



ISBN 978-84-18095-42-9



9 788418 095429 >

**CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL**

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL DE CASTILLA-LA MANCHA | PREMIOS PROFESIONALES CESCLM | 2019

**2**

Colegio Oficial de Educadoras y Educadores  
Sociales de Castilla-La Mancha

**2**

Colegio Oficial de Educadoras y Educadores  
Sociales 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 | 2019

PREMIOS PROFESIONALES CESCLM | 2019



## **CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL**

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO  
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL  
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2019

PREMIOS PROFESIONALES CESCLM | 2019

**Edición:** Primera. Septiembre de 2020. Impreso en España.  
**ISBN:** 978-84-18095-42-9  
**Depósito legal:** M-14044-2020  
**Tirada:** 300 ejemplares  
**Código Thema:** JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2020, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM)  
© 2020, Lidia Sánchez Belinchón  
© 2020, Azahara Afán de Rivera González  
© 2020, Eva María González García  
© 2020, Sara Villaluenga Martín de Eugenio  
© 2020, Elena Fernández de Sevilla de Bustos  
© 2020, Amara Fernández Acevedo  
© 2020, Equipo Educativo del C.A.B.E. Arco Iris de Albacete

**Editan:** Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha  
Miño y Dávila editores s.l. ([www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com), [info@minoydavila.com](mailto: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](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

## ÍNDICE

Presentación .....	7
Lidia Sánchez Belinchón. “La animación teatral en el campo de la educación social”. .....	9
Azahara Afán de Rivera González. “El capitalismo desde la perspectiva de género: una propuesta de intervención participativa”. .....	39
Eva María González García. “El maltrato de las personas mayores en España. Intervención socioeducativa para prevenir el maltrato”. .....	79
Sara Villaluenga Martín de Eugenio. “Educación y sexualidad: la pornografía como nueva alternativa para responder a las demandas sexuales de los jóvenes”. .....	127
Elena Fernández de Sevilla de Bustos. “Cuestiones globales - iniciativas locales. El refugio y las políticas contra el despoblamiento rural”. .....	177
Amara Fernández Acevedo. “Educación social y salud mental en el ámbito penitenciario: propuesta en el modelo de recuperación”. .....	231
Equipo Educativo del Centro de Atención y Breve Estancia Arco Iris, de Albacete “Ni más ni menos. Una práctica de educación social a través de la animación teatral con menores marroquíes”. .....	279



## PRESENTACIÓN

En 2018 el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha instauró los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de la región con los objetivos de fomentar la excelencia académica e incentivar el estudio y la investigación de la Educación Social.

Un año más tarde, en 2019, se presenta la I Edición de los Premios Profesionales de la Educación Social, con el fin de promover la difusión de las buenas prácticas de la Educación Social de modo que contribuyan a mejorar la cultura profesional basándose en criterios de calidad para la intervención Social.

Uno de los compromisos de este Colegio Profesional, desde sus inicios, ha sido aunar los ámbitos académico y profesional. Por ello, el libro que tienes en tus manos recoge los mejores trabajos Fin de Grado, en su segunda edición, y el trabajo ganador en los Premios Profesionales, en su primera edición.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca ha recaído en Lidia Sánchez Belinchón por su trabajo “La animación teatral en el campo de la Educación Social”. En él se pretende destacar el uso de la animación teatral como recurso socioeducativo, como herramienta de intervención, en el ámbito de la Educación Social. La autora destaca, por un lado, la necesidad de investigar para elaborar teoría, por otro, la necesidad de profundizar para desarrollar la práctica.

Las finalistas en esta Facultad de Cuenca han sido Azahara Afán de Rivera González y Eva María González García.

La primera de ellas, en su trabajo “El capitalismo desde la perspectiva de género: una propuesta de intervención participativa” nos presenta una revisión que explica desde la perspectiva de género cómo el sistema capitalista se ha instaurado en una sociedad patriarcal y androcentrista, favoreciendo y perpetuando la desigualdad de las mujeres; también plantea una propuesta de acción participativa mediante la cual pretende conocer cómo viven las mujeres de Cuenca la conciliación familiar y personal y cómo experimentan el feminismo.

Eva María González García, en su trabajo “El maltrato de las personas mayores en España. Intervención socioeducativa para prevenir el maltrato”, nos presenta una investigación sobre los malos tratos a las personas mayores a nivel nacional, tanto en contextos familiares como institucionales, al mismo tiempo que expone protocolos de detección e intervención desde la Educación Social.

El Primer Premio en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina ha sido para el trabajo “Educación y sexualidad: la pornografía como nueva alternativa para responder a las demandas sexuales de los jóvenes”, de Sara Villaluenga Martín de Eugenio. En este trabajo se ofrece una visión global de la escasa normalización de la sexualidad de los y las jóvenes en las instituciones educativas y en la sociedad, así como del cambio en la forma de vivenciar la sexualidad en la población joven, que basa una parte importante de su educación sexual en el porno.

La primera finalista de la Facultad de Talavera de la Reina ha sido Elena Fernández de Sevilla de Bustos, por su trabajo “Cuestiones globales – Iniciativas locales. El refugio y las políticas contra el despoblamiento rural”. En este trabajo se parte de la situación, cada vez más peligrosa e incierta, de las personas refugiadas y se ofrece un punto de vista que parte de la Educación Social: la creación de un modelo de acogida para personas refugiadas en el medio rural.

La segunda finalista ha sido Amara Fernández Acevedo, con su trabajo “Educación Social y salud mental en el ámbito penitenciario: propuesta en el modelo de recuperación”. Con este trabajo la autora pretende visibilizar la Educación Social en el ámbito penitenciario con personas que padecen problemas de salud mental y plantear una serie de propuestas de mejora en el trabajo con las personas con problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios a través del modelo de recuperación.

El trabajo ganador de los Premios Profesionales es “Ni más ni MENAS. Una práctica de la Educación Social a través de la animación teatral con menores marroquíes”, del Equipo Educativo del Centro de Atención y Breve Estancia (C.A.B.E.) Arco Iris de Albacete, coordinado por José Luis Martínez Castillo. El trabajo refleja fielmente una práctica realizada con los chicos en los meses de mayo y junio de 2019 y consistente en un taller de teatro que culminó con la representación de la obra “Ni más ni MENAS”.

