanico de posibilidades, de contenidos culturales y de maneras de afrontar lo que se le presente, teniendo en mente en todo momento el encaje de su individualidad en el marco social.

La ausencia de una autoridad simbólica, de reconocimiento o afecto y de búsqueda de una identidad propia es, entre otras cosas, lo que ha empujado al menor de edad a adherirse a la banda delictiva. La banda ha ocupado un papel fundamental en su vida, ofreciéndole una figura de referencia, de estructura, una identificación, un espacio al que pertenecer y sentirse acompañado y sujetado, aunque haya sido desde la violencia o la delincuencia. Entonces, la práctica de los Educadores y las Educadoras Sociales no puede limitarse a suprimir esa experiencia, sino que puede asumir el rol de cartógrafos para comprender la función que la banda cumplía en la vida del menor de edad y ofrecer alternativas que ocupen ese lugar de una manera socialmente aceptable, saludable y transformadora.

La acción educativa de los Educadores y las Educadoras Sociales en estas instituciones se fundamenta en el reconocimiento de una distinción clave: todos los menores de edad son parte de la institución, pero solo aquellos que acepten la relación educativa serán considerados sujetos de la educación. A partir de esta distinción, el trabajo se orienta hacia la generación de contextos y experiencias significativas que posibiliten al menor de edad situarse en otros lugares simbólicos y socialmente aceptables. Este proceso se complementa con la transmisión de contenidos culturales y saberes de valor social y el acompañamiento en su exploración de nuevas formas de ser y relacionarse en sociedad. Pero no se trata solo de transmitir saberes y contenidos que le ofrezcan la posibilidad de acceder a nuevos lugares y modos de (re)presentarse, sino de dar también el tiempo y las condiciones necesarias para que pueda tomar el camino hacia otros lugares.

En síntesis, los menores de edad se constituyen como sujetos de la educación cuando en ese proceso relacional y simbólico con el agente de la educación, asumen el lugar que se les ofrece en la práctica educativa. Esta subjetivación no ocurre de manera inmediata ni automática, sino que emerge cuando el menor de edad, con su historia y singularidad, decide reconocer en el vínculo con el agente de la educación y en su figura de referencia una oportunidad de resignificar su trayectoria. Al sujeto de la educación no se le define por su pasado o por su delito, sino por la capacidad que alberga de transformarse y proyectar las funciones que

tenía la banda delictiva hacia otros lugares socialmente aceptables. El sujeto de la educación no es moldeado por la institución ni por el agente, sino que es guiado y acompañado en la construcción de nuevas formas de ser, en un lugar educativo donde su palabra, su tiempo y su deseo tienen un lugar legítimo.

5.4. Contenidos de la educación

Hasta este momento, la relación educativa se había conformado por dos elementos, el agente de la educación y el sujeto de la educación, pero faltaba un tercer elemento que la objetivara y la configurara como una relación ternaria y asimétrica. Es una relación ternaria, a diferencia de otro tipo de relaciones, por la relevancia que tienen los contenidos en la relación (ya que no es simplemente una interacción directa entre educadores y educandos) y su composición por los tres elementos que la caracterizan, entre los cuales no existe una equivalencia ni reciprocidad. Su configuración como relación asimétrica viene dada por la diferencia de posición entre el agente y el sujeto de la educación, ya que ni se vincula a este directamente ni ocupa el mismo lugar, sino que lo hace a través de los contenidos de la educación, ocupando estos un lugar de encuentro entre ambos (García Molina, 2012, pp. 155-165).

Sin contenidos culturales que los Educadores y las Educadoras Sociales puedan utilizar para transmitir, no existiría la posibilidad de darse una relación educativa. La educación, aunque no solo se limita al aprendizaje de los contenidos por parte de los sujetos, depende de él para facilitar el acceso y la adquisición de contenidos culturales fundamentales para los procesos de socialización, promoción cultural y social y la emancipación personal de los sujetos de la educación que se ven inmersos en esta relación educativa. Estos contenidos culturales, como puede ser el lenguaje, las artes, las habilidades informáticas, deben ser elegidos, pensados y reformulados por los educadores en un proceso de adaptación que los convierta en contenidos educativos.

El rol que desempeñan los Educadores y las Educadoras Sociales en este proceso es crucial, ya que no solo se trata de transmitir los conocimientos, sino que es necesaria la adaptación y contextualización de los contenidos culturales en educativos, para que se encuentren en un lugar accesible para los sujetos y, más importante, que sean relevantes y atractivos para estos. Aunque no pueden obligar a los educandos a querer educarse o enseñarles habilidades innatas, pueden crear espacios en el que estas habilidades y saberes se pongan en juego en la relación educativa y puedan llegar a desarrollarse.

Los contenidos de la educación en los que se apoyará el agente de la educación no se extraen de un currículo cerrado o estandarizado, sino que surgen del territorio vital del menor de edad. Es decir, se construyen a partir de su historia,

sus intereses y necesidades, sus inquietudes y su proyecto de vida. La relación educativa que establecen los Educadores y las Educadoras Sociales con cada menor de edad es única y particular, por lo que los contenidos que se ponen en juego en esta deben estar adaptados y ser acordes a las particularidades de cada uno, (aspecto primordial por el que en este apartado no incluiremos una lista de contenidos a trabajar en una relación educativa), dando prioridad a aquello que pueda resultar útil para su proceso de desarrollo, su salida del centro y su vida en sociedad.

Desde el enfoque que se plantea, el trabajo educativo a desempeñar con el menor de edad y los contenidos que se ponen en juego no deben centrarse exclusivamente en las carencias de este, el delito cometido o sus debilidades. Nuestra acción debe enfocarse en generar contextos educativos y ofrecerle las herramientas necesarias que le permitan afrontar los desafíos que le depare la vida fuera del centro, orientando la praxis hacia el fortalecimiento de sus habilidades, en lugar de corregir lo que socialmente se considera un error.

Los contenidos de la educación, que ocupan un lugar de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación, deben desprenderse de cualquier carga estigmatizadora, etiquetadora o excluyente. En su ideal está la necesidad de ir más allá de la reparación del daño o la corrección de las conductas, apostando por la transformación mediante un acompañamiento y una relación educativa que lo reconozca como sujeto de derechos y posibilidades. En nuestra época, las tecnologías, las competencias digitales y los idiomas se han convertido en llaves imprescindibles para la participación social y el acceso al mundo laboral. Estos contenidos permiten no solo integrarse, sino también representarse de nuevas maneras. Aprender a manejar ordenadores, dominar el inglés, formarse en un oficio o adquirir conocimientos tecnológicos no son únicamente aprendizajes funcionales, sino saberes de valor social que permiten al menor de edad abrir puertas simbólicas hacia otros modos de estar y ser aceptables y aceptados en la sociedad. Tal y como se señala, estos son contenidos para que en estos tiempos cualquier menor de edad tenga una vida social, elementos que les posibilitan acceder a nuevos lugares y, por consiguiente, nuevos modos de (re)presentarse.

En definitiva, la función de los Educadores y las Educadoras Sociales, por tanto, es una función profesional que debe estar incentivada por la cultura y el desarrollo de esta, por la proyección del menor de edad hacia una vida social. El agente de la educación debe estar en constante búsqueda y aprendizaje de nuevos contenidos y métodos que sean trasmisibles, y que generen un interés genuino y una implicación activa hacia la cultura. Este proceso continuo de búsqueda y aprendizaje de la cultura no solo enriquece a los Educadores y las Educadoras Sociales, a su práctica y posición, sino que también tiende a generar un interés en el sujeto por esa misma cultura (García Molina, 2012).

5.5. Metodologías de acción educativa

El último elemento del modelo pedagógico que entraría en juego en la relación educativa sería la metodología; con esto no queremos decir que sea menos importante o relevante que el resto de los elementos. Meirieu (1992, citado en García, 2012) propone tres maneras distintas de entender la metodología según su relación con los conocimientos, el sujeto de la educación y el agente. Desde una visión más amplia, enfocada y pensada en la Educación Social, se pretende explicar la metodología desde un lugar diferente al de la idea tradicional que equipara metodología a didáctica o a la implementación de técnicas.

Al no caer en la banal relación de metodología con didáctica o puesta en marcha de técnicas, desarrollo de tareas y ejercicios, no corresponde a este apartado la exposición de métodos, técnicas o actividades concretas que se usen de manera indistintas sin tener en cuenta el resto de los elementos. Simplemente daremos unas pequeñas pinceladas y sugeriremos la idea de pensar la metodología a partir de las tres funciones generales y propias de los Educadores y las Educadoras Sociales: de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, de mediación y de generación de contextos socioeducativos. Estas funciones servirán de herramienta a partir de la cual pensar la metodología, de forma que no imponga un camino fijo, pero que sea capaz de guiar la acción educativa (García Molina, 2012).

La metodología de acción educativa que desarrollamos no parte de un currículum cerrado ni de un método preestablecido. Se construye en la experiencia compartida y en la singularidad de cada relación educativa. Depende del vínculo que se establece entre Educadores/Educadoras Sociales y menores de edad y se va configurando una práctica flexible y situada, en constante revisión y adaptación, sensible al fallo de nuestras hipótesis y al descubrimiento de qué sirve en un caso y no en otro. Este "bricolaje metodológico" está guiado por aquello que queremos enseñar y transmitir: los contenidos, saberes y valores con un profundo sentido social. Los métodos no son un fin en sí mismos, sino herramientas al servicio del aprendizaje y la formación de un sujeto social.

El trabajo educativo en el centro nace de lo cotidiano, del grupo y de la comunidad o red. La clave está en que los Educadores y las Educadoras Sociales sean capaces de generar contextos educativos significativos que posibiliten el surgimiento de situaciones educativas que interpelen al menor de edad, que lo inviten a cuestionar(se), a posicionarse y lo incentiven a querer participar en su propio proceso de desarrollo y transformación. Aportarle lo necesario para que, si él quiere, pueda colocarse en otro lugar, construir algo distinto a partir de lo que ya es. Porque todo puede ser educativo si se mira desde el ángulo correcto, si, en cada palabra, en cada silencio, reconocemos una posibilidad de transformación.

Si bien, como hemos mencionado anteriormente, no corresponde a este apartado, ni al presente modelo pedagógico, presentar un conjunto cerrado de métodos, técnicas o actividades concretas que sean aplicables de forma indistinta sin tener en cuenta el resto de los elementos, presentaremos a continuación una tabla que invita a la idea de pensar la metodología a partir de las tres funciones generales y propias de los Educadores y las Educadoras Sociales: de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, de mediación y de generación de contextos socioeducativos. Con esta tabla orientativa pretendemos promover la idea de una metodología pensada desde una perspectiva más amplia y situada, que suponga una guía flexible para la construcción de prácticas educativas ajustadas a la realidad concreta y necesidades particulares de cada menor de edad.

Tabla 1. Metodología de la acción educativa.

Función	Metodología, modalidad de acción, técnicas
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	**Formas orales** Debates. Mesa redonda. Charlas. Improvisación. Podcast o entrevistas. Foros de intercambio cultural.
	Formas experimentales Talleres prácticos. Exploración del entorno. Simulaciones. Proyectos colaborativos. Escuelas taller.
	Simulación Juegos de rol. Teatro fórum. Cine fórum. Simulaciones digitales. Realidad virtual. Escape rooms culturales. Representaciones. Recursos audiovisuales o tecnologías interactivas. Plataformas digitales.
Generación de contextos socioeducativos	**Organización del tiempo** Dinámicas institucionales. Momento de asamblea o reflexión grupal. Tiempo para el uso autónomo de recursos del centro. Tiempo para la mediación o resolución de conflictos. Tiempo de tutorías institucionalizadas. Tiempo flexible para la creatividad o el ocio libre. Tiempo de participación comunitaria o familiar.
	Organización del espacio Espacios que posibiliten la promoción, circulación y socialización de los menores de edad. Espacios multifunciones. Espacios al aire libre. Espacios por áreas de aprendizaje. Espacios para el trabajo cooperativo. Espacios para la mediación o resolución de conflictos. Espacios para la participación cultural o comunitaria. Espacios para la participación en festividades. Aprovechamiento de los espacios naturales. Espacios digitales o virtuales.
	Formas de agrupamiento Grupos cooperativos, rotativos, autoorganizados, de tutorías entre iguales, de representación.

Función	Metodología, modalidad de acción, técnicas.
Generación de contextos socioeducativos	Identificación y creación de situaciones y espacios en los que se fomenten las relaciones sociales y comunitarias, se establezcan redes laborales o profesionales, y se participe en actividades culturales y de aprendizaje colaborativo, de forma que se favorezca la promoción, circulación y desarrollo del menor de edad.
	Ser una presencia significativa que apoye, acompañe, guíe y sostenga al menor de edad, tanto presencial como simbólicamente, en su desarrollo formativo y emancipación.
Mediación	**Respecto a los contenidos culturales** Diseño de itinerarios culturales personalizados. Mediación digital. Exploración. Articulación con redes o servicios culturales externos. Enlace con otras instituciones o entidades. Reconocimiento de los contenidos culturales.
	Respecto a otros individuos Facilitación del diálogo. Acompañamiento y apoyo en la toma de decisiones compartidas. Gestión de conflictos. Moderación. Reformulación. Supervisión. Intermediación. Identificación de los individuos o grupos en relación.
	Respecto al entorno social Reconocimiento de recursos y profesionales. Vinculación con recursos comunitarios. Apoyo en la inserción en redes sociales o comunitarias. Mediación con instituciones locales. Acompañamiento en la exploración del entorno. Creación de espacios de encuentro familiar y comunitario. Orientación en el uso de servicios públicos y en la gestión de trámites o documentación.

Fuente: elaboración propia, siguiendo a García Molina (2012, p.87).

En síntesis, la metodología en Educación Social no puede entenderse como un canon de técnicas, sino como un conjunto de procesos dinámicos, situados y en constante revisión y adaptación. Lejos de aplicar reglas generales, los Educadores y las Educadoras Sociales sociales deben construir su acción a raíz de lo cotidiano, del contexto, del círculo del menor de edad (siempre que esto sea posible), del grupo y de sus necesidades particulares. Acompañar y escuchar.

Una vez que hemos presentado todos los elementos constituyentes de nuestro modesto modelo pedagógico, queremos recalcar que lo expuesto hasta ahora de cada uno de ellos es una visión general, que deberá ser considerada como herramienta de guía. Cada uno de los elementos deberá ser adaptado, reajustado y contextualizado según el centro de medidas judiciales específico en el que los Educadores y las Educadoras Sociales estén desempeñando su labor y que dependerá también de los principios, singularidades, ideologías y éticas que atraviesen y sustenten la institución.

6. CONCLUSIÓN

Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de multiplicar las solicitaciones, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar (Meirieu, 1998, p.28).

El presente Trabajo Fin de Grado ha explorado los condicionantes sociales y subjetivos que favorecen la adhesión de menores de edad a bandas delictivas. Esta revisión nos ha permitido comprender que la citada adhesión no responde exclusivamente a motivos o motivaciones de carácter delictivo; es también el reflejo y la expresión simbólica de ciertas crisis institucionales, familiares y sociales de nuestra época. Así, la banda delictiva actúa como un espacio de pertenencia y reconocimiento, de socialización e identidad, ante el vacío de respuestas de las distintas instituciones y las carencias que provocan en los menores de edad. Esta exploración ha sido imprescindible para asentar las bases teóricas sobre las que proponer un modelo pedagógico fundamentado en el principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad*.**

Nuestra propuesta de modelo pedagógico aporta un marco para reflexionar y practicar la Educación Social desde una mirada integradora de las dimensiones estructurales y subjetivas de los menores de edad. Una apuesta que promueve una acción educativa que no minorice ni excluya. Ahora bien, nuestra propuesta no pretende ser una aplicación o fórmula. Las ideas planteadas son elementos que cada cual puede pensar a la hora de tomar decisiones respecto a cómo entiende la práctica de su profesión, cómo entiende a los sujetos con los que trabaja y qué modos de relación educativa específica quiere establecer con ellos.

Se ha tratado, en palabras de Meirieu, de una propuesta para llegar a pensar y actuar desde una pedagogía diferenciada, pero no diferencial. Aspiramos a dejar de lado la idea de los centros de medidas judiciales como espacios de contención centrados en la corrección, para avanzar hacia una visión que los entienda como lugares educativos con la finalidad de acompañar a los menores de edad en su desarrollo personal y social. Los Educadores y las Educadoras Sociales asumen un papel fundamental como mediadores entre estos y la cultura y sociedad de su época, asumiendo la responsabilidad de generar los contextos y situaciones educativas necesarias para favorecer su incorporación, circulación y promoción social. ¿No es este, en definitiva, nuestro compromiso como profesionales de la Educación Social?