No sería justo omitir que en esta primera edición de los Premios Profesionales también han sido premiados Juan B. González Palomino, Vicepresidente del CESCLM, por su trayectoria profesional, y Guadalupe Martín, Viceconsejera de Servicios y Prestaciones Sociales, por su defensa de la profesión.

Desde estas líneas quiero transmitir, en mi nombre y en el de los compañeros y compañeras de Junta de Gobierno del CESCLM, nuestra más sincera enhorabuena a todas las personas premiadas.

Para concluir, creo necesario resaltar que las labores de edición de este libro han coincidido con el confinamiento de la población por el Estado de Alarma decretado por el Gobierno y provocado por la crisis sanitaria y social derivada de la pandemia por Covid-19. Esta pandemia ha causado un gran impacto en la Educación Social y ha modificado nuestras formas habituales de intervención. Compañeros y compañeras han permanecido “al pie del cañón” proporcionando servicios esenciales a la población y siendo garantes del mantenimiento y del cumplimiento de los derechos de la ciudadanía. Han estado al lado de las personas y colectivos más vulnerables, en muchas ocasiones sin las debidas medidas de protección, pero con profesionalidad y buena praxis. A todos ellos y a todas ellas nuestro profundo reconocimiento.

En palabras de Miguel Rojas Sánchez, *la educación (social) es el vestido de gala para asistir a la fiesta de la vida*. ¡Vistámonos de Educación Social!

FRANCISCO J. PECES  
Presidente del CESCLM

## PRIMER PREMIO

CAMPUS DE CUENCA

### **“LA ANIMACIÓN TEATRAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL”.**

**Lidia Sánchez Belinchón**

**Dirigido por: Bianca Fiorella Serrano Manzano**

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

Curso académico 2018/2019



**PRIMER PREMIO**  
CAMPUS DE CUENCA  
**Lidia Sánchez Belinchón**

“LA ANIMACIÓN TEATRAL  
EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN  
SOCIAL”

## ÍNDICE

1. RESUMEN-ABSTRACT .....	12
2. INTRODUCCIÓN .....	13
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
4. DESARROLLO DEL TEMA.....	17
4.1. Perspectiva conceptual .....	17
4.2. Distinción entre teatro y animación teatral.....	19
4.3. Origen y corrientes de la animación teatral.....	20
4.4. La animación teatral, objetivos y funciones .....	23
4.5. Colectivos y ámbitos.....	27
4.6. La figura del Educador y la Educadora Social en la animación teatral.....	29
4.7. Programas y espacios internacionales sobre animación teatral .....	31
4.8. Bases pedagógicas para la creación de un programa de animación teatral .....	33
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	35
6. BIBLIOGRAFÍA .....	37

## ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Corrientes de la animación teatral.....	23
--	----

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Genealogía de la animación teatral .....	17
Figura 2. Funciones de la animación teatral.....	27

## 1. RESUMEN

A través del presente trabajo se pretende destacar la posibilidad del uso de la animación teatral como recurso socioeducativo en el ámbito de la Educación Social. En primer lugar, se realiza una conceptualización teórica sobre los términos que conforman la animación teatral, a continuación, una breve puntualización sobre su origen y las diferentes corrientes a través de las cuales se entiende a la misma, posteriormente se habla de sus objetivos, funciones y destinatarios y para finalizar, se destaca la figura del Educador y la Educadora Social como animador teatral. Para el desarrollo de este documento, se ha realizado una revisión bibliográfica de publicaciones especializadas en el tema. Uno de los problemas que hemos encontrado durante la elaboración del trabajo final de grado es, que se cuenta con escasa información sobre el uso de la animación teatral como herramienta de intervención, especialmente no existe normativa acerca de la formación específica con la que se tiene que contar para poder ponerla en práctica. El Educador/a Social cuenta tanto con las funciones y competencias necesarias para hacer uso de ella, como para fomentar la investigación acerca de este recurso. Como conclusión principal, se destaca la necesidad de investigar para elaborar teoría y también es necesario profundizar para desarrollar la práctica.

**Palabras clave:** animación teatral, teatro, Educación Social, empoderamiento, participación social, cooperación, empatía.

## ABSTRACT

This document aims to highlight the possibility of using theatre animation as a socioeducational resource in the field of social education. In the first place, a theoretical conceptualization is made about the terms that conform the theatrical animation, then a brief clarification about its origin and the different currents through which it is understood, to continue, I write about its objectives, functions and recipients, and finally, the figure of the social educator is emphasized as theatrical animator. For the development of this document, a bibliographic review of specialized publications on the subject has been carried out. One of the problems that I have found during the elaboration of the final degree work is that there is little information about the use of theatrical animation as an intervention tool, in particular, there are no regulations on the specific training that must be provided in order to implement it. The educator has the functions and the necessary skills to make use of it and to encourage research about this resource. As a main conclusion, research is needed to develop theory and it is also necessary to deepen in order to develop the practice.

**Keywords:** theatrical animation, theater, social education, empowerment, social participation, cooperation, empathy.

## 2. INTRODUCCIÓN

Esta revisión teórica se ha llevado a cabo con motivo del desarrollo del Trabajo Final de Grado de Educación social, cursado en la Universidad de Castilla La Mancha de Cuenca.

A través de la realización de este trabajo, lo que se pretende es ofrecer una visión de la animación teatral como una herramienta útil dentro del campo de la Educación Social, a través de la cual se pueden alcanzar cambios o mejoras en las personas, tanto a nivel individual, como grupal.

Nuestro contexto social actual se caracteriza por su liquidez y fluctuación (modernidad líquida de Bauman), provocando de esta forma la aparición de nuevas necesidades, esto hace que se demanden nuevas técnicas educativas innovadoras a través de las cuales cubrir dichas necesidades anteriormente mencionadas.

Aunque, como ya veremos más adelante, el teatro no es un recurso nuevo, pero sí es novedoso en su utilización como herramienta socioeducativa.

La animación teatral como recurso, se podría poner en práctica tanto en espacios educativos formales, como en no formales. En este caso, nos centraremos en la modalidad educativa no formal.

A través de esta herramienta socioeducativa, se pueden trabajar diversos aspectos, así como, la creación de espacios para el fomento de la participación social, la resolución de conflictos, el desarrollo de la empatía, educación emocional, creatividad, lenguaje oral y corporal y para promoción de inclusión e integración social en el grupo, entre otros.

Boal (2013) decía, “todo ser humano es teatro, aunque no todos hacen teatro. El ser humano puede verse en el acto de ver, de obrar, de sentir, de pensar. Puede sentirse sintiendo, verse viendo y puede pensarse pensando. ¡Ser humano, es ser teatro!”

De igual forma, Boal (2012) afirmaba que, “todos nosotros debemos hacer teatro, para encontrar quien somos y para descubrir quién podríamos llegar a ser”. Es decir, el teatro es necesario para conocerse a uno mismo y alcanzar así su máxima potencialidad, convirtiéndose en un ser empoderado.

Debido a su evidente presencia y la importancia que ha tomado el teatro a lo largo de la historia y actualmente, en nuestra sociedad, la finalidad de este trabajo es la realización de un análisis teórico sobre la animación teatral, desde la perspectiva de la Educación Social con el objetivo de fomentar su práctica.

Para continuar, el trabajo se organiza de la siguiente forma, ofreciendo, en primer lugar, una revisión conceptual acerca de la animación teatral, ya que esta, se nutre de varias disciplinas, en segundo lugar, una breve descripción sobre el origen y las corrientes a través de las cuales se entiende a la animación teatral. Tras esto, se enumeran algunos de los objetivos y funciones, en las cuales se destacan las posibilidades que esta herramienta nos ofrece, estudiamos la figura del Educador y la Educadora Social en la animación teatral y finalmente se concluye el trabajo con las conclusiones y discusión sobre el tópico de investigación.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Hoy día, nuestra sociedad se caracteriza por sus constantes devenires y cambios, esto es a lo que Bauman denominaba como modernidad o sociedad líquida. Están sucediendo procesos de cambio muy rápidos tanto en aspectos sociales, políticos, tecnológicos y económicos, entre otros.

Esta cantidad de cambios influyen en el campo de la Educación Social, implicando que este tipo de profesionales estén en constante actualización, con el fin de abordar todas aquellas nuevas necesidades sociales que vayan apareciendo.

A través de la Educación Social, lo que se pretende es proporcionar respuestas a las diversas necesidades de generar espacios de participación social y de desarrollo personal.

Una de las posibles herramientas para generar espacios de participación social es el teatro.

Según Ventosa (1998) el teatro es un recurso de comunicación directa, “un método crítico y liberador, permite “dar voz” como paso previo para transformar la realidad.” Además, “es un modo atractivo de integrar diferentes áreas de expresión y formas artísticas.”

La música, la danza, el mimo y los juegos dramáticos parecen haber tenido, por otra parte, un rol importante en las diversas ceremonias y celebraciones que se comienzan a registrar a partir de la cuarta dinastía, lo que nos sitúa en torno al año 2.600 a. de C. (S. Read, 1997, en Vieites, p. 67).

Aunque ya hemos visto que los recursos anteriormente mencionados no son novedosos, su puesta en práctica como instrumento metodológico para la intervención socioeducativa sí lo es, relativamente. Existen gran cantidad autores que defienden el uso del teatro como un recurso didáctico para el fomento de la participación social, de la socialización, habilidades expresivas, etc.

En este documento profundizaremos sobre la animación teatral, entendida por Ventosa (1992) como “un tipo de animación cultural que se sirve del teatro y de sus técnicas para la consecución de su meta fundamental, esto es, el desencadenamiento de procesos autoorganizativos mediante el despliegue de la creatividad individual y expresión colectiva.”

A la animación teatral se la considera como “una disciplina emergente y en proceso de construcción, sobre la que no se ha elaborado, hasta el momento, un corpus teórico suficiente” (Caride, Vieites, 2006, p. 18).

Parafraseando a Vieites (2016), hoy día contamos con mayor diversidad de estudios e investigaciones que muestran las oportunidades de la práctica teatral como herramienta de intervención-socioeducativa y socio-cultural dirigido a personas de diferentes edades y áreas. Dicho autor, en su artículo “Teatro y educación social, De la intervención a la formación” destaca algunos trabajos recientes de autores que tratan sobre la práctica teatral, como, por ejemplo: (Somers, 2008; Mc-Kenna, 2014; Sinding, Warren & Paton, 2015; Aimo, 2016).

La animación teatral brinda a los participantes diversos recursos que resultan beneficiosos, como por ejemplo para la ayuda a la mejora de los procesos de inclusión social, ya que, al ponerlos en práctica dichos participantes establecen comunicación entre el grupo y crean espacios donde poder expresarse libremente.

Por ello, es necesario llevar a cabo propuestas que favorecerán al desarrollo personal y social de los participantes.

El uso del teatro en educación es compatible con la actual educación basada en competencias, donde se promueve la perspectiva constructiva de habilidades sociales, conocimientos y actitudes activas y participativas.

Esta herramienta resulta provechosa tanto en ámbitos educativos formales, como no formales, ya que en ocasiones se cae en el uso de metodologías monótonas que no incitan a la participación de los destinatarios y que en muchas ocasiones no son capaces de satisfacer o cubrir el tipo de necesidades que los usuarios están demandando. Es por ello, por lo que el uso de herramientas alternativas ayudará a aumentar la motivación, participación y compromiso de los mismos.

Utilizando las palabras de González Millán (2000):

El teatro tiene capacidad de exteriorizar conflictos y problemáticas diversas, individuales y colectivas, pero sobre todo posibilita que alguien pueda tomar la palabra y expresar en voz alta, públicamente, un modelo de ver o entender la realidad, una forma de cuestionar la hegemonía desde la subalternidad a la sociedad civil. (En Vieites, p. 60).