Asumir el principio pedagógico-ético de la ***cualquieridad*** implica tomar posición. Una posición que apuesta por reconocer la singularidad de cada menor

de edad más allá de sus problemáticas o expediente judicial; que lo reconoce y lo trata como un sujeto de derechos y posibilidades y, en consecuencia, como un posible sujeto de la educación. Apostar por una educación que no etiquete la diferencia o el déficit, sino que se centre en las posibilidades personales y las oportunidades sociales de aquellos con quienes trabaja.

En síntesis, nuestra modesta propuesta de modelo pedagógico ha intentado exponer una particular forma de entender la praxis educativa en lo concerniente a una problemática social vigente. Ha invitado, con ello, a tratar de evitar la fácil tentación de privilegiar el castigo, la etiquetación o la corrección en las praxis educativas. Al hacerlo, hemos invitado también al cuestionamiento y la revisión profunda de unos discursos, principios, prácticas e ideales demasiado anclados en la lógica de la política y la jurisprudencia social, para que se tenga en cuenta que la Educación Social también puede ser vista como la educación de un otro cualquiera.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Editorial Gedisa, S.A.

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores.* Documentos Profesionalizadores - RES. Revista de Educación Social-RES. Revista de Educación Social

Balbuena Rivera, F., y de Dios Pérez, J. F. (2003). August Aichhorn, un pionero del análisis aplicado a los jóvenes delincuentes. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación, 2*(1)**.** August Aichhorn, un pionero del análisis aplicado a los jóvenes delincuentes | Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación.

Equipo editorial, Etecé. (9 de enero de 2024). Sociología. Enciclopedia Humanidades. https://humanidades.com/sociologia/#ixzz8qisxhOGg.

Escars, C. J. (2011). El psicoanálisis y el discurso de la declinación del padre. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-052/754.pdf.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel, S.A.

Freud, S. (1988). *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. Ediciones Orbis, S.A.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social***.** Editorial Gedisa.

García Molina, J. (2008). *Imágenes de la distancia.* Editorial Laertes, S.A.

García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Editorial OUC.

Laurent Assoun, P. (2002). *El vocabulario de Freud*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. El vocabulario de Freud.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE-A-1995-25444 Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.

Muñoz González, G., (2013). Carles Feixa, pionero de los estudios sobre juventud en Iberoamérica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(2)*, pp.899-913. Carles Feixa, pionero de los Estudios sobre Juventud en Iberoamérica.

Real Decreto-ley 33/1978, de 16 de noviembre, sobre mayoría de edad. BOE-A-1978-28627 Real Decreto-ley 33/1978, de 16 de noviembre, sobre mayoría de edad.

Sáez Carreras, J. (1989). *La construcción de la educación: entre la tecnología y la crítica.* Editorial I.C.E. Universidad de Murcia.

Serrat, J.M. (1984). Mediterráneo [Canción]. En Serrat en Directo

Sociedad Española de Psicoanálisis (SEP). (2024). *¿Qué es el psicoanálisis?* ¿QUÉ ES EL PSICOANÁLISIS? | SEP

Venceslao Pueyo, M. (2012). *Pedagogía correccional. Estudio antropológico sobre un Centro Educativo de Justicia Juvenil* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35239/5/MVP_TESIS.pdf.

8. APÉNDICE

Breve diccionario de términos psicoanalíticos

Con este apéndice nos proponemos seleccionar y explicar mínimamente una serie de nociones y conceptos propios de la teoría psicoanalítica y utilizados por August Aichhorn en *Juventud desamparada*. Dos motivaciones nos han llevado a ello. La primera es ofrecer cierta guía comprensiva de nociones y conceptos poco conocidos y usados en el campo de la Educación Social. La segunda es que pueden ser útiles para una mejor comprensión y resolución de los factores o condicionantes que favorecen que los menores de edad se adhieran a bandas delictivas. Algunos de estos términos serán definidos mediante citas textuales de autores como Freud o Laurent, entre otros. No obstante, por norma general, recurriremos a una síntesis interpretativa de las ideas desarrolladas por el propio Aichhorn.

Afecto: este término hace referencia a la "expresión cualitativa o traducción subjetiva de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones" (Laplanche y Pontalis, 1996, p.11). Se relaciona con aquellos sentimientos o emociones que aguardan una función imprescindible en el desarrollo y progreso de los menores de edad, por la importancia vital que han supuesto en acontecimientos antiguos. Aichhorn sostiene la idea de que muchas de las conductas disociales o problemas que presentan estos surgen como respuesta o resultado de aquellos afectos negativos, mal gestionados o reprimidos durante su niñez o primera infancia, y que en la mayoría de los casos guardan relación con un mal desempeño de las funciones asociadas a la figura parental.

Aparato psíquico: término utilizado en la teoría freudiana para hacer referencia a la capacidad que tiene el psiquismo de transmitir y transformar una energía determinada y los distintos compartimentos o instancias que hay en él. Además, Freud (1988) le asigna a este aparato psíquico unas funciones determinadas y orden prefijado, es decir, estas funciones y excitaciones se dan según el orden preestablecido por los lugares que ocupen. En definitiva, "la función del aparato psíquico consiste, en un último análisis, en mantener a un nivel lo más bajo posible la energía interna de un organismo" (Laplanche y Pontalis, 1996, p.30).

Catexis de objeto o libidinal: el término catexis de objeto o libidinal haría referencia a la proyección o energía que se deposita en otra persona, en un objeto o idea. En la catexis de objeto, la energía formaría parte de la libido, es decir, el motor o fuerza impulsora que se encuentra detrás de los deseos o pulsiones de los individuos. La manera en la que el sujeto invierte esa energía supondría un aspecto fundamental y condicionante de su posterior desarrollo psíquico. Sin

embargo, la catexis libidinal es un concepto más amplio, en el que la inversión de la energía libidinal puede darse hacia unos objetos externos o hacia el propio sujeto. Aichhorn, en ***Juventud desamparada***, expone la idea de que el manejo y distribución de la catexis condiciona el desarrollo emocional y psíquico de los menores de edad, así como su manera de relacionarse. Si este proceso se diera de manera negativa o inadecuada, podría suponer la aparición de conflictos internos, comportamientos o conductas delictivas o disociales, fijaciones, etc.

Conciencia / inconsciente: desde el psicoanálisis y la teoría desarrollada por Freud (1988), la mente está dividida en tres zonas o niveles: consciente, preconsciente e inconsciente, entendiendo la conciencia como aquella que "designa la percepción sintética de los actos psíquicos y lo consciente en el carácter de presencia -reflexiva- del sujeto en su propia representación" (Laurent, 2002, p.33). En su obra, el psicoanalítico y educador alemán hace uso de la conciencia y el inconsciente para dar explicación a los comportamientos disociales o delictivos que tenían los jóvenes como respuesta a posibles conflictos inconscientes de estos menores de edad, que no han sido resueltos en su momento. Para este, la conciencia es aquel nivel de la mente al cual la persona puede acceder y que interactúa con la realidad, por lo que puede ser modificada. Por otro lado, el inconsciente seria aquella parte de la mente, a la cual el sujeto no puede acceder de manera directa y que aguarda aquellos deseos, impulso o conflictos reprimidos que no han sido resueltos y que ocasionan problemas posteriores al no haber sido abordados y solucionados. "El inconsciente es la fuente original de toda la vida mental, y que tanto los instintos como los deseos provienen del inconsciente. Todo lo que nace del inconsciente se dirige hacia el logro del placer" (Aichhorn, 2006, p.160).

Conflicto: cuando en el psicoanálisis se utiliza el término conflicto, se está haciendo referencia al conflicto psíquico que sufre el sujeto, en este caso los menores de edad, entre el deseo y la prohibición, el Yo y la pulsión, el inconsciente y la conciencia. Estos conflictos surgen tanto de forma interna como externa, aunque en la mayoría de ocasiones surgen de motivos o exigencias internas contrarias y las manifestaciones suponen transgresiones, comportamientos disociales o delictivos (Laurent, 2002).

Comportamiento delictivo/comportamiento disocial: para el autor alemán, el comportamiento disocial sería el resultado del desorden o perturbación de los moldes psíquicos, o de una anormal acumulación y utilización del afecto, pudiendo también interferir en la aparición del comportamiento disocial un desarrollo libidinal interrumpido (2006).

Complejo de Edipo: este término se presenta como concepto central dentro del estudio del psicoanálisis y hace referencia a sentimientos y conflictos que se

dan en la infancia. Recibe el nombre en honor al mito griego de Edipo, héroe de la tragedia de Sófocles. El concepto y su significado parte de las representaciones organizadas o pensamientos cargados de deseos afectivos, amorosos y hostiles que el menor de edad experimenta hacia sus progenitores. En su forma positiva, se da una atracción amorosa inconsciente hacia la madre y una identificación rival con el padre, provocando una relación agresiva o negativa con este. Mientras que, en su forma negativa, el afecto se dirige hacia el progenitor del mismo sexo, y el odio o conflicto surge con el progenitor del sexo opuesto (Laurent, 2002). Según Freud, el complejo de Edipo supone un aspecto fundamental para la construcción progresiva de la personalidad del menor de edad y en su orientación de los deseos (Laplanche y Pontalis, 1996).

Delito/delincuente: se entiende por delito aquellas acciones y omisiones dolosas o imprudentes recogidas y penadas por la ley. De igual forma, el delincuente sería el autor y los cómplices responsables criminalmente de la comisión del delito (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, 1995). August entiende el delito como expresión manifiesta de conflictos e instintos inconscientes o perturbaciones dadas en el desarrollo de la libido, los cuales pueden llegar a manifestarse por la escasa capacidad que tienen los delincuentes para reprimir estos impulsos instintivos, reconduciéndolos hacia un lugar socialmente aceptado.

Delincuencia: la delincuencia puede entenderse como el resultado de una inhibición en el desarrollo o de una regresión dada en el desarrollo de la psique del menor de edad, que va desde una primitiva adaptación de la realidad presente, hasta una adaptación más compleja a las normas de la sociedad. Se pueden distinguir dos tipos de delincuencia: latente y manifiesta. La delincuencia latente (aquella que se encuentra predispuesta en el menor de edad, pero aún no ha llegado a expresarse) puede volverse manifiesta cuando dicha predisposición se revela en forma de conductas disociales, como resultado de la confrontación entre esta predisposición y circunstancias, ambientes o experiencias desfavorables, así como traumas psíquicos. August entiende el concepto delincuencia como una expresión que refleja el vínculo o relación que hay entre los menores de edad y las cosas, distinta a las normas o reglas que la sociedad impone o aprueba en el individuo.

Deseo: en el psicoanálisis, el término deseo hace referencia a aquellos impulsos, necesidades o motivaciones que condicionan y propician una serie de vivencias o comportamientos por parte de los sujetos. Freud (1988), en sus obras, expone que la mayoría de los deseos se encuentran en el nivel inconsciente de la mente, influyendo y alterando nuestras acciones sin que seamos plenamente conscientes de ello. Además, este distingue entre el deseo de vida y el deseo de muerte. August usó el término de deseo para construir su discurso en torno a la

juventud infractora y la importancia que tienen estos impulsos o motivaciones, ya que si no son resueltas o gestionadas correctamente pueden implicar la aparición de comportamientos disociales o delictivos.

Habitus: el habitus puede entenderse como un conjunto de esquemas a través de los cuales el individuo interpreta el mundo y reacciona o actúa en este. Estos esquemas no solo se generan a partir de las experiencias que ha vivido el menor de edad, sino que también influye en su creación la educación y el contexto social en el que se encuentra inmerso el menor de edad. Estos factores condicionan y moldean las reacciones y respuestas del individuo, configurando así la manera que tiene el sujeto de estar y de actuar en sociedad.

Identificación: en sentido psicoanalítico, el termino identificación hace referencia al acto o proceso de identificarse, por el cual el sujeto tiende a asimilar y a acoger una propiedad o atributo de otro sujeto, con la intención de transformarse parcial o totalmente en ese otro. La identidad de los menores de edad se basa de una serie de identificaciones, lo que hace que, a la vez que se crea su identidad, se van diferenciando de los otros.

Inadaptación: término utilizado por el psicoanálisis para hacer referencia al no ajuste, por parte de los sujetos individuales, a las normas impuestas por la sociedad. Se puede dar tanto una inadaptación subjetiva, como una objetiva. Estaríamos hablando de inadaptación subjetiva cuando es el propio sujeto el que se siente excluido o con malestar al sentir un desajuste en su comportamiento con el impuesto por la sociedad como "normal" o "correcto". Por otro lado, se da inadaptación objetiva cuando los sujetos y la sociedad perciben una no acomodación o desajuste a las normas o reglas sociales por parte de un sujeto de forma individual.

Libido: el concepto de la libido es entendido como aquella fuerza a través de la cual se llega a manifestar el instinto o la energía psíquica que se encuentra en las pulsiones sexuales. Para Freud, la libido supone aquellos "revestimientos o catexis de energía que el Yo destaca hacia los objetos de sus deseos sexuales" (1988, p.2381). August amplía la definición al no ver la libido simplemente como una fuerza sexual, sino como una energía que puede influir en distintas áreas del desarrollo y del comportamiento de los jóvenes, es decir, los problemas relacionados con la libido podrían influir y provocar el surgimiento de conductas delictivas o disociales (2006).

Neurosis: desde la teoría psicoanalítica, August Aichhorn trata la neurosis como una expresión simbólica de un conflicto psíquico o perturbación, producida en su infancia, en el desarrollo emocional y de la libido del menor de edad, que interfiere e imposibilita un desarrollo normalizado o correcto. Esta perturbación se presenta como aspecto clave para poder comprender y dar una explicación a

los comportamientos disociales o delictivos, que surgen como respuesta a esas perturbaciones o conflictos internos que no han llegado a resolverse.

> Para que una persona enferme de neurosis es necesario que su Yo haya perdido la facultad de reprimir la libido en una forma cualquiera. Cuando más fuerte es el Yo, más fácil le será llevar a cabo tales represiones. Toda debilitación de sus energías, cualquiera que le sea la causa a que obedezca, traerá consigo efectos idénticos a los provocados por el exagerado crecimiento de las exigencias de la libido, y hará, por tanto, posible el nacimiento de una neurosis (Freud, 1988, p.2363).

Pulsión: El término pulsión, al igual que el de deseo, se entiende como una necesidad o motivación que impulsa al sujeto, sin que la satisfacción que busca sea una satisfacción de necesidades orgánicas o biológicas. Sin embargo, la pulsión se diferencia del deseo, en que esta llega a alcanzar una satisfacción excedente, de algo que no fue demandado, pero que se obtiene al satisfacerse la necesidad o motivación perseguida. Es decir, lo que mueve la pulsión es la búsqueda de repetir esa satisfacción que se ha dado de manera inesperada, mientras que lo que mueve al deseo -y lo mantiene en continuo movimiento- es la disparidad entre la satisfacción que esperaba y la que ha obtenido en realidad.

Represión: proceso por el cual en sujeto intenta rechazar un impulso o una idea inaceptable, deseos o emociones dolorosas, relegándolo al inconsciente y excluyéndose de la conciencia. Aichhorn expone que la represión y relegación al inconsciente de impulsos o emociones desagradables o indebidas, podría ocasionar la aparición de conductas delictivas o disociales en los menores de edad, al buscar expresarse o manifestarse de alguna manera.

Síntoma: el psicoanálisis entiende el síntoma como aquella representación que surge como forma sustitutoria de algo que no se ha podido manifestar al exterior. Es decir, procesos psíquicos que tendrían que haberse desarrollado de manera normal llegando a presentarse en la conciencia, han sido detenidos o alterados por algún motivo, perturbando su curso y ocasionando que estos se queden en el inconsciente y que, por ello, se dé la aparición del síntoma. "Los síntomas neuróticos son efecto de un conflicto surgido en derredor de un nuevo modo de satisfacción de la libido" (Freud, 1988, p.2346). De igual forma, Aichhorn trata el síntoma como la manifestación de conflictos psíquicos que no han sido resueltos adecuadamente y que han dado lugar a la formación inconsciente del síntoma. Expone la idea de que cuando un deseo está en conflicto con cualquier tipo de dilema moral, social, familiar, este intenta que no llegue a ser consciente o, si ya lo ha sido, que vuelva al inconsciente. Esta lucha entre el inconsciente, que busca la satisfacción del deseo, y la conciencia, que intenta reprimirlo y que permanezca en el inconsciente, puede ocasionar que, si ninguno de los dos es

suficientemente fuerte para anular y vencer al otro, surja el síntoma. "El síntoma esta sostenido por ambos lados, el reprimido y el represor" (Aichhorn, 2006, p.53).