Aún con todas las propuestas ofrecidas por los diferentes autores, en España, aún “faltan trabajos que de forma precisa aborden la necesidad de llamar las cosas por su nombre y determinar de qué hablamos al decir praxis teatral” (Vieites, 2016, p. 107).

¿A qué podría deberse?

Por un lado, está la vaga concepción del teatro, ya que, generalmente, en España, se entiende el teatro de forma tradicional, queriendo decir con esto que, únicamente lo pueden practicar los actores. Este concepto elitista puede tener su fundamento en que el teatro se concibe como algo lejano y con un marcado carácter finalista, es decir, se deja de dar importancia al proceso poniendo énfasis en el fin, es decir, en el resultado.

Dos de los autores que ofrecieron una visión distinta a cerca del teatro, fueron Rousseau y Percy MacKaye, ambos demandaban que la práctica teatral fuese accesible a toda la comunidad, en lugar de que únicamente sea de uso exclusivo para artistas.

Por otro lado, está el uso que se ha dado del teatro, tanto en el contexto educativo formal, como en el no formal. Generalmente, en las escuelas, el teatro se ha utilizado como herramienta de carácter lúdico, dicha utilización, ha contribuido a que el teatro tome un segundo lugar dentro de este marco educativo, en lugar de utilizarlo como un recurso potenciador de la creatividad, de socialización, participación activa, motivacional.

Actualmente, existen centros en los cuales tienen una visión distinta del teatro, pero no son suficientes, ya que seguimos inmersos en modelos educativos en los que poner en práctica herramientas alternativas a las usuales, no resulta fácil.

Resulta difícil poner en práctica diferentes alternativas debido a que se concibe al maestro como profesional que “todo lo sabe” y al educando como mero alumno cuyas tareas son las de escuchar y memorizar.

Además, la escasa puesta en práctica del teatro como recurso socioeducativo, puede deberse a que es un recurso poco reglado, y a su vez, no está normativizado debido a la insuficiente investigación. Así como afirmaba Vieites (2015) considera que “faltan estudios para determinar qué disciplinas teatrales se deberían cursar en el contexto educativo, cómo formar, etc.”

Aun así, como decíamos al principio del apartado, estos constantes cambios (modernidad líquida) hacen que aparezcan nuevas necesidades, como, por ejemplo, la señalada por Vieites y Pose (2006):

Aparece la necesidad de contar con profesionales formados que sean capaces de atender la diversidad de prácticas recreativas, artísticas y culturales que demanda la puesta en marcha de programas de animación que tengan como objetivo promover la participación dinámica del ciudadano en la vida de su comunidad, sobre todo en un momento en el que el número de ciudadanos y ciudadanas cuenten con tiempo libre, ya sea por ocio o por situación de paro. (p. 308).

Tras esto, se considera que el educador social podría ser el encargado de visibilizar los beneficios que puede suponer el uso de esta herramienta de intervención socioeducativa, aparte de que es una de las figuras profesionales con competencias necesarias para llevar a cabo este tipo de procesos, también una de sus funciones de gran relevancia es la investigación.

Por ello, la finalidad de este trabajo es la recopilación de las posibilidades pedagógicas de la animación teatral a la hora de realizar una intervención socioeducativa dentro del campo de la Educación Social.

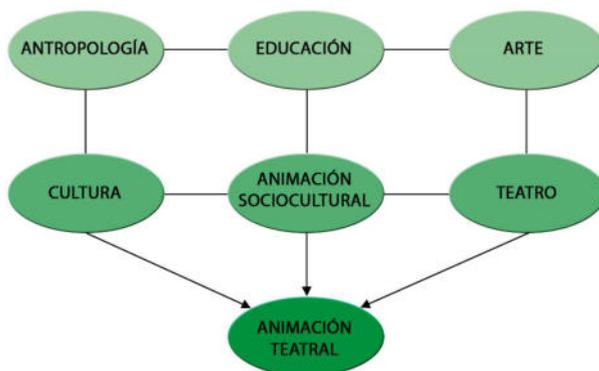
## 4. DESARROLLO DEL TEMA

### 4.1 Perspectiva conceptual

Para dar comienzo a este apartado, estudiaremos varios conceptos relacionados con la animación teatral, ya que esta se basa en otras distintas disciplinas.

Empezaremos realizando una breve revisión genealógica sobre la animación teatral, para ello, nos serviremos del siguiente gráfico.

Figura 1. Genealogía de la animación teatral. Fuente: Úcar (2000).



La antropología es una ciencia la cual se dedica al estudio de la cultura, la animación sociocultural es objeto de estudio de la educación, en concreto de la educación social; y el teatro es estudiado por el arte. A su vez, todos estos conceptos se complementan entre sí y conforman la animación teatral.

La animación teatral es un tipo de animación sociocultural que se sirve del teatro como herramienta para producir mejoras tanto de carácter individual, como grupal, en las personas participantes. A su vez, Úcar entiende este concepto como “aquel conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías teatrales genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento de los participantes” (Úcar, 2000, p. 217).

El teatro, es un concepto que abarca múltiples significados, como por ejemplo para referirnos a un lugar o a una obra, etc. Además, Úcar considera que este concepto, “está íntimamente vinculado a la educación y se constituye esencialmente en un tipo de aprendizaje individual y colectivo, base y fundamento sobre el cual construir las nuevas interrelaciones de la comunidad con su propio medio sociocultural” (Úcar, 2000, p. 231).

Otro concepto a destacar es el de cultura, el cual se concibe como, “un todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tyler, 1871).

Para definir el término de animación sociocultural, nos serviremos las palabras de Ezequiel Ander – Egg, el cual consideraba a ésta, como “una tecnología social basada en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos de la calidad de vida, promoviendo, alentando y canalizando la participación de la gente en su propio desarrollo sociocultural” (Ander-Egg, 2000).

Como hemos mencionado anteriormente, la animación sociocultural es objeto de estudio de la educación social, la Asociación Estatal de Educadores la concibe como un “derecho de la ciudadanía” (ASEDES, 2007, p. 12). Es decir, es una disciplina de carácter pedagógico, la cual genera espacios en los que se producen actos educativos, en los que se trabaja tanto de forma individual, como grupal, el empoderamiento de la persona y la participación social.

Por último, estudiaremos el concepto de pedagogía social, al cual se le considera como una “disciplina integradora de saberes y conocimientos relacionados con la praxis de la Educación Social y que se desarrolla mediante competencias intelectuales y técnicas para intervenir en el amplio marco de la acción socioeducativa y comunitaria” (Gallardo Vázquez, P.; Gallardo López, 2011).

Una vez acabado este recorrido conceptual para entender en más profundidad las disciplinas que componen a la Animación teatral, nos disponemos a desarrollar el siguiente punto.

#### **4.2. Distinción entre teatro y animación teatral**

Es necesario realizar un breve estudio sobre las diferencias y relaciones que existen entre ambos conceptos, con el fin de evitar las constantes confusiones que a menudo se presentan entre uno y otro. Para ello, nos basaremos en algunas de las variables destacadas por Ventosa (1996), como, por ejemplo, el objetivo, los agentes, destinatarios, funciones, etc.

En lo referente al objetivo principal de ambos conceptos, podemos afirmar, si nos referimos al teatro, que su fin primordial es el resultado o producto final correctamente reproducido, mientras que, si hablamos sobre la animación teatral lo realmente esencial, no es tanto el resultado o producto final, sino el proceso durante el desarrollo de dicha actividad. Convirtiéndose así en un medio o herramienta para alcanzar los objetivos pautados a través de la animación sociocultural.

Si hablamos sobre los agentes de trabajo, en el caso del teatro, estos serán, los artistas directores o actores, en cambio, en el ámbito de la animación teatral, los agentes de trabajo son los educadores, animadores o monitores.

En cuanto a los destinatarios, Ventosa se refiere al público tomando el papel de espectador, en el ámbito teatral, en cambio, en el caso de la animación teatral, los destinatarios serán las personas participantes actuando como sujetos activos, rompiendo así la tradición de destinatarios pasivos operando como meros sujetos receptores culturales.

El proceso de comunicación también se ve afectado dependiendo de cada uno de estos dos ámbitos, en el caso del teatro se suele practicar una comunicación vertical y unidireccional, dirigida desde los artistas participantes, hacia el público espectador. Sin embargo, en la animación teatral, los procesos de comunicación son distintos, ya que, en este caso, la dirección de la comunicación es horizontal, y de carácter bidireccional entre los educadores o animadores y los participantes de la animación, fomentando así una mayor colaboración por parte de éstos.

Por último, en cuanto a las funciones de ambos, mientras que el teatro se identifica por su función de carácter selectivo, creativo e individualizador, la animación teatral se caracteriza por el desempeño de su función basada en la integración, en la expresividad y en la participación.

Tras haber realizado esta diferenciación de conceptos, se selecciona la animación teatral como objeto de estudio para este trabajo fin de grado, ya que como

educadores sociales hacemos hincapié en los procesos, en lugar de simplemente en los resultados.

### 4.3 Origen y corrientes de la animación teatral

Para continuar, estudiaremos brevemente el origen de dicho concepto, al cual se le considera como un ámbito específico de la animación, siendo este un concepto relativamente reciente.

Desde el punto de vista etimológico, se afirma que el término animación proviene de *anima* (aliento vital, alma) y *animus* (dinamismo, movimiento).

La animación teatral es un resultado procedente de la aplicación del teatro como recurso material al ámbito formal y metodológico de la animación.

Por tanto, como afirma Ventosa, 2002, “la animación teatral no nace de la mera yuxtaposición o mezcla de animación y del teatro, si no de su estrecha complementariedad, de su perfecto ensamblaje” (p. 100).

A partir de los años setenta, se comenzó a utilizar estos dos términos, animación y teatro, de forma conjunta.

La animación teatral ha tenido un desarrollo mayormente significativo en países en los cuales existe un grado de reconocimiento académico e institucional en el ámbito de estudios relacionados con el teatro, educación social, animación sociocultural, entre otras. Países como por ejemplo Italia, Francia, Estados Unidos, etc.

Este nuevo término, animación teatral nació como una alternativa para cubrir los límites presentados tanto en el teatro popular, como los de la educación tradicional.

A. Martinow-Remiche (1974) destacó “las posibilidades que ofrecía la práctica teatral a la animación sociocultural como medio de expresión y como método liberador en el sentido freireriano de concienciar palabra del desposeído de ella” (Martinow-Remiche, en Ventosa, 2006, p. 109).

A partir de la aparición de la animación teatral, surgió la necesidad de contar con un nuevo perfil profesional, el cual debía de cubrir este distinto tipo de funciones, esta nueva figura, fue la del animador, el cual, tuvo que ocupar una posición entre el maestro y el artista.

Una vez brotó esta novedosa modalidad, se fueron publicando numerosos libros a través de los cuales se potenciaba la utilidad de la animación teatral. Así en el año 1987, Lucía González Díaz publicó primer libro, “*El Teatro, necesidad huma-*

*na y proyección sociocultural”* trabajo, que ya contaba con atrayentes propuestas referentes a la relación entre el teatro y la Educación Social.

Además, comenzaron a originarse en “diversos barrios y países europeos acciones de animación sociocultural, las cuales utilizaban el teatro como herramienta de intervención” (Ventosa, 2006, p. 102).

Como ya se señaló anteriormente, se concibe al teatro como un recurso tradicional del que únicamente se pueden servir los actores profesionales, es por ello, por lo que fueron apareciendo importantes figuras como la de Jean – Jacques Rousseau, uno de los primeros defensores de no seguir manteniendo el recurso teatral al alcance únicamente de una minoría y desarrollado en espacios cerrados, así lo planteó en una de sus cartas a D’ Alembert en la que señalaba (1994):

(...) pero no adoptemos esos espectáculos exclusivos que encierran tristemente a un reducido número de gente en un antro oscuro, que la mantienen temerosa, inmóvil, en silencio e inactiva, que no ofrecen a los ojos otra cosa que paredes, puntas de hierro, soldado e imágenes aflictivas de servidumbre y la desigualdad. No, pueblos felices, esas no son vuestras fiestas. Al aire libre, bajo el cielo, es donde tenéis que reunirlos y entregarlos al dulce sentimiento de la realidad. (En Vieites y Pose, p. 77).