Transferencia: el término transferencia, en la teoría psicoanalítica, hace referencia al proceso por el cual los sentimientos, deseos inconscientes o vínculos afectivos tempranos del menor de edad hacia figuras relevantes de su vida, se transfieren o vuelven a manifestarse ante la presencia de nuevas figuras que aparecen a lo largo de su vida, como pueden ser los Educadores y las Educadoras Sociales, los miembros de la banda, etc. La transferencia adquiere también la función de proveer un cierto valor afectivo o admiración hacia la persona que se encuentra en la posición del saber o de referencia. "El estudio de la transferencia en el niño disocial muestra, regularmente, una vida amorosa que fue alterada en la primera infancia por falta de afecto o excesivo afecto" (Aichhorn, 2006, p.112).

Ello/Yo/Superyó: los conceptos de "Ello", "Yo" y "Superyó" son utilizados por Sigmund Freud para hacer referencia a las estructuras que representan cada una de las instancias psíquicas del sistema nervioso y que dan explicación a la lucha y conflicto de diferentes fuerzas que controlan y condicionan nuestra forma de actuar y pensar. El Ello es aquello que se encuentra en nuestro sistema nervioso desde el nacimiento, a diferencia del Yo y del Superyó, por lo que tendría el control total de las decisiones hasta la aparición de los otros dos. Se caracteriza por moverse a partir del principio de placer inmediato, luchando por conseguir que las funciones primarias controlen la conducta del menor de edad, sin tener en cuenta las posibles consecuencias. El Ello es denominado por Freud como la "instancia psíquica que representa el polo pulsional de la personalidad psíquica" (Laurent, 2002, p.39), y su contenido, basado en la representación psíquica de las pulsiones, se da de manera inconsciente, por un lado, de forma hereditaria e innata y, por otra parte, adquiridos y reprimidos (Laplanche y Pontalis, 1996). Por otro lado, a partir de la edad de los 2 años surge el Yo, es controlado por el principio de realidad y desempeña la función de mediar entro los deseos y placeres provenientes del Ello, lo que es demandado por la realidad y las reglas o imposiciones del Superyó. Por último, se encuentra el Superyó instancia psíquica que aparece sobre los tres años y que representa aquellos ideales internalizados y adquiridos del exterior como consecuencia de las exigencias y prohibiciones, ya sea por parte de figuras parentales o de la sociedad en general. Actúa a modo de conciencia moral, observando y controlando los deseos e impulsos del Ello y analizando las acciones y motivaciones del Yo, rigiéndose por lo impuesto por la sociedad.

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 9

PRIMER PREMIO
UNED

"INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA SOBRE EL IMPACTO Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL SINHOGARISMO FEMENINO".

Lourdes María Ballesteros Flores

Dirigido por: Ana María Martín Cuadrado

Facultad de Educación
Grado en Educación Social.
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Curso académico 2024/2025



ÍNDICE

RESUMEN - ABSTRACT 219

1. INTRODUCCIÓN 220

BLOQUE PRIMERO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA / PRÁCTICA ..... .220

2. PERSONAS SIN HOGAR..... 220

    2.1. Sinhogarismo femenino: género, invisibilidad y exclusión social..... 222

3. MUJER SIN HOGAR Y VIOLENCIA DE GÉNERO. VIOLENCIA SEXUAL Y PROSTITUCIÓN EN CALLE..... 224

4. DERECHO Y ACCESO A LA SALUD DE LAS MUJERES EN SITUACIÓN DE CALLE..... 226

5. ATENCIÓN SOCIAL HACIA LAS MUJERES EN SITUACIÓN DE SINHOGARISMO. INTERVENCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL 230

6. LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE INTERSECCIONAL Y DE GÉNERO 232

BLOQUE SEGUNDO. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN..... 234

7. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN 234

8. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DETECTADAS 236

    8.1. Madrid en Calle. Primera actuación con las personas sin hogar 237

    8.2. Detección de necesidades..... 238

9. OBJETIVOS..... 240

    9.1. Objetivo general 240

    9.2. Objetivos específicos..... . 240

10. DISEÑO DE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL PROYECTO. SESIONES, OBJETIVOS Y ACTIVIDADES 240

11. METODOLOGÍA 245

12. TEMPORALIZACIÓN 247

13. RECURSOS 249

    13.1. Recursos humanos..... 249

    13.2. Recursos materiales..... 249

14. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS 250

15. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS 251
16. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO 252
16.1. Evaluación del diseño del proyecto 252
16.2. Evaluación inicial 253
16.3. Evaluación del proceso 254
16.4. Evaluación final 256
16.4.1. Evaluación de los resultados ligados a los objetivos específicos del proyecto 256
16.4.2. Evaluación de impacto ligada al objetivo general del proyecto 256
17. INFORME CRÍTICO Y DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO 258
18. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA 259
19. FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 260
20. OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS 261
21. ANEXOS 264
Anexo 1. Tabla del perfil de la usuaria 1 264
Anexo 2. Tabla del perfil de la usuaria 2 264
Anexo 3. Tabla del perfil de la usuaria 3 265
Anexo 4. Tabla del perfil de la usuaria 4 265
Anexo 5. Tríptico propuesto para la sesión 2, correspondiente a las sesiones enfocadas a la información teórica 266
Anexo 6. Ficha propuesta para la sesión 1, correspondiente a las sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias 267
Anexo 7. DAFO correspondiente a la evaluación de diseño de proyecto 268
Anexo 8. Tabla de objetivos propuestos – resultados esperados correspondiente a la evaluación inicial 269
Anexo 9. Hoja de registro correspondiente a la evaluación de proceso 269
Anexo 10. Hoja de registro de autoevaluación correspondiente a la evaluación de proceso 270

Anexo 11. Tabla comparativa de resultados esperados – resultados obtenidos enfocada a la sesión 1 271

Anexo 12. Tabla comparativa de resultados esperados – resultados obtenidos enfocada a la sesión 2 272

Anexo 13. Tabla comparativa de resultados esperados – resultados obtenidos enfocada a la sesión 3 272

Anexo 14. Encuesta de satisfacción correspondiente a la evaluación de los resultados ligada a los objetivos específicos del proyecto 273

Anexo 15. Escala de estimación correspondiente a la evaluación de impacto ligada al objetivo general del proyecto 273

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje de mujeres y hombres atendidos en la Red de Personas Sin Hogar durante 2024 222

Figura 2. Porcentaje de mujeres y hombres en situación de calle no atendidos por la red de recursos para personas sin hogar durante 2024 223

Figura 3. Porcentaje de la población migrante, no migrante y desconocida de personas alojadas en recursos de la red de recursos para personas sin hogar durante 2024 228

Figura 4. Países correspondientes a las personas alojadas en recursos de la red de recursos para personas sin hogar durante 2024 228

Figura 5. Situación administrativa correspondiente a las personas alojadas en recursos de la red de recursos para personas sin hogar durante 2024 229

Figura 6. Ubicación centro de acogida temporal para personas sin hogar Pedro Meca 235

Figura 7. Ubicación centro de acogida temporal para personas sin hogar Pedro Meca y cercanía a otros recursos de la red 236

Figura 8. Línea de tiempo en cuanto a la intervención de Madrid en Calle anterior al ingreso de personas sin hogar en centros de acogida 237

Figura 9. Línea de tiempo desde el ingreso de la persona sin hogar en Pedro Meca hasta el ingreso en plaza definitiva 238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Alojamientos y número de plazas de los centros de acogida de la red de personas sin hogar del ayuntamiento de Madrid durante 2024 235

Tabla 2. Planteamiento de la primera fase: análisis de la realidad, junto al objetivo específico, actividades y recursos utilizados 241

Tabla 3. Planteamiento de la segunda fase: planificación y desarrollo de actividades, junto los objetivos específicos restantes, actividades y recursos utilizados..... 241

Tabla 4. Actividad 1 del proyecto. Sesiones enfocadas a la información teórica 242

Tabla 5. Actividad 2 del proyecto. Sesiones enfocadas a la demostración de material preventivo 244

Tabla 6. Actividad 3 del proyecto. Sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias 244

Tabla 7. Ítems generales de la fase de análisis y preparación del proyecto 246

Tabla 8. Metodología de las sesiones programadas 246

Tabla 9. Sesiones enfocadas a la información teórica 248

Tabla 10. Sesiones enfocadas a la demostración de material preventivo 248

Tabla 11. Sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias..... 248

Tabla 12. Recursos humanos y materiales necesarios en cada fase del proyecto 250

Tabla 13. Diseño de evaluación del diseño del proyecto inicial..... 253

Tabla 14. Diseño de evaluación inicial..... 254

Tabla 15. Diseño de evaluación del proceso 255

Tabla 16. Diseño de evaluación final teniendo en cuenta la evaluación de los resultados – ligada a los objetivos específicos y la evaluación de impacto – ligada al objetivo general del proyecto..... 257

RESUMEN

El sinhogarismo femenino es una realidad social invisibilizada, hecho que agrava velozmente la situación de extrema exclusión social de las mujeres sin hogar.

Este colectivo está expuesto a sufrir múltiples formas de violencia de género en calle, en las cuales destacan la prostitución forzada y la violencia sexual en vía pública.

Es por ello, que el objetivo del siguiente trabajo es profundizar en la realidad que viven las mujeres sin hogar y su relación directa con la violencia de género, para, de esta forma, trabajar sobre la realidad del sinhogarismo femenino en materia de prevención y autocuidado, con la intención de contribuir y garantizar su bienestar.

Palabras clave: mujer sin hogar, violencia de género, prostitución, violencia sexual, exclusión social, bienestar.

ABSTRACT

Female homelessness is an invisible social reality, a fact that rapidly worsens the situation of extreme social exclusion of homeless women.

This group is exposed to multiple forms of gender – based violence on the streets, including forced prostitution and sexual violence in public spaces.

Therefore, the objetive of the following work is to Delve deeper into the reality experienced by homeless women and their direct relationship with gender – based violence. This Will allow us to address the reality of female homelessness in terms of preventioon and self – care, with the intention of contributing to and ensuring their well – being.

Keywords: homeless woman, gender violence,prostitution,sexual violence, social exclusion, welfare.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado correspondiente al Grado de Educación Social que se expone a continuación, aborda la intervención socioeducativa dentro del colectivo de personas sin hogar, concretamente el sinhogarismo femenino.

Se trata de un proyecto socioeducativo, de tipo formativo, el cual pretende dotar de conocimientos y proporcionar recursos de prevención, para, de esta forma, fomentar el autocuidado y bienestar de las mujeres en situación de sinhogarismo.

El fin de este proyecto es que las usuarias beneficiarias del proyecto dispongan de la información y recursos necesarios de prevención en situaciones de violencia de género en calle.

Cuando hablamos de situaciones de violencia de género en calle, nos referimos a víctimas de prostitución con fines de explotación sexual o víctimas de violencia sexual en vía pública, siendo estas las formas de violencia a las que quedan más expuestas las mujeres sin hogar.

Así pues, este proyecto socioeducativo se contextualiza en el Centro de Acogida para personas sin hogar Pedro Meca, ubicado en la Comunidad de Madrid, y está dirigido al grupo de mujeres que residen en el mismo.

Por último, destacar que la elaboración de este proyecto se lleva a cabo con un enfoque interseccional y de género, reconociendo la diversidad cultural e igualdad de género.

BLOQUE PRIMERO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO / PRÁCTICA

2. PERSONAS SIN HOGAR

Las personas sin hogar conforman un colectivo amplio y diverso, pero mantienen en común que todas ellas se encuentran en una situación de exclusión social grave.

Según refieren los datos más recientes aportados desde el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre personas sin hogar de 2022, España cuenta con más de 28.550 personas sin hogar atendidas en centros asistenciales de alojamiento y restauración.

Sin embargo, el observatorio HATEnto[1], el cual se encarga de visibilizar la realidad de las personas sin hogar y los delitos de odio contra estas, considera que podría ser superior, alcanzando las 37.000 mil personas en España que no tienen un hogar.

En suma, los altos índices de personas sin hogar y la falta de concienciación sobre la realidad de este colectivo les hace cargar con un fuerte estigma social. El autor Bustos (2024, p.147), en su libro ***Casi, una crónica de desamparo,*** lo refleja de forma acertada con las siguientes palabras: "no existen los sin techo. Existe cada persona privada de hogar que un día podríamos ser nosotros".

Es un error caer en estereotipos sobre los perfiles de las personas sin hogar, ya que la sociedad tiende a categorizar, cuando la mayoría de esas categorizaciones no se ajustan a la realidad. Tal y como refiere la Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM), "más allá de tópicos e ideas preconcebidas no existen unas causas únicas y establecidas para explicar por qué una persona acaba viviendo en la calle" (ACCEM, s. f. párr. 3).

Por lo tanto, estas categorizaciones solo aumentan la vulnerabilidad de este colectivo.

Los motivos por los que las personas terminan en esta situación son diversos y pueden suponer, desde la pérdida de un ser querido, un desahucio, una adicción a cualquier sustancia psicoactiva, o un diagnóstico de salud mental, entre otros.

Sin embargo, la concienciación de las diferentes situaciones que pueden llevar a una persona a quedar en situación de calle o sin hogar ha fomentado el uso del término sinhogarismo, el cual no categoriza, sino que engloba todas las circunstancias personales y sociales por las que una persona puede terminar en esta situación.

De nuevo, la organización ACCEM recoge la siguiente definición de sinhogarismo:

> En los últimos años se ha extendido el uso del término sinhogarismo para hacer referencia al fenómeno social que afecta a las personas sin hogar. Utilizar este término permite ir más allá de las circunstancias individuales para hacer alusión a la existencia de factores estructurales con causas políticas, sociales y económicas (ACCEM, s. f. párr. 2).

1 Herramienta de la Organización Hogar Sí, que sirve para generar conocimiento y visibilidad social sobre la realidad que sufren las personas sin hogar. Hogar Sí es una entidad de iniciativa social que trabaja para garantizar los derechos de las personas sin hogar y crear soluciones contra el sinhogarismo.

2.1. Sinhogarismo femenino: género, invisibilidad y exclusión social

Si se contempla el sinhogarismo desde un enfoque crítico de género, la visión de las personas sin hogar ha estado significativamente ligada a la realidad social de la figura masculina, es decir, de los hombres sin hogar, dejando la situación de las mujeres invisibilizada ante la sociedad y las instituciones.

Siguiendo a Cobo (2005, p. 250), "...el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a varones y mujeres".

Solamente si se entiende cómo afecta la condición de género, siendo mujer en este colectivo, se comprenderá el impacto que tiene en la situación de sinhogarismo de las mujeres que la sufren.

Para entender más detalladamente cómo afecta el género y la visibilidad en el sinhogarismo femenino, se analiza a continuación el porcentaje de mujeres sin hogar de la ciudad de Madrid el pasado año 2024, siguiendo el Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid.

Los siguientes párrafos se centran, únicamente, en la atención que reciben las mujeres en esta situación en la capital española.

A continuación, se muestra en la Figura 1 el porcentaje de mujeres atendidas en la Red de Personas Sin Hogar durante 2024.

Figura 1. Porcentaje de mujeres y hombres atendidos en la Red de Personas Sin Hogar durante 2024.



Fuente: Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid.

En Madrid, un 33 % de mujeres han sido atendidas en la red de personas sin hogar, frente al 67 % que corresponde a los hombres.

Cabe destacar que este porcentaje corresponde únicamente a las mujeres que han hecho uso de los recursos de la red, sin contar a las atendidas en calle que han rechazado ser alojadas, porcentaje que se analiza a continuación.

Ahora bien, 1.116 personas, se han encontrado en situación de calle en la ciudad de Madrid el pasado 2024, las cuales no han accedido a la red.

Si se observa la Figura 2, correspondiente a las personas que se han encontrado en situación de calle no atendidas por la red de recursos, se contempla que el 85 % son hombres y el 13 % son mujeres, junto a un 2 % que se desconoce.

Figura 2. Porcentaje de mujeres y hombres en situación de calle no atendidos por la red de recursos para personas sin hogar durante 2024.



Fuente: Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid.

Cabe destacar que, en este porcentaje de mujeres en situación de calle, no se encuentran aquellas que habitan en viviendas inadecuadas, entendiendo por estas, viviendas ocupadas o pisos donde las mujeres ejercen la prostitución por necesidades económicas o por ser víctimas de prostitución forzada.

Así mismo, se puede señalar que, en este caso, el porcentaje de mujeres atendidas en la red de recursos es mucho mayor al de no atendidas.

Esto quiere decir que el porcentaje de mujeres atendidas en la red de personas sin hogar asciende de forma progresiva; en concreto, cada vez son más las mujeres que aceptan alojamientos para trabajar su recuperación y reducción del daño.

Por otra parte, las mujeres que rechazan los recursos continúan en situación de calle y siguen invisibilizadas, acentuando su vulnerabilidad y exclusión social.

La razón de que existan más hombres que mujeres, tanto atendidos en la red de personas sin hogar, como aparentemente en situación de calle, no resta importancia a las mujeres sinhogarismo, sino que, por el contrario, merecen la misma atención y visibilidad.