Mencionando algunas de las figuras importantes en este campo, podemos destacar al escritor y dramaturgo norteamericano Percy Mackaye, el cual obtuvo especial relevancia durante los dos primeros decenios del siglo XX debido al proyecto que desarrolló sobre la organización teatral con el fin de “promover el potencial sociocultural y educativo de una praxis teatral asentada en la participación activa de la ciudadanía y vinculada con el desarrollo comunitario” (Vieites, 2016).

En sus propuestas, Mackaye formula objetivos a través de los cuales, “busca poner la cultura al alcance de la ciudadanía y convertir a ésta en generadora y promotora de su propia creación cultural” (Caride, Meira, 2000, en Vieites, 2016).

Mackaye es uno de los autores que, junto a Rousseau, demandó que la práctica teatral no fuese únicamente patrimonio exclusivo de artistas, sino que estuviera al alcance de la comunidad. Mackaye desarrollaba propuestas con la intención de promover un “ocio constructivo”, denunciando así al teatro comercial, ya que se consideraba al arte como mera mercancía. Es por ello, por lo que aún hoy día su obra es relevante dentro del campo de la animación teatral.

A continuación, veremos las cuatro grandes corrientes que constituyen a la animación teatral:

Para comenzar, estudiaremos la primera de las corrientes, la cual destaca por su dimensión educativa, ya que se concibe al teatro, como una herramienta para

el trabajo del desarrollo particular de la persona, tanto de forma individual, como grupal. No se limita al contexto escolar, por lo que podríamos afirmar que se caracteriza por ser un espacio abierto, dirigido a todo tipo de destinatarios, independientemente de su edad.

A través de dicha herramienta, lo que se pretende es fomentar una serie de habilidades, capacidades, normas y valores, que generalmente en la escuela se les dedica escaso tiempo, así, como, por ejemplo, como destaca F. Vieites (2006), en el caso de las competencias expresivas y comunicativas o la educación sentimental.

Uno de los problemas más comunes de hoy día en las personas, generalmente, más presentes en los adolescentes y jóvenes, son aquellos relacionados con el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2001). Dicho analfabetismo emocional genera una serie de efectos negativos, los cuales, como añade Goleman (1995), no solo afectan a las personas en particular, si no que el problema abarca a toda la sociedad.

Con el fin de cubrir dichas necesidades nace la educación emocional, ya que en las escuelas no las tienen suficientemente en cuenta. “A través de su puesta en marcha, lo que se pretende es mejorar la capacidad que tiene la escuela para enseñar” (Caballero García, 2009; Güell Barceló y Muñoz Redón, 2000; Ibarrola, 2003; Rodríguez Garza, 2005). (En Cruz, Caballero, Ruiz, 2013).

Bisquerra define este concepto como una forma de educar para la vida (personal, social, familiar, profesional, etc.). La cual, “posibilita un mayor bienestar subjetivo, mayores dosis de felicidad, y esto redundará en un mayor bienestar social” (Bisquerra, en Cruz, Caballero, Ruiz, 2013).

Continuaremos con la segunda corriente, la cual, cuenta con una dimensión basada en la orientación social, ya que, tiene relación con la necesidad actual de establecer procesos que faciliten las relaciones grupales con el entorno.

En cuanto a la tercera corriente, contiene una dimensión cultural, debido a la relevancia que debe de tomar ésta respecto a nuestra vida en comunidad. Así como decía Terry McKinley (1999) “si la gente es libre de pensar y expresarse como desee, si se les anima a utilizar sus facultades creativas en todas las dimensiones de la vida, (...) su calidad de vida será probablemente buena” (En Vieites, 2006, p. 97).

Por último, la cuarta corriente hace referencia a la orientación artística, la cual se centra en la práctica teatral, es decir “animación en, por y para el teatro” con el fin de promocionar los servicios teatrales y su visión artística.

Una vez vistas las cuatro corrientes, nos disponemos a realizar una tabla resumen con cada una de ellas, para que quede de forma más visual y esquemática a la hora de abordar la animación teatral.

Tabla 1. Corrientes de la animación teatral.

<b>CORRIENTES</b>	<b>TEATRO</b>	<b>CONTEXTO Y ESPACIO</b>	<b>DESTINATARIOS</b>
<b>1. Dimensión educativa</b>	Teatro entendido como instrumento de desarrollo personal	Abierto	Diversidad de participantes
<b>2. Dimensión social</b>	Teatro como facilitador de relaciones grupales	Educativo o Animación Social	Diversidad de participantes
<b>3. Dimensión cultural</b>	Teatro para transmitir la importancia cultural en nuestro día a día	Escolar o institucional	Diversidad de participantes
<b>4. Dimensión artística</b>	Centrado en la práctica teatral	Abierto	Diversidad de participantes

Fuente: Elaboración propia, basada en Vieites (2006).

#### **4.4. La animación teatral, objetivos y funciones**

Se debe de plantear una nueva visión hacia el teatro, en la que no solo se demuestre que es posible su puesta en práctica, sino que resulta ser un instrumento potencialmente efectivo para ayudar y apoyar a los destinatarios y personas que lo pongan en práctica para el alcance de seres empoderados.

La animación teatral se entiende como un conjunto estrategias y técnicas, que a través de diferentes recursos teatrales se trabajan diversos objetivos, como por ejemplo la participación social, habilidades comunicativas, entre otras, con una finalidad de carácter lúdico, crítico y emancipador.

Este concepto puede ser entendido a partir de dos enfoques, por una parte, como un medio, siendo una herramienta cultural que favorece la formación y participación de las personas, y, por otra parte, entendido como un fin en sí misma, convirtiéndose en un producto cultural.

Una vez estudiado el término de la animación teatral, podemos decir que, dentro de este ámbito se agrupan diferentes prácticas teatrales, para ello nos serviremos de la propuesta de Úcar en la que destacaba los siguientes recursos: (Úcar, 2000: 236-237).