El problema de esta invisibilidad que sufren las mujeres sin hogar, sobre todo desde los ámbitos políticos, económicos y sociales, las posiciona en una situación

de extrema vulnerabilidad y exclusión social, siendo muy difícil un diagnóstico precoz.

Resulta lógico, y no solo por su situación de sinhogarismo, que las mujeres que se encuentran en esta situación tienden a soportar peligros permanentes, es decir, quedan expuestas a cualquier forma de violencia, y si se considera esta posición con perspectiva de género, la violencia sexual o ser víctima de redes de trata y prostitución son las que más ponen en riesgo su bienestar y calidad de vida.

Por ello es importante incluir la perspectiva de género en el sinhogarismo, no solo para aportar la visibilidad que se merece la mujer en esta situación de extrema exclusión social, sino, para actuar desde la prevención sobre los peligros que las mujeres sufren cuando se encuentran en situación de calle.

3. MUJER SIN HOGAR Y VIOLENCIA DE GÉNERO. VIOLENCIA SEXUAL Y PROSTITUCIÓN EN CALLE

Como se apuntó anteriormente, las mujeres sin hogar están en constante riesgo de sufrir, al menos, algún tipo de violencia de género en calle.

De hecho, son la violencia sexual y/o ser víctima de prostitución con fines de explotación sexual, las formas de violencia de género más recurrentes en sinhogarismo femenino y que, de forma mayoritaria, las mujeres sin hogar sufren en vía pública. "La violencia de género es, además, una de las claves que explican la invisibilidad asociada al sinhogarismo femenino" (ACCEM, 2004, párr.3).

Se entiende por violencia de género, citando a la Organización Mundial de la Salud (ONU):

> Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada (Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, Asamblea General, ONU, 1993).

En suma, y para completar esta definición, destacamos la mirada de Médicos del Mundo, la cual contempla la prostitución dentro de la violencia de género y cita de la siguiente manera: "La prostitución como una forma de violencia de género y una vulneración de los Derechos Humanos" (Médicos del Mundo, 2020, p.11).

Las mujeres en situación de calle refieren tener sensación de peligro constante, ya que encontrarse solas en las zonas de pernocta en la vía pública las hace sentirse vulnerables ante un ámbito masculinizado.

Es por ello que la mayoría de mujeres atendidas en recursos de acogida de la red de personas sin hogar y atendidas en situación de calle en la Comunidad de Madrid, relatan dormir con objetos punzantes para poder defenderse de ser violadas o agredidas.

Sin embargo, la legislación española recoge la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual, y cita textualmente en su Preámbulo I, "Las violencias sexuales no son una cuestión individual, sino social". (Boletín Oficial del Estado, 2022).

No obstante, las emociones que refieren las usuarias entran en contradicción con la ley citada, ya que continúan sintiéndose inseguras y vulneradas en derechos, a pesar de que esta ley orgánica pretende prevenir y garantizar los derechos de las mujeres.

Por otra parte, se encuentran mujeres sin hogar que, además de manifestar su temor a sufrir violencia sexual en la vía pública, cargan con el miedo de caer en redes de prostitución forzada con fines de explotación sexual o recurrir ellas mismas a la prostitución, por carencia de medios económicos para sobrevivir en calle.

La autora Rosa Cobo, en su libro ***La prostitución en el corazón del capitalismo***, refleja con este apartado la realidad de muchas de estas mujeres:

> La prostitución se alimenta de mujeres con pocos recursos materiales y culturales que son expulsadas de sus hogares, de sus entornos sociales y también de sus propias expectativas de vida. Sin embargo, la expulsión tiene destino: clubs, pisos, macroburdeles, calles, barrios, polígonos a las afueras de las ciudades o zonas acotadas están preparados para la mercantilización de sus cuerpos (Cobo, 2017, p.14).

Ahora bien, la legislación española, también enmarca el contexto de prostitución recogiendo la siguiente Ley Orgánica 11/199, de 30 de abril, de modificación del Título VIII del Libro II del Código Penal, aprobado por Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre.

Esta Ley citada en el párrafo anterior, recoge en su Capítulo V, de los delitos relativos a la prostitución y la corrupción de menores, que en España es delito obligar a otra persona a ejercer la prostitución, según el artículo 188 del Código Penal.

No obstante, España cuenta con prostíbulos en la mayoría de ciudades españolas, donde cada año se desarticulan redes de prostitución forzada y trata, controladas por proxenetas que obligan a mujeres al ejercicio de la prostitución.

La perspectiva de la Organización Médicos del Mundo entiende y reivindica la vulneración de derechos que sufren las mujeres que se encuentran en esta situación, poniendo el foco en la desigualdad de género, la carencia de ingresos y su relación directa con la prostitución, y cita de esta forma:

> ...la prostitución como una relación de desigualdad de género, en la que una persona, por motivos económicos, legales, sociales o culturales se ve obligada a prestar a otras, determinados servicios sexuales a cambio de dinero u otro tipo de contraprestación (MDM, s.f., párr. 51).

Sin duda alguna, existe una legislación que respalda la seguridad e integridad de las mujeres como sujetos de derecho, la cual, debería cumplirse desde todos los organismos sociales para que sea real y sentida por las mujeres, garantizando la protección e igualdad.

Sin embargo, las mujeres se encuentran con una realidad que difiere bastante, mujeres vulneradas en derecho, con un fuerte impacto de género en su situación de calle, asumiendo una doble vulnerabilidad: mujer sin hogar y mujer expuesta sufrir violencia de género.

4. DERECHO Y ACCESO A LA SALUD DE LAS MUJERES EN SITUACIÓN DE CALLE

Según refiere la Organización Mundial de la Salud (ONU), el derecho a la salud es un derecho imprescindible de acceso para todas las personas, y refiere lo siguiente: "los derechos incluyen el derecho a acceder a unos servicios de salud de calidad sin ser objeto de discriminación de ningún tipo" (ONU, 2023., párr. 7).

En suma, la Agenda 2030 del Gobierno de España, en el contexto Internacional y de la Unión Europea, engloba 17 objetivos de desarrollo sostenible.

Entre ellos, se destaca el Objetivo 3 de desarrollo sostenible, el cual apunta a garantizar una vida sana, así como promover el bienestar para todas las personas en todas las edades.

No muy lejos de este, se encuentra otro objetivo de especial relevancia para el contexto objeto de estudio, el Objetivo 5, el cual se propone lograr la igualdad entre los géneros, así como empoderar a todas las mujeres y niñas.

Ambos objetivos respaldan el derecho a la salud y la igualdad de género.

Si se realiza un análisis de la relación de estos objetivos en el entorno de las mujeres sin hogar, existe una estrecha relación, y es que estas se encuentran bajo múltiples amenazas de salud y de peligro sobre su integridad física.

De nuevo, el autor Bustos (2024, p.16) lo plasma en su libro, refiriendo lo siguiente: "toda mujer que haya dormido un tiempo a la intemperie ha sido agredida o violada o ambas cosas".

De hecho, como se ha apuntado antes, la violencia sexual o la prostitución forzada son las formas de violencia de género más sufridas por el sinhogarismo femenino.

Estas formas de violencia afectan de manera inminente, psicológica y físicamente en la mujer que la sufre, perjudicando gravemente su salud y bienestar.

De esta manera, se entiende que trabajar en materia de salud y prevención se convierte en una tarea socioeducativa preferente a llevar a cabo con el colectivo de mujeres sin hogar que conforman los centros de acogida.

De nuevo, Médicos del Mundo considera una línea de acción compartida con las intervenciones en los centros de acogida para personas sin hogar, con una mirada hacia la prevención y reducción del daño, en la cual refiere y cita textualmente:

> ...que el fenómeno de la prostitución debe abordarse de una forma integral y no desde una perspectiva sancionadora y fragmentada sino preventiva, de reducción de los daños y riesgos, de garantía de acceso efectivo a los derechos humanos – incluido el derecho a la salud... (MDM, 2020, p.11).

Con el objetivo de seguir la misma línea de análisis de porcentajes que nos proporciona el Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de la Comunidad de Madrid, se comprueba, según se indica en la Figura 3 que, en cuanto a la nacionalidad de las personas sin hogar alojadas en la red de recursos, el 56,3 % es población migrante frente al 43,6 % que corresponde a la población española.

Figura 3. Porcentaje de la población migrante, no migrante y desconocida de personas alojadas en recursos de la red de recursos para personas sin hogar durante 2024.

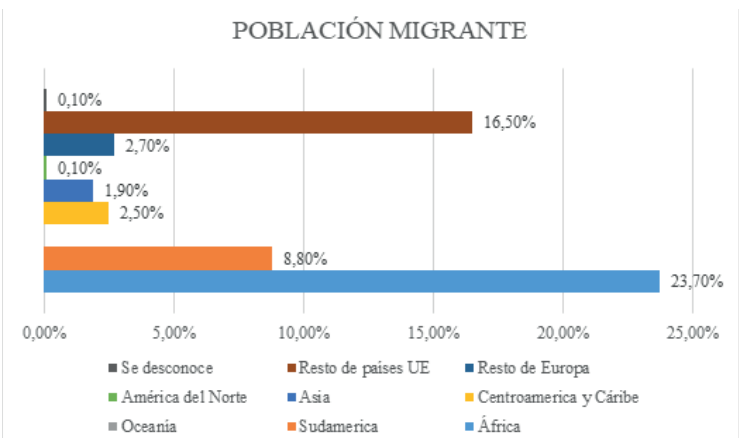


Fuente: Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid.

Esto quiere decir que gran parte de la población sin hogar son personas migrantes procedentes de distintos países.

A continuación, se muestran en la Figura 4 los países correspondientes a las personas sin hogar alojadas en recursos, siendo África el país de donde más personas se trasladan a España y quedan en situación de calle.

Figura 4. Países correspondientes a las personas alojadas en recursos de la red de recursos para personas sin hogar durante 2024.



Fuente: Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid.

A pesar de que no existen estudios recientes sobre el porcentaje de mujeres y sus nacionalidades de entre las alojadas en los centros de la red municipal de personas sin hogar de la Comunidad de Madrid, objeto de estudio de este marco teórico práctico, el Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid, nos ofrece una aproximación con los porcentajes analizados a lo largo del presente documento.

Sin embargo, si se observa la Figura 5, se puede contemplar que, en lo que refiere a la situación administrativa de las personas sin hogar alojadas el pasado año en los recursos de la red, el 74 % cuentan con situación administrativa regular, el 22 % con situación administrativa irregular y un 4 % sin documentación.

Figura 5. Situación administrativa correspondiente a las personas alojadas en recursos de la red de recursos para personas sin hogar durante 2024.



Fuente: Plan Estratégico 2024 del Área de políticas sociales, familia e igualdad de Madrid.

Por ende, un porcentaje considerable del colectivo se encuentra en una situación irregular o sin documentación, lo que quiere decir que su acceso al sistema de salud en España es complejo o nulo.

Aunque se ha comentado anteriormente, no existen estudios referentes a la población de mujeres sin hogar en torno a la nacionalidad y situación administrativa de la Comunidad de Madrid que nos ofrezcan datos exactos, haciendo evidente la invisibilidad de las mujeres sin hogar en este ámbito.

No obstante, estos datos permiten situar que gran parte del sinhogarismo femenino con nacionalidades extranjeras, en especial africana, tienen un complejo acceso o nulo a la atención sociosanitaria, perpetuando de forma negativa su situación de salud.

Esta dificultad de acceso a un derecho básico, como es el derecho a la salud, afecta a su bienestar físico y psicológico.

De nuevo, Médicos del Mundo refleja en su guía de recomendaciones para profesionales sociosanitarios de atención primaria 2020, sobre las mujeres que sufren violencia sexual o son víctimas del ejercicio de la prostitución, que los problemas de salud física que más presentan las mujeres con barreras de acceso a la salud son el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) y las enfermedades de transmisión sexual (ETS) e infecciones de transmisión sexual (ITS).

A su vez, apunta que existen otras enfermedades además de VIH, ETS y ITS:

> ...existen otras patologías que pueden estar relacionadas con el ejercicio de la prostitución y, que, en numerosas ocasiones guardan relación con las patologías que se describen en las víctimas de violencia de género: más infecciones de transmisión sexual, más infecciones del tracto urinario, dolores inespecíficos: de cabeza, dolor muscular, trastorno de la alimentación... (MDM, 2020, p. 27).

En concordancia con lo que se recoge en este apartado, se puede afirmar la necesidad de trabajar en materia de prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual con las mujeres que se encuentran en situación de sinhogarismo, así como lograr que se sientan acompañadas en el proceso de garantizar el derecho y acceso a la salud.

Solo de esta manera las mujeres conseguirán mejorar su bienestar, a través de un acompañamiento real desde una atención social adecuada, garantizando un espacio seguro.

5. ATENCIÓN SOCIAL HACIA LAS MUJERES EN SITUACIÓN DE SINHOGARISMO. INTERVENCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La cantidad de mujeres que se encuentran en situación de sinhogarismo aumenta año tras año.

Cada vez son más las mujeres que quieren salir de esta situación de calle y reciben de manera positiva la propuesta de entrada a centros de acogida de la red de la Comunidad de Madrid.

Desde luego, son pocos los estudios e investigaciones realizadas en el área de mujeres sin hogar, y mucho menos su relación con la violencia de género, acentuando la invisibilidad y brecha de género del colectivo femenino en este contexto.

Pero, a pesar de esto, la figura deL Educador y la Educadora Social está presente en la red de personas sin hogar, la cual presta atención social, tanto en calle, como en centros de acogida.

A pesar de la multitud de definiciones de distintos autores, cabe reseñar la que nos ofrece la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social Volumen 1, la cual define al Educador Social como agente de cambio: "Al Educador Social se le define 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 y cultural y a integrarse adecuadamente" (ANECA, 2005, p.127).

Siguiendo el artículo "Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social" de Gómez Serra (2003), la Educación Social se centra en el campo de la acción socioeducativa.

En suma, los y las profesionales de la Educación Social actúan en el contexto de intervención con una función.

En relación a esta última idea, M. García y García (2012, p. 108) citan la función básica del Educador y la Educadora Social y reflejan la importancia de hacer del sujeto el protagonista de la intervención de esta manera: "El Educador/Educadora Social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a las personas ser sujeto y protagonista de su propia vida".

Puesto el foco en la red municipal de atención a personas sin hogar de la Comunidad de Madrid, contamos con 12 alojamientos repartidos en centros de acogida, programas de alojamiento y pensiones.

Estos recursos cuentan, en su mayoría, con la figura de al menos un Educador/Educadora Social por centro, dependiendo de la ocupación de los mismos.

La figura del Educador/Educadora Social es imprescindible y de suma importancia, ya que ofrece un acompañamiento real en el proceso de recuperación y reducción del daño de la persona.

Así mismo, las intervenciones que se llevan a cabo en los centros de acogida para personas sin hogar son de acción socioeducativa, tanto a nivel asistencial, por las características de los recursos, como a nivel socioeducativo.

Tiana (2014) nos ofrece la siguiente definición de acción socioeducativa de acuerdo con las ideas señaladas anteriormente: "Por acción socioeducativa se entiende todo el conjunto de actuaciones en que la educación contribuye al logro

de finalidades sociales, mediante una actuación en el seno de los grupos o comunidades que componen la sociedad" (Tiana et al.,2014, p 28).

Por otro lado, una de las características más frecuente de los centros y recursos de la red de personas sin hogar es que suelen ser, en su mayoría, mixtos, esto quiere decir que hombres y mujeres comparten espacio de alojamiento y convivencia.

No obstante, no es conveniente olvidar el fuerte impacto de género que esto provoca en las mujeres, que siguen presenciando un contexto masculinizado, tanto en calle, como en los recursos al que llegan cuando son alojadas en la red, al ser estos mixtos.

La realidad de las mujeres que se alojan en un espacio mixto, es que, muchas veces, no les parece un entorno íntimo y/o seguro.

Es por ello, y especialmente necesario, proporcionar espacios de seguridad a las mujeres alojadas, para que de esta manera puedan sentirse confiadas y acompañadas en un contexto protegido para iniciar su recuperación.

En efecto, debería llevarse a cabo un gran trabajo desde la figura de la Educación Social por garantizar entorno de protección, a través de la creación de un vínculo de confianza con las mujeres sujetos de intervención social.

Solo de esta manera, y siguiendo una buena práctica de la Educación Social se podrá avanzar hacia el objetivo deseado.

6. LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE INTERSECCIONAL Y DE GÉNERO

A lo largo de esta fundamentación teórico/practica se otorga una especial relevancia a la cuestión de género y cómo este influye en las características e intervenciones con las personas sin hogar, concretamente con las mujeres.

Por este motivo, no es recomendable crear una visión general del sinhogarismo, sino dedicar una intervención precisa y adecuada al sinhogarismo femenino.

En relación a esto, Luz Casanova [2] realiza la siguiente afirmación a destacar en su apartado de noticias: "las mujeres sufren con mayor dureza las condiciones en las que se encuentran las personas sin hogar" (Luz Casanova, 2022, párr. 6).

2 Organización encargada de la defensa, el trabajo y la atención a personas sin hogar, mujeres y menores víctimas de violencia de género y migrantes a través de distintos proyectos sociales.

Si se continúa con la línea de ideas citadas a lo largo del presente documento, se puede observar la gran importancia de mantener este enfoque de género a la hora de las intervenciones, y es que estas deben realizarse siempre desde la educación.

Solo si se tiene en cuenta la perspectiva de género sobre este colectivo, se podrán conocer las características y la realidad del sinhogarismo femenino y actuar en consecuencia.

Además, se podrá trabajar en sus especificidades y realizar un abordaje de las violencias que sufre este colectivo como parte esencial de la intervención.

Al mismo tiempo, se ha reseñado en párrafos anteriores la importancia del impacto de la migración y del acceso a los derechos básicos, como es el derecho a la salud.

De acuerdo con la legislación española, todas las personas cuentan con los mismos derechos, pero no todas las personas tienen la oportunidad de acceder con la misma facilidad al sistema sanitario en España, lo que provoca que, a diario, muchas de ellas se encuentren con una barrera de acceso por su situación administrativa.

Por tanto, contemplar en la intervención el enfoque interseccional también es de suma importancia.

Muchas mujeres sin hogar cargan multitud de discriminaciones, y no solo por el hecho de ser mujer sin hogar, sino por pertenecer a otro país o etnia, hecho que muchas veces dificulta el acceso al sistema sanitario por su situación administrativa en el país.

De ahí la importancia de realizar un análisis profundo del sinhogarismo femenino, teniendo en cuenta, tanto un enfoque de género, como un enfoque interseccional.

Solo si se pone el foco de atención en todas y cada una de las características de las mujeres, se conseguirá una intervención adecuada y un acompañamiento íntegro con una conciencia plena de la realidad de las mujeres sujetos de intervención.

BLOQUE SEGUNDO. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A continuación, se desarrolla el siguiente diseño de proyecto de intervención, el cual pertenece al área social de intervención socioeducativa, concretamente en el ámbito de prevención de la exclusión social.

Este proyecto se desarrolla concretamente con mujeres en situación de sinhogarismo, las cuales se encuentran alojadas en el centro de acogida para personas sin hogar Pedro Meca.

No obstante, el proyecto propuesto pretende llevarse a cabo con el grupo de 4 mujeres que se encuentran en este momento alojadas, siendo mujeres de diferentes edades, comprendidas entre los 29 y 45 años de edad.

Cada una de ellas reúne características diferentes, por lo que se encuentran en esta situación de sinhogarismo, las cuales son contempladas los siguientes apartados.

7. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

En primer lugar, y con la intención de ubicar el proyecto, la intervención se sitúa en el centro de acogida temporal para personas sin hogar que se conoce con el nombre Pedro Meca, el cual forma parte de la red de recursos para personas sin hogar del Ayuntamiento de la Comunidad de Madrid.

No obstante, son varios los centros de acogida que conforman la red de recursos para personas sin hogar y que se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Alojamientos y número de plazas de los centros de acogida de la red de personas sin hogar del ayuntamiento de Madrid durante 2024.

CENTRO	PLAZAS
Centro de Acogida San Isidro	268 plazas
Centro de Acogida La Rosa	35 plazas y 30 plazas centro de día
Centro de Acogida Juan Luis Vives	140 plazas
Centro de Acogida Puerta Abierta	132 plazas
Centro de Acogida Beatriz Galindo	35 plazas y 20 plazas centro de día
Centro de Acogida Pedro Meca	32 plazas

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, el centro Pedro Meca abrió sus puertas el pasado septiembre de 2024, siendo un centro de carácter temporal, mixto y de baja exigencia, el cual proporciona alojamiento para personas que se encuentran en situación de calle hasta su derivación definitiva a un recurso estable de la red.

El centro Pedro Meca se encuentra muy céntrico en la ciudad de Madrid. Se puede observar su ubicación en la Figura 6.

Figura 6. Ubicación centro de acogida temporal para personas sin hogar Pedro Meca.



Fuente: adaptado de [Centro de acogida Pedro Meca], de Google, s.f. Todos los derechos reservados 2024 por Google. Adaptado con permiso del autor.

No obstante, en la Figura 7 se presenta su cercanía a otros recursos de la red, como son los centros de acogida de La Rosa, San Isidro o Beatriz Galindo.

Figura 7. Ubicación centro de acogida temporal para personas sin hogar Pedro Meca y cercanía a otros recursos de la red.



Fuente: adaptado de [Centro de acogida Pedro Meca – Centro de acogida La Rosa – Centro de acogida San Isidro – Centro de acogida Beatriz Galindo], de Google, s.f. Todos los derechos reservados 2024 por Google. Adaptado con permiso del autor.

Ahora bien, la gestión del centro es llevada a cabo por la Organización Fundación Salud y Comunidad, organización contratada por el Ayuntamiento de la Comunidad de Madrid, la cual destaca en su línea de trabajo por dos tipos de atenciones: atención asistencial y atención social, y una línea de trabajo que se muestra de forma detallada en el siguiente apartado.

8. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DETECTADAS

Como se apuntaba antes, la línea de trabajo que destaca en los centros de acogida para personas sin hogar gestionados por el Ayuntamiento de Madrid es de dos tipos: una atención más asistencial, relacionada con cubrir las necesidades básicas, y una atención social, más dirigida al área socioeducativa.

En la elaboración de este proyecto destaca esa atención social, donde se desarrollan intervenciones y actividades socioeducativas dirigidas a favorecer el bienestar y calidad de vida de las personas en situación de sinhogarismo que se encuentran alojadas.

De esta forma, se llevan a cabo intervenciones dirigidas a la prevención, sobre todo aquellas relacionadas con la reducción del daño y la promoción de hábitos saludables.

En suma, en la web de la Organización de Fundación Salud y Comunidad, encontramos su objetivo, basado en la intervención que el equipo de trabajo desarrolla en los centros: "nuestro objetivo ha sido siempre mejorar la calidad de vida de las personas y facilitar la integración social mediante la promoción de la salud y el bienestar colectivo" (FSC, s.f., párr. 3).

Antes de conocer la necesidad sentida por el colectivo de mujeres sin hogar, es conveniente contextualizar la derivación al centro de estas mujeres por Madrid en Calle.

8.1. Madrid en Calle. Primera actuación con las personas sin hogar

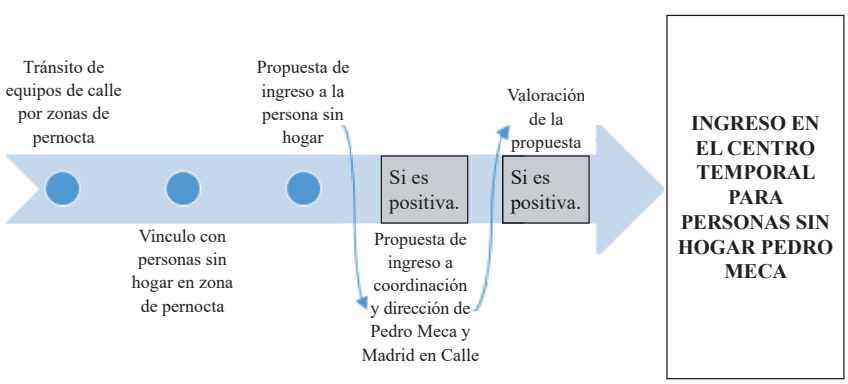
Como ya se ha apuntado anteriormente, el centro Pedro Meca se encarga de acoger de manera temporal a las personas en situación de sinhogarismo.

Cabe destacar que estas personas son previamente valoradas por los equipos de calle (Madrid en Calle).

A continuación, se comenta de forma muy breve que la función de estos equipos de calle se basa en recorrer los diferentes distritos de Madrid en busca de personas sin hogar y entablar un vínculo con ellas, para, de forma posterior, ser valoradas y derivadas a los centros de acogida correspondientes a las necesidades que presenta la persona.

Se puede observar en la Figura 8, de manera más visual, cómo es este proceso.

Figura 8. Línea de tiempo en cuanto a la intervención de Madrid en Calle anterior al ingreso de personas sin hogar en centros de acogida.

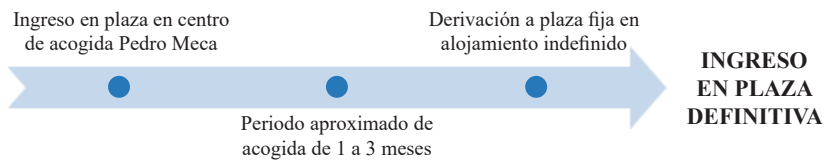


Fuente: elaboración propia.

No obstante, una vez que las personas son derivadas al centro Pedro Meca con una valoración positiva, pasan una estancia aproximada de un mes a tres meses hasta la asignación de plaza definitiva en base a sus necesidades.

En la Figura 9 se puede observar el proceso desde el ingreso de la persona sin hogar en Pedro Meca hasta el ingreso en plaza definitiva más visual.

Figura 9. Línea de tiempo desde el ingreso de la persona sin hogar en Pedro Meca hasta el ingreso en plaza definitiva.



Fuente: elaboración propia.

Cuando se habla de estas necesidades, se refiere a aquellas características que puede presentar la persona usuaria: salud mental, adicciones, patología dual, víctima de violencia de género, convaleciente, entre otros.

En base a estas necesidades se realiza la derivación al centro que coincida con el perfil, con la intención de cubrir, al máximo posible, sus demandas.

Es de suma importancia la intervención anterior a la entrada de la persona usuaria al centro, ya que los equipos de calle son el primer contacto con la persona, y son quienes, a través de los informes sociales, facilitan la primera información sobre la persona que ingresa, ya que las primeras intervenciones son llevadas a cabo por el equipo de calle en sus zonas de pernocta.

8.2. Detección de necesidades

De acuerdo con esta primera información obtenida de los informes sociales, es cuando da comienzo el análisis de necesidades.

La detección de necesidades es el primer contacto con la realidad de la persona, y es un paso imprescindible para tomar decisiones posteriores en materia de intervención.

Como se hace referencia a lo largo de la fundamentación teórico práctica, el colectivo de mujeres sin hogar es un colectivo invisibilizado ante la sociedad e instituciones sociales, estando este ligado a una realidad social frecuentada por la figura masculina.

Las mujeres sin hogar soportan un fuerte impacto en su condición de mujer que requiere una atención social de gran importancia en los centros mixtos.

En suma, y como se analiza en párrafos anteriores, el sinhogarismo femenino sufre peligros constantes en relación a violencias sexuales o prostitución con fines de explotación sexual, entendidas estas como formas de violencia de género.

Estas formas de violencia afectan gravemente a su salud, afectando a su bienestar y su vida diaria.

No obstante, son cuatro las mujeres actualmente alojadas en el centro, y cada una de ellas tiene perfiles distintos en cuestión de edad, comprendidas entre los 29 y 45 años, y diferentes nacionalidades, española, africana (Mali) y sudamericana (Colombia).

En suma, se puede observar una ampliación de la información personal de cada una de estas mujeres en base a su edad, nacionalidad, situación administrativa, situación sanitaria, salud mental, adicciones y trayectoria en calle en los anexos 1, 2, 3 y 4.

Sin embargo, todas reúnen una misma situación de vulnerabilidad social: encontrarse sin hogar y haber sido o ser víctima de violencia de género en calle.

Dentro de este orden de ideas, este proyecto parte de la necesidad sentida por el grupo de mujeres sin hogar alojadas en el centro de acogida Pedro Meca.

De este modo, la intervención se centra en las necesidades que presentan las usuarias y teniendo en cuenta una perspectiva de género; las actuaciones de este proyecto se dirigen a que las mujeres dispongan de recursos ante estas situaciones de violencia de género en calle.

Concluir este apartado indicando que, para ello, se proponen intervenciones en materia de autocuidado, con el fin de contribuir a la mejora de su salud y bienestar.

Se plantean entonces espacios seguros, en los que se pretende realizar encuentros entre las mujeres del centro y el equipo de trabajo, para dotarles de información y recursos de prevención, a través de diferentes sesiones.

Dentro de estas sesiones se trabajará sobre las enfermedades de transmisión sexual, cómo protegerse ante ellas, así como garantizar el acceso a la salud y material preventivo de todas las usuarias independientemente de su situación administrativa.

9. OBJETIVOS

A continuación, se presenta el objetivo general del proyecto junto a los objetivos específicos propuestos.

9.1. Objetivo general

Fomentar el autocuidado con el grupo de mujeres en situación de sinhogarismo del Centro Pedro Meca para mejorar su bienestar y calidad de vida.

9.2. Objetivos específicos

- Analizar la confluencia de la realidad de las mujeres: violencia de género y sinhogarismo.
- Dotar de conocimientos a las usuarias para el aprendizaje de enfermedades de contagio de transmisión sexual y recursos sociosanitarios de prevención.
- Proporcionar recursos de prevención a las usuarias del proyecto para que protejan su salud en situaciones de ejercicio de la prostitución o violencia sexual en calle.
- Crear un espacio de diálogo y reflexión conjunta para fomentar la relación de las usuarias con el bienestar y el autocuidado.

10. DISEÑO DE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL PROYECTO. SESIONES, OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

Tal y como se desarrolla en apartados anteriores, Pedro Meca es un centro de acogida temporal con una doble intervención: asistencial y social.

Se destaca la intervención social, donde se ubica el siguiente proyecto, con una intención puramente socioeducativa.

En el presente trabajo se describen las sesiones del proyecto a llevar a cabo en base a los objetivos.

No obstante, se diferencian dos fases, una primera de análisis, acorde al primer objetivo específico, de forma que se analiza la confluencia de la realidad de las mujeres sinhogarismo y violencia de género.

En la Tabla 2 se puede apreciar la primera fase de análisis, la cual se nombra en el párrafo anterior.

Tabla 2. Planteamiento de la primera fase: análisis de la realidad, junto al objetivo específico, actividades y recursos utilizados.

PRIMERA FASE. ANÁLISIS DE LA REALIDAD		
Objetivo especifico	Actividades	Recursos utilizados
Analizar la confluencia de la realidad de las mujeres: violencia de género y sinhogarismo.	Análisis profundo y detallado sobre la realidad de las mujeres sin hogar y su relación con la violencia de género, en particular, con la prostitución y la violencia sexual. Análisis de los perfiles de cada usuaria que conforman el grupo de intervención.	Memoria anual del centro. Documentos internos del centro. Informes sociales. Reuniones semanales con coordinación y dirección de Pedro Meca y Madrid en Calle. Contacto directo diario con el equipo técnico de Madrid en Calle. Cuaderno de campo diario del centro.

Fuente: elaboración propia.

Se contempla una segunda fase de planificación y desarrollo de actividades acorde a los tres objetivos específicos restantes.

Si observamos la Tabla 3, se muestra la segunda fase de planificación y desarrollo de actividades de acuerdo a los tres objetivos específicos nombrados en el apartado de objetivos.

Tabla 3. Planteamiento de la segunda fase: planificación y desarrollo de actividades, junto los objetivos específicos restantes, actividades y recursos utilizados.

SEGUNDA FASE. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES		
Objetivos específicos	Actividades	Recursos utilizados
Dotar de conocimientos a las usuarias para el aprendizaje de enfermedades de contagio de transmisión sexual y recursos sociosanitarios de prevención.	Sesiones enfocadas a la información teórica. • Sesión 1. • Sesión 2.	Sala común del centro. Mesas y sillas. Folios y bolígrafos. Televisor y proyector. Técnicas e instrumentos destinados a utilizar en la sesión.

Proporcionar recursos de prevención a las usuarias del proyecto para que protejan su salud en situaciones de ejercicio de la prostitución o violencia sexual en calle.	Sesiones enfocadas a la demostración de material preventivo. • Sesión 1.	Sala común del centro. Mesas y sillas. Folios y bolígrafos. Televisor y proyector. Material preventivo de contagio de ETS Y ITS. Técnicas e instrumentos destinados a utilizar en la sesión.
Crear un espacio de diálogo y reflexión conjunta para fomentar su relación con el bienestar y autocuidado.	Sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias. • Sesión 1. • Sesión 2.	Sala común del centro. Mesas y sillas. Folios y bolígrafos. Televisor y proyector. Esterillas. Técnicas e instrumentos destinados a utilizar en la sesión.

Fuente: elaboración propia.

En base al objetivo general y objetivos específicos nombrados, se propone llevar a cabo las siguientes sesiones que se presentan a continuación en las Tablas 4, 5 y 6.

Cada sesión cuenta una serie de actuaciones distintas a seguir que contribuyan a alcanzar el fin esperado.

Tabla 4. Actividad 1 del proyecto. Sesiones enfocadas a la información teórica.