- Teatro acción, recurso usado dentro del ámbito de la educación para el desarrollo. Su puesta en marcha consiste en el desarrollo de una escena, en la cual se interacciona con la audiencia a través de una serie de preguntas.
- Teatro popular, es un recurso característico de la educación no formal. Se desarrolla de forma colectiva y tiene carácter promocional de cultura. Predomina su uso, sobre todo en América Latina.
- Teatro do oprimido, desarrollado por Augusto Boal, director de teatro, brasileño. En esta modalidad se produce un diálogo entre el público y el escenario, es decir, un teatro de carácter interactivo.
- Teatro de la concienciación, utilizado para el fomento de toma de conciencia y compromiso social.
- Teatro ritual, desarrollado con el fin de mantener, reformar el folclore y la tradición.
- Teatro fiesta, “este tipo de teatro enfatiza la ideal del teatro como juego” (Cañas, 1992, p. 57 – citado en Úcar, 2000, p. 237).
- Teatro deportivo, se refiere a un juego teatral colectivo que se lleva a cabo conforme a unas reglas a seguir de forma estricta, dos son los equipos participantes y su tarea consiste en la competición de forma cooperativa a través de diferentes técnicas y manejo de improvisación.
- Teatro invisible, técnica también desarrollada por Augusto Boal. Este recurso se caracteriza por adaptarse a las necesidades de una determinada situación, llegando en ocasiones a hacer que la audiencia dude de si es realmente una representación teatral o no. A través de este recurso, se hace partícipe a la audiencia sin que ellos se den cuenta.
- Teatro de calle, recurso el cual destaca por su alto grado de participación social.
- Teatro para el desarrollo, se centra en la asistencia social, es un recurso comprometido con aspectos relacionados con el desarrollo social. Actualmente, esta técnica sigue en uso en programas de grandes entidades como por ejemplo Unicef.
- Teatro histórico, a través de su puesta en marcha se pretende reconstruir y representar sucesos históricos reales exactamente en el lugar que se produjeron.

Tras haber visto la cantidad de recursos con los que se cuenta dentro de este ámbito, nos disponemos a destacar algunos de los diversos objetivos de la animación teatral, señalados por Manuel F. Vieites (2006, pp. 90-92) a los cuales los clasifica, por una parte, a los centrados en un plano colectivo y, por otra parte, a los centrados en un plano más individual.

A nivel comunitario señalamos los siguientes:

- Desarrollo de espacios para el fomento de la participación activa y para el trabajo cooperativo basado en valores como por ejemplo el respeto.
- Proponer alternativas de ocio combinando el aprendizaje y el placer, creación y recepción.

A nivel individual destacamos:

- Descubrir y alcanzar nuevas capacidades expresivas a nivel individual
- Tomar conciencia de la importancia del grupo.
- Hacer de los problemas o conflictos dramáticos espacios donde experimentar, investigar y aprender.

Por lo tanto, tal y como apuntaba Pérez Gómez, en Vieites y Pose (2006):

Las técnicas dramáticas y teatrales se pueden utilizar para desarrollar competencias comunicativas por medio del juego dramático; para potenciar competencias sociales a través del juego de roles; para canalizar frustraciones, miedos o intereses de diversos colectivos en riesgo de exclusión social a partir de improvisaciones o dramatizaciones, o finalmente, para promover la cohesión y el debate comunitario a través de la realización, recepción o análisis de espectáculos teatrales. (p. 310).

Una vez destacado algunos de los objetivos característicos de la animación teatral marcados por Manuel F. Vieites, se señalan algunas de las funciones de este mismo recurso, propuestas también por dicho profesional.

Para comenzar, encontramos la primera función, relacionada con la adaptación e integración, ya que la animación teatral proporciona espacios de encuentro, de libre expresión y comunicación, a través de los cuales se facilita el fomento de la socialización entre los miembros. Pudiéndose trabajar mediante lo que Charles Taylor (1996) denominaba como, *dinámicas de reconocimiento*, las cuales abogan por una sociedad intercultural, venerando las diferencias y evitando casos de segregación.

En segundo lugar, debido a la situación que estamos viviendo hoy día, a esa sensación de estar adormilados, muy poco unidos, concienciados, comprometidos, la participación social se encuentra sumida en una crisis, debido a esto, la segunda de las funciones de la animación teatral, es la de la recuperación de la persona como actor social con el fin de aumentar movilización y participación ciudadana. Ya que, como apuntaba Adela Cortina (1997) es necesario que “cada miembro de la sociedad tenga el sentimiento de que pertenece a ella, de que la sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, tenga la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla”.

De recreación y entretenimiento, esta es la tercera función, está relacionada con el uso y disfrute del tiempo libre. Es necesario mencionar lo fundamental de dedicarse tiempo a uno mismo, contar con espacios para ejercer la libertad desde el conocimiento y la autonomía.

Como señalaba Domingo Piga (1978) “el ser humano necesita entretenerse en el sentido de re-crearse. Jamás entretener drogando, adormeciendo o distrayendo”. Es decir, invirtiendo su tiempo libre para alcanzar su crecimiento personal, siendo una persona empoderada.

La cuarta función es la relacionada con el campo educativo, el uso del teatro proporciona, facilita la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes, así, como el desarrollo de diversas competencias y habilidades comunicativas, sociales y expresivas.

Correctora y compensadora de diversos desequilibrios socioculturales, educativos, es la quinta de las funciones de la animación teatral.

La sexta función es la crítica, poniendo en práctica el teatro, siempre hemos de tomar una u otra posición ante una realidad.

La séptima, hace referencia a una función creadora de productos escénicos que suponen la expresión de un sentir individual y colectivo. Creadora de contextos aptos para el aprendizaje y crecimiento personal.

Por último, en octavo lugar encontramos la función estética, relacionada con el diseño de itinerarios formativos.

Tras haber estudiado los objetivos y las funciones características de la animación teatral, consideramos necesaria la elaboración de una figura en la que aparezcan de forma esquemática cada una de sus funciones.