SESIONES ENFOCADAS A LA INFORMACIÓN TEÓRICA	
OBJETIVO ESPECIFICO	Dotar de conocimientos a las usuarias para el aprendizaje de enfermedades de contagio de transmisión sexual y recursos sociosanitarios de prevención.
SESIÓN 1. Durante esta sesión se trabajará mediante una presentación proyectada, la cual podrá ser visualizada durante toda la actividad. La presentación estará dotada de información sobre las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y cómo afectan a la salud y bienestar de las mujeres. Para dar comienzo a esta actividad, el grupo pondrá en común todas aquellas ideas o creencias sobre las enfermedades de trasmisión sexual que conozcan las usuarias, además de vías de contagio y cómo afectan a la salud.	

Posteoriormente a esta lluvia de ideas, se explicarán con claridad y determinación las ETS, haciendo un recorrido desde las más comunes hasta aquellas más invisibilizadas. Es importante destacar que, teniendo en cuenta las características de las usuarias por edad, hablaremos de menstruación y menopausia, normalizando ambas etapas en el ciclo de las mujeres y despejando inquietudes frente a la salud femenina. No obstante, no solo se tendrán en cuenta estas características, sino también aquellas contempladas desde la importancia del enfoque sociocultural e interseccional. Es por ello que se incluye la mutilación genital femenina y su relación con las ETS, ya que se cuenta con mujeres de distintas nacionalidades, entre ellas las procedentes de países donde se siguen realizando estas prácticas.
SESIÓN 2. Para dar comienzo a esta sesión, se repasará lo acontecido de forma breve sobre la sesión anterior. De esta forma, se comprobará la asimilación de los conceptos impartidos. No obstante, en esta sesión se propone trabajar en la importancia de la detección temprana de las ETS. Para ello, se pretende proporcionar a las usuarias un vínculo de apoyo. La manera de llevarlo a cabo será a través del trabajo de la autonomía en el acceso al servicio de atención primaria. A pesar del desconocimiento existente entre las usuarias en estos servicios, se insiste en la importancia de esta detección temprana a través de este servicio gratuito, con el objetivo de tener un diagnóstico precoz en el caso de existir ETS. Al mismo tiempo, se facilitarán a las usuarias los pasos a seguir de forma telemática a través de una proyección de pantalla, en la que se desarrollarán los pasos para pedir cita con atención primaria en el centro de salud. De esta forma, serán ellas mismas las que, a través de un acompañamiento en la ejecución, puedan solicitar citas de forma autónoma y acudir a su médico de forma fácil y sencilla. Al mismo tiempo, esta intervención se realizará con apoyo de una proyección de pantalla en tiempo real, para que ellas mismas, desde su teléfono móvil puedan seguir los pasos a la vez, asegurando la comprensión. En todo caso, se otorga una importancia clave a las visitas con regularidad a su médico, así como que realicen las pruebas pertinentes para garantizar un estado de salud óptimo y un diagnóstico precoz. Si se considera la situación administrativa de las usuarias, se dan casos en los que carecen de acceso a la atención sanitaria, ya que su situación en el país puede ser no legal o indocumentada, como se refleja en porcentaje anteriores mostrados. Durante esta sesión se ofrece orientación sobre puntos de atención sanitaria gratuitos en la Comunidad de Madrid a través de un tríptico que puede verse en el Anexo 5; así, se proporciona un apoyo seguro y efectivo al derecho a la salud, independientemente de su situación administrativa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Actividad 2 del proyecto. Sesiones enfocadas a la demostración de material preventivo.

SESIONES ENFOCADAS A LA DEMOSTRACIÓN DE MATERIAL PREVENTIVO	
OBJETIVO ESPECIFÍCO	Proporcionar recursos de prevención a las usuarias del proyecto para que protejan su salud en situaciones de ejercicio de la prostitución o violencia sexual en calle.
SESIÓN 1. Sin duda, es un derecho fundamental que las mujeres en situación de vulnerabilidad social, en este caso mujeres sin hogar, tengan acceso a material preventivo y que conozcan su uso de forma adecuada, ya que, como se ha hecho referencia durante todo el documento, quedan expuestas a situaciones de violencia sexual. Es por ello que, para esta sesión, se cuenta con diferentes materiales preventivos, como son: preservativos masculinos, preservativos femeninos, protectores bucales, copas menstruales y diferentes barreras de protección de distintos materiales. En primer lugar, se mostrarán todos los materiales, realizando una lluvia de ideas para saber cuáles son los que las usuarias conocen o desconocen. Posteriormente, la sesión se desarrollará explicando la variedad de material preventivo expuesto, así como las opciones más convenientes para reducir el daño en la salud de las mujeres. En suma, se entregará un kit de material preventivo a cada usuaria, garantizando el acceso a las barreras de protección tratadas en la sesión. Para concluir la sesión, se les facilitará puntos de entrega de este material preventivo de forma gratuita para seguir garantizando el bienestar de las usuarias.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Actividad 3 del proyecto. Sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias.

SESIONES ENFOCADAS AL DIÁLOGO, REFLEXIÓN Y EXPERIENCIAS.	
OBJETIVO ESPECÍFICO	Crear un espacio de diálogo y reflexión conjunta para fomentar su relación con el bienestar y autocuidado.
SESIÓN 1. Durante esta sesión se pretende crear un espacio de escucha activa en común entre usuarias y equipo de trabajo, realizando una reflexión conjunta de todo lo impartido durante las sesiones. De esta forma, se fomenta el diálogo entre el vínculo creado y un espacio seguro. Para esta primera sesión, se trabajarán los conceptos de autocuidado y empoderamiento, con la intención de crear un espacio de resiliencia y agradecimiento por la participación de las usuarias.	

A continuación, se realizará una propuesta a las usuarias en la que deben de elaborar una lista de deseos sobre actividades que no realizan a diario y que les gustaría empezar a hacer. Para esta propuesta se elabora una ficha, la cual se puede ver de forma detallada en el Anexo 6, con la intención de dar una indicación general para todas y que puedan rellenar con sus preferencias. Se concluye la sesión con la reflexión de las actividades puestas en común, conociendo en grupo la realidad de su día a día, fomentando la motivación de búsqueda de espacios donde implementar esas actividades, así como, dando importancia a las voces de las mujeres en cuanto a necesidades para trabajar en el centro.
SESIÓN 2. Para llevar a cabo la última sesión, se realizará una actividad enfocada a la relajación y toma de conciencia de cómo esta acción favorece al bienestar. Para ello, se preparará el espacio común para una sesión de Mindfulness, guiada por el equipo de trabajo, con el objetivo de que las usuarias practiquen la escucha activa sobre las necesidades del cuerpo y los beneficios que proporciona la relajación. Posterior a esta actividad, se llevará a cabo un almuerzo conjunto, con la intención de cerrar la sesión en un ambiente distendido, agradable y de felicitación por la participación.

Fuente: elaboración propia.

11. METODOLOGÍA

La metodología será participativa, colaborativa y flexible con las usuarias de la intervención, teniendo en cuenta el interés de mejorar su realidad.

No obstante, se cuenta de la misma manera con la dirección, coordinación y equipo de profesionales del centro.

Se formulan los siguientes ítems generales en cuanto a la fase de análisis y preparación del proyecto, fase previa a las actividades, los cuales se pueden apreciar en la Tabla 7.

Tabla 7. Ítems generales de la fase de análisis y preparación del proyecto.

Fase de análisis y detección de necesidades: Preparación de proyecto.	Elaboración y desarrollo del proyecto. Coordinación del equipo de trabajo y equipo técnico. Establecimiento de prioridades en las necesidades de demanda. Recogida de recursos necesarios. Flexibilidad y adaptación a las características concretas e individuales de las destinatarias participantes en el proyecto. Fomento del diálogo entre equipo de trabajo y destinatarias, así como entre las participantes del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

No obstante, las fases propuestas en cuanto a la metodología de actividades se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Metodología de las sesiones programadas.

Instrucción previa al inicio del proyecto.	Con una primera fase informativa, en la que se predispone a las usuarias favorablemente para que adquieran un compromiso de participación activa, se incentiva el diálogo conjunto y se proporciona un entorno de confianza. Además, se llevará a cabo una introducción de las actividades que se realizarán durante el proyecto, atendiendo a dudas y opiniones personales.
Aprendizaje.	Se ejecutará el objetivo propuesto a través de los objetivos específicos, donde se detallará la secuencia de los diferentes pasos que implican las sesiones propuestas. De esta forma, se asegura que entiendan el aprendizaje de manera adecuada.
Automatización del aprendizaje proporcionado.	La ejecución de los objetivos específicos se repetirá de manera continuada durante varias actividades hasta conseguir que las destinatarias interioricen las herramientas con agilidad desde el autocuidado y empoderamiento.

Consolidación del aprendizaje	Esta última fase se dará cuando el grupo de intervención adquiera el aprendizaje requerido, despejando dudas que surjan después de desarrollar las sesiones y reforzando las herramientas y aprendizajes trabajados. Es de suma importancia esta última fase, de lo contrario es posible que los aprendizajes no se consoliden plenamente.

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, la metodología propuesta para el proyecto se llevará a cabo con un enfoque de género y antropológico, entendiendo qué significa ser mujer, teniendo en cuenta el contexto sociocultural e interseccional.

En conclusión, se considera que este tipo de metodología es la más adecuada a las características de las usuarias y del centro, a la vez que fomenta la participación y flexibilidad, aumentando la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos.

12. TEMPORALIZACIÓN

La apertura del nuevo recurso de la red de personas sin hogar, Centro Pedro Meca, abrió sus puertas a mediados de septiembre.

Desde la apertura del centro se ha llevado a cabo un minucioso diagnóstico sobre los perfiles de las personas usuarias, así como de sus necesidades y demandas.

Sin embargo, desde el inicio destaca considerablemente el ingreso del número de mujeres, siendo este mucho menor al de hombres, lo que ha favorecido un diagnóstico más individualizado de las mujeres alojadas en el centro, así como un tratamiento más profundo y detallado, para que sirva de base para la planificación de actividades socioeducativas.

Es por este motivo que se mantienen reuniones semanales con todo el equipo de trabajo, equipo técnico, coordinación y dirección.

En definitiva, tras las reuniones mantenidas se prevé llevar a cabo el proyecto a lo largo de tres sesiones.

Cabe destacar que estas sesiones se ejecutarán sin romper la dinámica del centro y manteniendo la rutina diaria de cada una de las mujeres.

En la dinámica diaria del centro se cuenta con unos horarios para la limpieza diaria de sus habitaciones, siendo estos, en horario de mañana, de 12:00 a 14:00 horas.

Es por ello que se indica a todas las personas alojadas que salgan de sus habitaciones y estas queden cerradas para garantizar una limpieza y ventilación adecuada. En dicho horario no se les permite la entrada a las habitaciones y es, en esas dos horas, cuando las usuarias hacen uso de las zonas comunes.

Por tal motivo, las sesiones propuestas se llevarán a cabo en ese horario en la sala común del centro, la cual dispone de todo lo necesario en cuanto a recursos materiales.

De esta forma se contribuye a la dinámica del centro, así como a la rutina diaria de las usuarias.

Por lo tanto, las sesiones quedarán programadas de la siguiente manera, las cuales se muestran en la Tablas 9, 10 y 11.

Tabla 9. Sesiones enfocadas a la información teórica.

PRIMERA SEMANA: SESIONES ENFOCADAS A LA INFORMACIÓN TEÓRICA	
Día 1 de 12:00 – 13:30	Sesión 1
Día 2 de 12:00 – 13:30	Sesión 2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Sesiones enfocadas a la demostración de material preventivo.

PRIMERA SEMANA: SESIONES ENFOCADAS A LA DEMOSTRACIÓN DE MATERIAL PREVENTIVO	
Día 1 de 12:00 – 13:30	Sesión 1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias.

PRIMERA SEMANA: SESIONES ENFOCADAS AL DIÁLOGO, REFLEXIÓN Y EXPERIENCIAS	
Día 1 de 12:00 – 13:30	Sesión 1
Día 2 de 12:00 – 13:30	Sesión 2

Fuente: elaboración propia.

13. RECURSOS

13.1. Recursos humanos

Las personas necesarias son las habituales en el equipo de trabajo del centro: dos Educadoras Sociales en turno, un coordinador de equipo y la directora y psicóloga del centro, así como el grupo de mujeres destinatarias del proyecto alojadas actualmente.

Sin embargo, la figura profesional de la Educación Social es fundamental a lo largo de todo el proceso, tanto en el diseño de proyecto, como en su planificación, implementación y evaluación.

Cabe destacar la importancia de la comunicación y coordinación con todo el equipo técnico y de trabajo del centro, para asegurar un buen seguimiento del proyecto.

Además, como recursos humanos se contará con la mediadora de Madrid en Calle. en caso de barrera idiomática.

13.2. Recursos materiales

Como recursos materiales necesarios y habituales en el centro se cuenta con sala común, sillas y sillones, mesas, pizarra, cuadernos, folios, bolígrafos, proyector, televisor y esterillas.

Sin embargo, como recursos materiales no habituales en el centro y necesarios para el desarrollo del proyecto se cuenta con material preventivo para enfermedades de trasmisión sexual (preservativos femeninos, protectores bucales, diferentes preservativos de diferentes materiales y copas menstruales).

En la Tabla 12 se puede observar la organización de recursos humanos y materiales en cada una de las fases del proyecto.

Tabla 12. Recursos humanos y materiales necesarios en cada fase del proyecto.

PROYECTO		
FASES	Recursos Humanos	Recursos materiales
Análisis y diagnóstico de necesidades	Educadoras Sociales del Centro Pedro Meca. Coordinación y dirección del Centro de Acogida Pedro Meca. Coordinación y dirección de Madrid en Calle. Equipo técnico de Madrid en Calle.	Ordenador. Documentos internos del centro. Folios. Bolígrafos. Pizarra.
Planificación	Educadoras Sociales del Centro Pedro Meca. Coordinación y dirección del Centro de Acogida Pedro Meca.	Ordenador. Documentos internos del centro. Folios. Bolígrafos. Pizarra.
Desarrollo	Educadoras Sociales del Centro Pedro Meca. Mediadora de Madrid en Calle.	Sala común del centro. Sillas y sillones y mesas. Cuadernos, folios y bolígrafos, proyector, televisor y esterillas. Material preventivo.
Evaluación y seguimiento	Educadoras Sociales del Centro Pedro Meca. Coordinación y dirección del Centro de Acogida Pedro Meca. Coordinación y dirección de Madrid en Calle. Equipo técnico de Madrid en Calle.	Ordenador. Documentos internos del centro.

Fuente: elaboración propia.

14. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la elaboración del proyecto se tienen en cuenta diferentes técnicas e instrumentos utilizados a los que se hace referencia en los siguientes apartados.

Para la primera fase del proyecto, donde se ha analizado la confluencia de la realidad del sinhogarismo femenino y la violencia de género, se cuenta con la técnica de análisis documental de la memoria anual, informes sociales y cuaderno de campo correspondiente a los documentos internos del centro de acogida temporal para personas sin hogar Pedro Meca.

A su vez, se cuenta con reuniones semanales con los responsables de coordinación y dirección, tanto del centro Pedro Meca, como de Madrid en Calle.

A esto se suma el contacto directo diario con el equipo técnico de Madrid en Calle, ya que son los encargados del primer contacto con la persona acogida en su zona de pernocta antes de su ingreso en el centro.

No obstante, durante la planificación del proyecto se pone en marcha la técnica de observación participante, así como una hoja de registro/cuaderno de campo y análisis DAFO.

En cuanto a la planificación y desarrollo del proyecto, y acompañando a estas técnicas nombradas, se utilizarán en cada sesión diferentes presentaciones proyectadas para las sesiones, así como plantillas-guion de elaboración propia.

Por último, para la evaluación se utilizarán aquellas técnicas, instrumentos y herramientas convenientes para evaluar con éxito el presente proyecto.

Para ello se cuenta, además de las técnicas e instrumentos ya nombrados, con una hoja de registro de autoevaluación, tablas comparativas, encuesta de satisfacción, escala de estimación, reuniones de equipo y grupos de discusión.

En síntesis, todas estas técnicas, herramientas e instrumentos nombrados en párrafos anteriores se pueden ver posteriormente, de forma más detallada, en el apartado de justificación y diseño del proceso de evaluación de proyecto.

15. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizará una recogida y análisis de datos a través de las diferentes técnicas, instrumentos y herramientas nombradas en el apartado anterior.

La forma en la que se llevarán a cabo será anterior al inicio del proyecto, y durante la planificación y desarrollo de las sesiones, así como una vez terminadas.

El objetivo es que este análisis y recogida de datos se mantenga de forma permanente y circular.

Es por ello que, en cada una de las fases de la evaluación se recogerá y analizará la información, contando con el apoyo de los diferentes métodos utilizados, lo cual llevará a comprobar si los objetivos que se proponen, en base a los resultados que se esperan, coinciden con los obtenidos al comienzo, durante y final del proyecto.

16. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación propuesta para el presente proyecto nos permitirá valorar el trabajo realizado en base a los objetivos marcados.

16.1. Evaluación de diseño del proyecto

Para esta primera fase de la evaluación, se valorará el diseño propuesto en base a las necesidades detectadas, así como los recursos utilizados y las estrategias establecidas.

Esta fase de la evaluación, será llevada a cabo por la Educadora Social y dirección y coordinación del centro Pedro Meca, y consistirá en realizar una revisión de las bases teóricas que fundamentan el proyecto, así como de la realidad de las usuarias.

De esta forma, se comprobará la coherencia de los objetivos y acciones propuestas.

Para ello, se utilizarán las técnicas de observación participante y técnica DAFO (Debilidades, fortalezas, necesidades y amenazas). Esta última técnica se muestra en el Anexo 7.

A continuación, se muestra la Tabla 13, donde se puede observar la evaluación de diseño propuesta.

Tabla 13. Diseño de evaluación del diseño del proyecto.

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROYECTO	
Objetivo: valorar el diseño propuesto para seleccionar estrategias y recursos que se adecúen a las necesidades de las usuarias.	
Indicadores a evaluar	Bases teóricas. Estrategias establecidas. Validez. Estructura organizativa. Adecuación de los objetivos. Coherencia en las acciones socioeducativas. Coherencia de las necesidades detectadas.
Instrumentos utilizados	Observación participante. Técnica DAFO (Demandas, amenazas, fortalezas, necesidades).
Momento de la aplicación	Durante la fase de diseño/diagnóstico.
Quien evalúa	Educadora Social. Dirección y coordinación del centro.

Fuente: elaboración propia.

16.2. Evaluación inicial

Una vez concluida la evaluación de diseño del proyecto, da comienzo la evaluación inicial.

A lo largo esta fase de evaluación, se tratará de conocer la situación de la que se parte para realizar el proyecto, con la intención de conocer la situación de las usuarias del centro.

Esto, servirá para analizar la realidad de la intervención que va a realizarse y conocer el punto de partida.

De la misma manera que, en el anterior paso de la evaluación, esta será llevada a cabo por la Educadora Social y dirección y coordinación del centro Pedro Meca, pero además se cuenta con el equipo técnico Madrid en Calle.

No obstante, a partir de los objetivos propuestos, se tendrán en cuenta los resultados esperados, los cuales podemos ver en el Anexo 8.

A continuación, en la Tabla 14, se puede observar la propuesta de evaluación inicial.

Tabla 14. Diseño de evaluación inicial.

EVALUACIÓN INICIAL	
Objetivo: conocer la realidad de la que parte el proyecto en relación a los objetivos propuestos y resultados esperados.	
Indicadores a evaluar	Necesidades específicas. Coordinación de las acciones. Objetivos propuestos. Resultados esperados. Recursos suficientes.
Instrumentos utilizados	Observación participante. Informes sociales (documentos internos del centro). Tabla comparativa objetivos propuestos – resultados esperados.
Momento de la aplicación	Previo a la puesta en marcha de las sesiones del proyecto.
Quien evalúa	Educadora Social. Dirección y coordinación del centro. Equipo técnico Madrid en Calle.

Fuente: elaboración propia.

16.3. Evaluación del proceso

La evaluación del proceso es aquella que se lleva a cabo durante todo el desarrollo del proyecto, y tiene como finalidad ir valorando las diferentes acciones mientras se ejecutan para realizar los ajustes necesarios.

A lo largo de esta evaluación, se obtendrá información sobre la efectividad de las acciones realizadas, y esto permitirá resolver aquellos imprevistos o dificultades que puedan aparecer durante la acción.

Es decir, este proceso permite adaptar todos los ajustes y mejoras necesarias en la ejecución de las acciones, en este caso, en las sesiones previstas para las usuarias.

Para esta etapa de la evaluación se utilizará una hoja de registro, la cual se puede observar en el Anexo 9. Esta, estará apoyada en las técnicas de observación participante y autoobservación, para tomar consciencia de las posibles dificultades o posibles mejoras.

Además, se utilizará una hoja de registro de autoevaluación sobre las profesionales que impartan el proyecto, la cual se puede visualizar en el Anexo 10.

En suma, con las técnicas de observación y autoobservación se podrá estimar el nivel de implicación y motivación de las usuarias en las sesiones, así como valorar la calidad de las intervenciones.

Se concluye esta etapa de la evaluación aplicando estas técnicas e instrumentos, los cuales confirmarán si las acciones y los recursos utilizados se adaptan al correcto desarrollo de las sesiones de intervención y a alcanzar los objetivos propuestos.

Como en las anteriores etapas de esta evaluación, esta será llevada a cabo únicamente por la Educadora Social y dirección y coordinación del centro Pedro Meca.

Así pues, en la Tabla 15, se muestra el diseño propuesto.

Tabla 15. Diseño de evaluación del proceso.

EVALUACIÓN DEL PROCESO	
Objetivo: evaluar el desarrollo de las sesiones del proyecto para valorar la adecuación y posibles mejoras.	
Indicadores a evaluar	Adaptación de las sesiones. Adecuación de los objetivos de acuerdo a las sesiones planteadas. Calidad de las intervenciones. Efectividad de las acciones. Detección de dificultades/mejoras.
Instrumentos utilizados	Hoja de registro. Autoobservación. Observación participante. Hoja de registro de autoevaluación.
Momento de la aplicación	Fase de ejecución.
Quien evalúa	Educadora Social. Dirección y coordinación del centro.

Fuente: elaboración propia.

16.4. Evaluación final

Esta etapa de la evaluación se divide en dos apartados que se desarrollan de la siguiente manera.

16.4.1. Evaluación de los resultados ligada a los objetivos específicos del proyecto

Con respecto a la evaluación final, se presenta la evaluación de los resultados ligada a los objetivos específicos del proyecto, donde se valorarán los logros en relación con los objetivos propuestos.

A continuación, en los Anexos 11, 12 y 13, se observan una serie de tablas de evaluación de elaboración propia acorde a cada sesión, donde, a través de diferentes ítems, se evaluará si los resultados que se esperan alcanzar con las sesiones del proyecto coinciden con los resultados obtenidos.

En suma, en esta acción se realizarán encuestas de satisfacción.

El modelo a seguir en estas encuestas puede verse en el Anexo 14. Estas servirán para obtener el grado de satisfacción de las usuarias en cuando a las sesiones propuestas.

En esta etapa de evaluación será la Educadora Social y la dirección y coordinación del centro quien se encargue de la recogida de datos.

No obstante, se cuenta con el equipo técnico de Madrid en Calle para la evaluación.

Para finalizar, una vez se obtengan los resultados, se propone reunir a las usuarias y Educadoras Sociales en un grupo de discusión, con la intención de valorar el proceso y obtener un feed-back, sacando conclusiones favorables y mejoras.

16.4.2. Evaluación de impacto ligada al objetivo general del proyecto

Para este último paso de la evaluación final, se desarrollará la evaluación de impacto ligada al objetivo general del proyecto.

Esta evaluación busca la objetividad en cuanto al objetivo general propuesto, es decir, valorar las consecuencias de las sesiones e intervenciones desarrolladas durante el proyecto.

De esta forma, esta evaluación se llevará a cabo por la Educadora Social y la dirección y coordinación del centro, así como con el equipo técnico de Madrid en Calle.

Para ello, se realizará una valoración de cada sesión realizada, así como de los instrumentos utilizados en cada una de ellas, utilizando una escala de estimación adjuntada en el Anexo 15.

A continuación, la Tabla 16 refleja el diseño propuesto para la evaluación final, la cual incluye los apartados anteriormente desarrollados en cuanto a la evaluación de los resultados ligada a los objetivos específicos y la evaluación de impacto ligada al objetivo general del proyecto.

Tabla 16. Diseño de evaluación final teniendo en cuenta la evaluación de los resultados – ligada a los objetivos específicos y la evaluación de impacto – ligada al objetivo general del proyecto.

EVALUACIÓN FINAL	
Objetivo: valorar los resultados obtenidos en relación a los objetivos propuestos para valorar la adecuación y logros del proyecto.	
Indicadores a evaluar	Logros obtenidos en base a los objetivos propuestos. Grado de satisfacción de las usuarias. Implicación de las profesionales. Posibles mejoras.
Instrumentos utilizados	Encuesta de satisfacción. Auto – evaluación. Escala de estimación. Reunión de equipo. Grupo de discusión.
Momento de la aplicación	Fase final de la evaluación (una vez terminadas las sesiones).
Quien evalúa	Educadora Social. Dirección y coordinación del centro. Equipo técnico Madrid en Calle.

Fuente: elaboración propia.

17. INFORME CRÍTICO Y DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO

Este apartado trata de realizar un análisis crítico y de autoevaluación sobre el presente proyecto, teniendo en consideración varios aspectos.

En primer lugar, no ha sido fácil realizar una búsqueda de información extensa sobre el sinhogarismo femenino, problemática que se ha destacado durante todo el análisis y recogida de información en el marco teórico práctico, debido a la gran invisibilidad de este colectivo.

A pesar de la complejidad de esta búsqueda, se ha reflejado adecuadamente el motivo por el que apenas se habla de mujeres sin hogar y su relación directa con la violencia de género en calle y la desigualdad.

Como contrapartida, la información obtenida directamente de los documentos internos del centro Pedro Meca, ha sido de gran relevancia para apoyar el proyecto, con casos en los que trabajar el bienestar del sinhogarismo femenino.

En relación a esto último, y como se ha podido observar, cada una de las mujeres sin hogar con las que se pretende trabajar cuentan con características comunes e individuales, las cuales se tienen en cuenta durante todo el proyecto.

No obstante, en estas características, se destaca una fuerte problemática de adicciones y de lesiones como víctimas de prostitución con fines de explotación sexual y como víctimas de violencia sexual en calle.

Estas problemáticas pueden verse reflejadas a la hora de trabajar con las usuarias, dificultades con las que se debe de contar, sobre todo a la hora de iniciativa, participación y motivación.

Se habla de esta predisposición de las usuarias para llevar a cabo el proyecto, ya que, este mismo, se desarrolla en un centro temporal de baja exigencia.

Otra de las dificultades que podría presentar el desarrollo del proyecto se da en una de las características del centro, la temporalidad, la cual complica el seguimiento del mismo.

A pesar de tener en cuenta las dificultades que puedan presentarse, cabe destacar que las usuarias, que hasta ahora han pasado por el centro, con un diagnóstico similar, han manifestado una alta predisposición a las actividades desarrolladas en el centro y un vínculo de confianza con el equipo de trabajo, hecho que favorece el éxito de la ejecución del proyecto.

18. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

No se puede negar que la calle es un lugar de riesgo para el sinhogarismo femenino.

Las mujeres sin hogar no solo sufren las múltiples violencias del tránsito en calle, o en centros de acogida mixtos, sino que también soportan la falta de visibilidad de su situación ante la sociedad, las instituciones y las políticas sociales.

Y son estas mismas entidades sociales quien deberían actuar con medidas suficientes, y considerar que una situación de calle o sin hogar para una mujer es una forma de violencia, sobre todo si se habla de la alta posibilidad a sufrir prostitución forzada o violencia sexual en vía pública.

A esto se suma la falta de concienciación de la sociedad sobre este colectivo, la cual solo incrementa su estigma y su vulnerabilidad, ignorando las consecuencias que esta situación tiene para las mujeres en un ámbito masculinizado.

Como consecuencia de todo lo anterior, la mayoría del sinhogarismo femenino viene marcado por una trayectoria de exclusión social y de vulneración de derechos básicos, como una vivienda digna y estable, acceso a la salud o educación, entre otros; dicha trayectoria se perpetúa y se alarga en el tiempo convirtiéndose, cada vez más, en una situación de extrema exclusión social.

La razón de todo lo señalado, se puede apreciar día tras día en las mujeres atendidas en calle, en aquellas acogidas en centros para personas sin hogar, donde ellas mismas refieren la verdadera realidad de la mujer sin hogar y su estrecha relación con la violencia de género en calle.

Todo ello expone la urgencia por dar atención a este colectivo.

En conclusión, se hace prioritario que, desde las administraciones, instituciones y políticas sociales, trabajen desde la concienciación de la juventud hacia la educación de toda la sociedad sobre las violencias de género, contemplando la prostitución y la violencia sexual como formas de violencia hacia la mujer.

Evidentemente, teniendo en cuenta a todas las mujeres, erradicando de esta forma la invisibilidad del sinhogarismo femenino.

A su vez, no se debe restar importancia a las intervenciones de los y las profesionales de la Educación Social con este colectivo, ya sea en calle o desde los centros de acogida, ya que son un agente social de cambio más.

Sin duda alguna estas intervenciones son necesarias a la hora de trabajar con el colectivo de mujeres sin hogar, donde, a través de la escucha activa, los y las

profesionales detectan las necesidades y demandas y trabajan en ellas y con ellas, para de estar forma perseguir el fin último: garantizar los derechos y atención necesaria al sinhogarismo femenino.

19. FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCEM. (s. f.). *Personas sin hogar.* https://www.accem.es/vulnerables/accem-y-las-personas-sin-hogar/.

Área de Políticas Sociales, Familia e Igualdad (2024). *Plan Operativo 2024. Estrategia Municipal sobre Prevención y Atención a las personas en situación de sinhogarismo 2022 – 2027.* Ayuntamiento de Madrid.

Bustos, J. (2024). *Casi. Una crónica de desamparo*. Libros del Asteroide.

Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social*, *18*, 248-258. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52669420/el_genero_en_las_ciencias_sociales-libre.PDF?1492531037=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl_genero_en_las_ciencias_sociales.pdf&Expires=1746295442&Signature=Od~aQuuCS7qRBWX0KIzh8iDayyJkwCLy-9WQIza27XPdQmgJv9oGKW6VX5XAevjaBwbU-T4jq4sqZtHiRlLlGZJOi2uzMEd0Ns0RXpqiObYD-z4lO8ymvE9HZYDp9IRVsFCdCZTHxbEnFKuQoIYH15EcFwfL9A~3Al6FUe1K3dJsmifwr0UiPPLgNB5ZoapPO3X78M05wHXimQk4aGeWh~PVI6iqE7P3~pr7BDHw8yGzIzPiwyclJRvIiG49fT1pX-qI~E-Go-otSWeyLVNWC99S8z3ZycgfdeWz2VhRyMWRQ6QyWlS2r2WVK4cu7rK-QAZElyM1J9L91FldFT6Tn9Fg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Catarata.

Fundación Salud y Comunidad. (s. f.). *Áreas de intervención.* https://www.fsyc.org/.

García, M. y García, J. (2012). *Deontología para profesionales de la educación.* Ramón Areces.

Gobierno de España (2021). *Informe de progreso 2021*. Agenda 2030. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279422021_VNR_Report_Spain.pdf.

Hogar SÍ. (s. f.). *HATEnto. Observatorio de delitos de odio contra las personas sinhogarismo.* https://hogarsi.org/hatento/.

Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Encuesta sobre las personas sin hogar 2022.* INE.https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176817&menu=ultiDatos&idp=1254735976608.

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 07 de septiembre de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760.

Ley Orgánica 11/199, de 30 de abril, de modificación del Título VIII del Libro II del Código Penal, aprobado por Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre. *Boletín Oficial del Estado*, 104, de 01 de mayo de 1999. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-9744.

Luz Casanova. (2022). *Mujeres sin hogar.* https://proyectosluzcasanova.org/archivos/15821.

Médicos del Mundo. (2020). *Atención Sanitaria a Personas en Situación de Prostitución.* https://www.medicosdelmundo.org/app/uploads/old/sites/default/files/2020_atencion_sanitaria_a_personas_en_situacion_de_prostitucion_0.pdf.

Médicos del Mundo. (s. f.). *Explotación sexual.* https://www.medicosdelmundo.org/que-hacemos/explotacion-sexual/.

Médicos del Mundo (2020). *La prostitución como forma de violencia de género. La percepción de las mujeres en situación de prostitución.* https://www.medicosdelmundo.org/app/uploads/old/sites/default/files/la_prostitucion_como_forma_de_violencia_de_genero.pdf.

Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.* Asamblea General ONU. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Derechos Humanos.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health.

Serra, M. G. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía social. revista interuniversitaria*, (10), 233-251.https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015168011.pdf.

Tiana Ferrer, A., Somoza Rodríguez, J. M., & Badanelli Rubio, A. M. (2014). *Historia de la educación social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (UNED).

Villa Sánchez, A., (2005). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social: libro blanco*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613.

20. OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

ACCEM. (2024). *Desigualdad y violencia de género, factores clave en el sinhogarismo femenino.* https://www.accem.es/desigualdad-y-violencia-de-genero-factores-clave-en-el-sinhogarismo-femenino/.

Amorín, F. (2016). *Educación y género: un encuentro pendiente. Montevideo: ANEP – CFE.* https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/758.

Armeijach, M. J. (2013). *Diversidad y competencias profesionales interculturales. Educación Social.* Revista de Intervención Socioeducativa, (54), 39 – 48. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/267190/368946.

Caravantes Vidriales, R. (2022). *Miles de mujeres en la calle como consecuencia de la violencia machista.* Hogar Sí. Fundación Rais. https://hogarsi.org/violencia-genero-mujeres-sin-hogar/.

Del Pozo, A. L. (2017). *El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades.* RES: Revista de Educación Social, (24), 787 – 795. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1010.pdf.

EFE. (2023). *Tres de cada cuatro mujeres sin hogar han sufrido violencia en Barcelona.* https://efeminista.com/mujeres-sin-hogar-violencia-assis/.

Emerique, M. (2013). *Por un enfoque intercultural en la intervención social.* Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, (54), 11 – 38. https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/267189/369030.

García Oliva, M. (2017). *La importancia de la perspectiva de género para los trabajadores/as y educadores/as sociales.* Blog de la Facultad Pere Tarrés. https://www.peretarres.org/es/conocimiento/blog-facultad/genero-trabajadores-educadores-sociales.

Guisasola, C. (2024). *En el corazón de Pedro Meca, el punto de partida (temporal) para las personas sin hogar de Madrid donde se resetean vidas: "Aquí encuentran un espacio de seguridad físico y psicológico".* https://www.elmundo.es/madrid/2024/12/26/676c4d90fc6c8339298b456f.html.

Goikoetxea, I. G., Lashayas, M. A. N., & Cid, A. G. (2024). *Sinhogarismo encubierto en mujeres en situación social grave: Una investigación exploratoria.* Revista Prisma Social, (44), 105 – 128. https://revistaprismasocial.es/article/view/5311.

Llanos, C., Flores, P. (2021). *Las olvidadas: hablemos de la violencia que viven las mujeres en situación de calle.* La Otra Diaria. https://laotradiaria.cl/2021/12/29/las-olvidadas-hablemos-de-la-violencia-que-viven-las-mujeres-en-situacion-de-calle/.

Mérelas Iglesias, T., Darriba García, N., Domínguez Galán, N., Sío Docampo, M., Toboada Mougán, I., Bastón Martínez, E. (2015). *Sobre Educación Social y feminismo(s): el caso de Fiadeiras.* RES: Revista de Educación Social, (21). https://eduso.net/res/revista/21/el-tema-experiencias-investigaciones/sobre-educacion-social-y-feminismos-el-caso-de-fiadeiras.

Pérez – Molina, J., Arce – Vargas – Magne, C. A., López – Morales, D., Berndofer, M., & Gonzáles – Orosco, H. (2024). *Consumo de sustancia psicoactivas en niñas, adolescentes y jóvenes mujeres en situación de ce calle de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y El Alto.* MED- FMENT Salud Pública en Acción, e1 – e12. https://ojs.umsa.bo/ojs/index.php/med_spa/article/view/spav5n1art4.

Sánchez – Castiñeira, S., Sales, A., & Soro, N. A. (2025). *Los servicios sociales municipales en la prevención del sinhogarismo entre las mujeres.* Cuadernos de trabajo social, 38(1), 193 – 214. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/96791.

Sánchez, C. L., García, C. V., & Japa, J. M. S. (2022). Interseccionalidad: La discriminación múltiple desde una perspectiva de género. *Revista Crítica de la Historia*

de las Relaciones Laborales y de la Política Social, (14), 71-81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8928082.

Sánchez – Valverde, C., & Cuervo, A. (2022). *El Housing First: miradas desde la educación social. Educación social*, 81, 123 – 144. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8721660.

Servicios Sociales y Política Social (2023). *En la periferia de la sociedad. Sinhogarismo, personas sin hogar y acompañamiento social.* XLI (130), 25 – 40. ISSN: 1130 – 7633. https://www.serviciossocialesypoliticasocial.com/-129.

Zabala – Sandoval, J. D. (2022). *Vulnerabilidades y estrategias de supervivencia de mujeres en situación de calle.* CUHSO (Temuco), 32(2), 167 – 194. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S2452-610X2022000200167&script=sci_arttext.

21. ANEXOS

Anexo 1. Tabla del perfil de la usuaria 1

Perfil de usuaria número 1	
Edad	29.
Nacionalidad	Española.
Situación administrativa	Situación administrativa legal. Pasaporte y DNI en vigor. Acceso al servicio sanitario de salud con seguimiento. No percibe prestación por VVG (Víctima de Violencia de Género).
Situación sanitaria	Cirrosis hepática. Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH).
Salud mental	Trastorno límite de la personalidad. Trastorno depresivo y de ansiedad.
Adicciones	Alcohol. Cocaína. Benzodiazepinas.
Trayectoria en calle	Se estima una trayectoria de calle de 4 años. Víctima de prostitución desde entonces. Víctima de agresión sexual en la vía pública en varias ocasiones donde se precisa intervención policial.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Tabla del perfil de la usuaria 2

Perfil de usuaria número 2	
Edad	31.
Nacionalidad	Colombiana.
Situación administrativa	Situación administrativa regularizada. Pasaporte y DNI en vigor. Acceso al servicio sanitario de salud con seguimiento.
Situación sanitaria	Positiva en hepatitis B y C.
Salud mental	No existen indicios de salud mental reconocidos.
Adicciones	Alcohol. Cannabis. Cocaína.
Trayectoria en calle	Se estima una trayectoria de calle de 2 años. Víctima de prostitución con ejercicio de la misma en calle y en pisos vigilados por proxenetas. Actualmente continúa en ejercicio de prostitución en zona de pernocta.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Tabla del perfil de la usuaria 3

Perfil de usuaria número 3	
Edad	42.
Nacionalidad	Maliense.
Situación administrativa	Situación administrativa irregular. Sin documentación vigente. Sin acceso al servicio sanitario de salud.
Situación sanitaria	Esclerosis múltiple. Positiva en virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH).
Salud mental	Se observa sintomatología de trastorno depresivo y de ansiedad sin diagnóstico ni tratamiento por imposibilidad de acceso al sistema sanitario.
Adicciones	Alcohol. Heroína.
Trayectoria en calle	Se estima una trayectoria de calle de 6 años. Víctima de prostitución con ejercicio de la misma en calle desde hace 6 años hasta la actualidad. (Continúa ejerciendo en zona de pernocta).

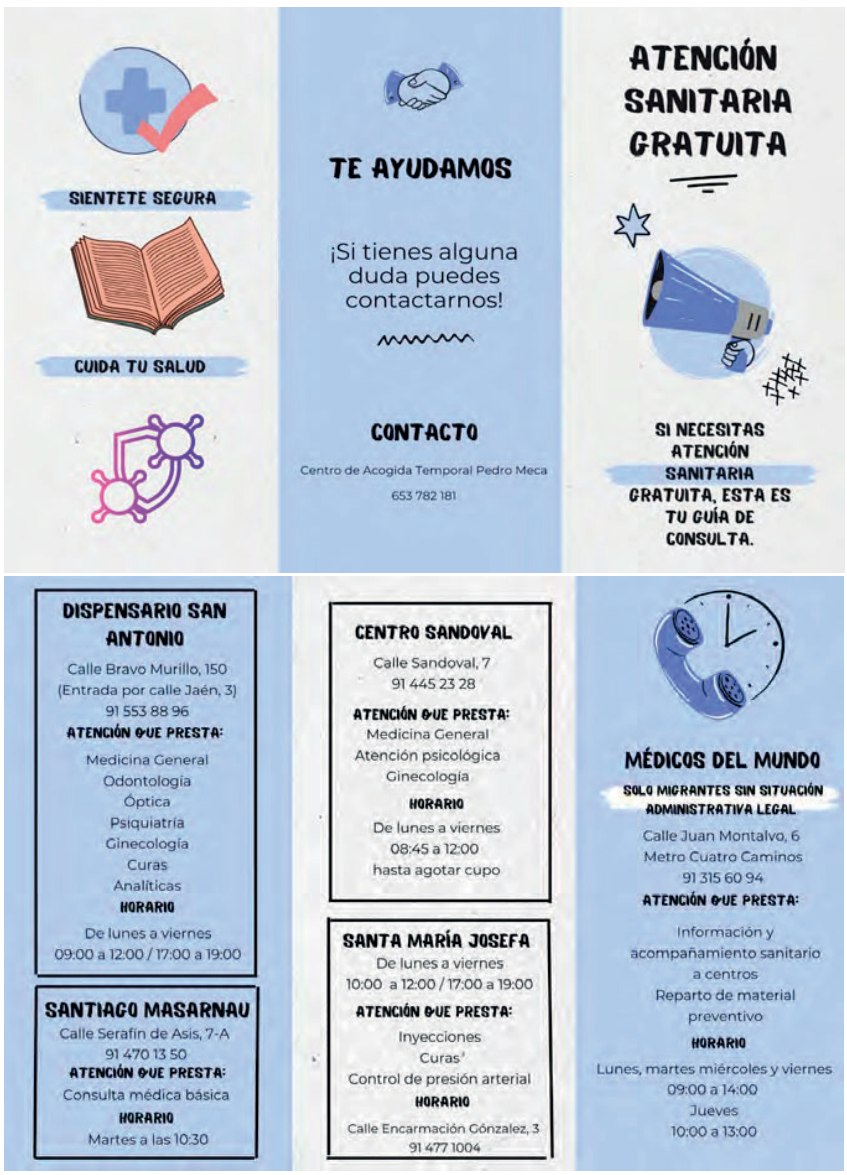
Fuente: elaboración propia.

Anexo 4. Tabla del perfil de la usuaria 4

Perfil de usuaria número 4	
Edad	45.
Nacionalidad	Colombiana.
Situación administrativa	Situación administrativa irregular. Sin documentación vigente. Sin acceso al servicio sanitario de salud.
Situación sanitaria	Diagnóstico de mioma uterino.
Salud mental	Se observa sintomatología de trastorno depresivo y de ansiedad sin diagnóstico ni tratamiento por imposibilidad de acceso al sistema sanitario.
Adicciones	No se aprecian signos de consumo.
Trayectoria en calle	Se estima una trayectoria de calle de 10 años. Víctima de agresión sexual en la vía pública hace un año en zona de pernocta sin denuncia interpuesta por situación irregular en el país.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Tríptico propuesto para la sesión 2 correspondiente a las sesiones enfocadas a la información teórica



Fuente: elaboración propia.

Anexo 6. Ficha propuesta para la sesión 1 correspondiente a las sesiones enfocadas al diálogo, reflexión y experiencias



Fuente: elaboración propia.

Anexo 7. DAFO correspondiente a la evaluación de diseño de proyecto

Nivel interno	*Nivel externo*
DEBILIDADES	AMENAZAS
Desconocimiento de los recursos de autocuidado frente a situaciones de violencia de género en calle.	Falta de recursos para atender las necesidades de las mujeres sin hogar con perspectiva de género desde ámbito local.
Desinformación de los recursos existentes de protección de ETS Y ITS.	Plazas insuficientes en centros no mixtos de la red de personas sin hogar.
Indefensión aprendida.	Desigualdad de género.
Falta de empoderamiento y autoestima.	Colectivo en riesgo de exclusión.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Participación voluntaria.	Existencia de recursos gratuitos de atención sanitaria en situaciones administrativas irregulares.
Empeño y ganas de mejorar su autocuidado.	Orientación y asesoramiento en materia de prevención de ETS Y ITS.
Motivación por conocimientos de prevención de ETS Y ITS.	Espacios gratuitos de intervención y reparto de material preventivo.
Toma de conciencia.	Información y acompañamiento en el proceso de mejora.
Compromiso y actitud positiva.	Disponibilidad de recursos públicos.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 8. Tabla de objetivos propuestos – resultados esperados correspondiente a la evaluación inicial

Objetivos propuestos	Resultados esperados
Analizar la confluencia de la realidad de las mujeres: violencia de género y sinhogarismo.	Se espera conocer mediante un análisis profundo y detallado la realidad del sinhogarismo femenino y la violencia de género sufridas por las estas mujeres en situación de calle, contemplando un enfoque interseccional y de perspectiva de género.
Dotar de conocimientos a las usuarias para el aprendizaje de enfermedades de contagio de transmisión sexual y recursos sociosanitarios de prevención.	Se espera que las usuarias conozcan y tomen conciencia de las diferentes ETS Y ITS, como se manifiestan y se contagian, así como los recursos de prevención para evitar el contagio.
Proporcionar recursos de prevención a las usuarias del proyecto para que protejan su salud en situaciones de ejercicio de la prostitución o violencia sexual en calle.	Se espera que las usuarias tomen conciencia de la importancia de la prevención y cuenten con barreras de protección para proteger su salud en situaciones de violencia de género en calle.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 9. Hoja de registro correspondiente a la evaluación de proceso

FECHA	SESIÓN	PARTICIPANTES	OBSERVACIONES

Fuente: elaboración propia.

Anexo 10. Hoja de registro de autoevaluación de las profesionales correspondiente a la evaluación de proceso

Hoja de registro de autoevaluación de las profesionales	
Profesional	
Sesión	
¿Las profesionales favorecen la participación del grupo?	
¿Se respetan las opiniones de las participantes durante la sesión?	
¿Las profesionales participan activamente?	
¿Las sesiones preparadas por las profesionales han sido adecuadas a la realidad?	
¿Se han resuelto con éxito imprevistos?	
¿El grado de implicación de las profesionales ha sido adecuado?	
Puntualidad y espacio de las sesiones propuestas	
Observaciones o propuestas de mejora	

Fuente: elaboración propia.

Anexo 11. Tabla comparativa de resultados esperados – resultados obtenidos enfocada a la sesión 1

SESIONES ENFOCADAS A LA INFORMACIÓN TEÓRICA		
INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS OBTENIDOS
Entienden e interiorizan las diferentes ETS e ITS		
Toman conciencia de los riesgos de no utilizar material preventivo		
Conceden importancia a la necesidad de poner barreras preventivas		
Despejan dudas en cuanto a su situación frente a enfermedades de contagio		
Conceden importancia a la detección temprana de ETS Y ITS		
Comprenden el manejo de solicitud online de citas del sistema sanitario		
Empatizan con las situaciones del grupo		
Implicación de las usuarias en las sesiones		

Fuente: elaboración propia.

Anexo 12. Tabla comparativa de resultados esperados – resultados obtenidos enfocada a la sesión 2

SESIONES ENFOCADAS A LA DEMOSTRACIÓN DE MATERIAL PREVENTIVO		
INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS OBTENIDOS
Comprenden cada barrera de protección		
Reconocen en qué casos utilizar las barreras de protección		
Empatizan con las situaciones del grupo		
Implicación de las usuarias en las sesiones		

Fuente: elaboración propia.

Anexo 13. Tabla comparativa de resultados esperados – resultados obtenidos enfocada a la sesión 3

SESIONES ENFOCADAS AL DIÁLOGO, REFLEXIÓN Y EXPERIENCIAS		
INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	RESULTADOS OBTENIDOS
Entienden e interiorizan el significado de empoderamiento		
Entienden e interiorizan el significado de autocuidado		
Toman conciencia de su situación actual entorno al bienestar corporal		
Elaboran la ficha de actividades en base a la realidad de su situación		
Participan en el ejercicio de mindfulness con una escucha activa de sus necesidades		
Empatizan con las situaciones del grupo		
Implicación de las usuarias en las sesiones		

Fuente: elaboración propia.

Anexo 14. Encuesta de satisfacción correspondiente a la evaluación de los resultados ligada a los objetivos específicos del proyecto

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN					
ITEMS	VALORACIÓN				
Valore siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.	1	2	3	4	5
¿Consideras que las sesiones realizadas han sido de utilidad?					
¿Piensas que los contenidos trabajados te han aportados conocimientos y recursos que desconocías?					
¿Crees que las sesiones te han ayudado a tomar conciencia de la importancia del bienestar y la salud?					
¿Te has sentido cómoda durante las sesiones?					
¿El espacio donde se han llevado a cabo las sesiones te ha parecido correcto?					
¿Recomendarías estas sesiones?					

Fuente: elaboración propia.

Anexo 15. Escala de estimación correspondiente a la evaluación de impacto ligada al objetivo general del proyecto

ESCALA DE ESTIMACIÓN				
Sesión				
ITEMS	Adecuado	No adecuado	Mejorar	Observaciones
Grado de adecuación de las técnicas que se han utilizado				
Grado de adecuación de los instrumentos que se han utilizado				
Grado de adecuación de las herramientas que se han utilizado				
Adaptación a las necesidades de las usuarias				
Grado de adecuación de los recursos que se han utilizado				

Fuente: elaboración propia.







ISBN 138754651-1