Figura 2. Funciones de la Animación Teatral. Fuente: Elaboración propia.



#### 4.5 Colectivos y ámbitos

Generalmente se suele pensar que este tipo de actividades van dirigidas a personas con diversos problemas, con cierto grado de vulnerabilidad y con un déficit de participación en la esfera pública, en cambio, podemos afirmar que múltiples tipos de colectivos pueden ser partícipes de la animación teatral. Y con partícipes no nos queremos referir a la formación de actores, sino a la de personas libres, con valores.

El público de la producción teatral posee el papel de espectador como consumidor de objetos culturales, es decir, receptor de las obras. En cambio, los de la animación teatral están llamados a convertirse en agentes activos, protagonistas de los propios procesos que la animación pone en marcha.

Para poder concretar los diferentes destinatarios tendremos en cuenta dos tipos de variables:

En primer lugar, encontramos la edad, como hemos dicho anteriormente, la animación teatral llega a todo tipo de población, pero teniendo en cuenta la edad, la animación teatral se presenta con características y objetivos adaptados a los destinatarios. Ya que, como decía Pose, “las fórmulas y técnicas utilizadas son muy diversas en función de los contextos y las edades” (Pose, en Ventosa, 2006, p. 250).

En primer lugar, nos encontramos con el grupo de los niños, en los comienzos de la animación teatral éste era uno de los grupos que uso hacía de esta, se ponían en práctica tanto en el ámbito escolar, como extraescolar. Sin embargo, actualmente predomina su uso durante su tiempo libre.

En grupos con estas características se puede poner en práctica la animación teatral, a través de la cual se pueden trabajar aspectos como la creatividad, la gestión de emociones, el clima grupal, la autonomía personal y el autoconocimiento.

Como ya hemos visto a lo largo de este documento, la animación teatral cuenta con cantidad de recursos con los que trabajar, en este caso teniendo en cuenta la edad, por ejemplo, si el grupo con el que se cuenta lo conforman niños más pequeños, se puede trabajar a través de títeres, la teatralización de los cuentos, clown, entre otros.

En segundo lugar, nos encontramos a otro grupo con gran potencialidad dentro de la animación teatral, el de los jóvenes. Existen grandes e importantes escuelas destinada para jóvenes, en las que se trabaja en base a la animación teatral.

Los recursos que más se utilizan dentro de este grupo, generalmente son el teatro musical y el teatro de calle, clown, entre otros.

Para continuar, nos encontramos en tercer lugar con el grupo de adultos, los cuales se suelen llevar a cabo en diversas asociaciones, centros sociales, donde a menudo trabajan en base a programas de desarrollo comunitario. Dentro de este grupo, Ventosa destaca como al sector rural como grupo potencial para trabajar a través de la animación teatral. A través de talleres de dramatización, improvisación, etc.

En cuarto y último lugar encontramos al grupo de mayores, con el fin de evitar el sedentarismo y aumentar su calidad de vida se ponen en práctica diferentes proyectos relacionados con la animación teatral, suelen desarrollarse en residencias, asociaciones, centros sociales, entre otros. Normalmente este tipo de actividades resultan eficaces dentro de estos grupos, manteniéndolos activos. Los recursos que se adaptan a las características de este colectivo son por ejemplo los talleres dedicados a la expresión dramática, el teatro fórum, entre otros.

La segunda variable a tener en cuenta a la hora de hacer la clasificación de destinatarios es la del **ámbito temático**, es decir, se debe tener en cuenta la

problemática. El recurso que más suele utilizar para trabajar diversas temáticas es el teatro social, el cual va destinado a personas pertenecientes a grupos desfavorecidos, así, como, por ejemplo, personas con diversidad funcional, centros de menores, personas con discapacidad física, entre otros.

Se ha demostrado que la animación teatral “resulta ser un excelente medio terapéutico ocupacional e integrador”. Cuando hablamos de medio terapéutico, nos referimos a un procedimiento, el cual permite a la persona participante, seleccionar las diferentes alternativas posibles que se presentan en su situación problemática actual y a través de la puesta en marcha de diferentes actividades, en este caso, el teatro, se consigue la estimulación de la persona a mantenerse activa. Se consigue la mejora tanto a nivel personal, como grupal, favoreciendo la confianza en uno mismo, mejorando las relaciones sociales, haciéndoles sentir parte del grupo, etc.

En los teatros griegos, Aristóteles ya hacía uso del teatro como instrumento terapéutico, relacionado con el ámbito de la salud mental, él apuntaba que, en dichos teatros se originaba una catarsis que purgaba a los pacientes, perfeccionaba sus desajustes morales y sanaba las enfermedades del alma.

#### **4.6. La figura del educador social en la animación teatral**

Vieites y Pose definen a la figura del animador teatral como, “toda aquella persona que coordina, dinamiza u organiza actividades teatrales muy diversas, orientadas a lograr objetivos igualmente variados, desde promover una muestra de teatro hasta coordinar un taller de expresión dramática en una asociación cultural” (Vieites y Pose, 2006, p. 309).

El papel que se atribuye a la educación social en sus relaciones con la cultura, es el de trabajar en base a una educación en valores e incentivar la participación ciudadana en el quehacer cultural, a través de diversas estrategias.

El Educador y la Educadora Social tienen la necesidad de aportar una respuesta educativa a distintos colectivos mediante la construcción de diferentes contextos a través de diversas herramientas que faciliten la inclusión o adaptación de estos grupos o individuos a la población.

Analizando la animación teatral desde la educación social, podríamos decir que su finalidad sería la de promoción de la participación activa de los ciudadanos en los procesos de creación cultural, consiguiendo así que los espectadores pasivos se conviertan en agentes activos y participativos en la vida cultural comunitaria.

Para emplear el teatro como instrumento que nos ayude a alcanzar los objetivos pautados, el educador social ha de ser un partícipe activo en el proceso de

implantación, y selección de actividades adecuadas teniendo en cuenta las características de los destinatarios y las necesidades presentadas.

Es necesario que el Educador y la Educadora Social hagan un estudio exhaustivo del grupo de destinatarios con el fin de que el recurso que se seleccione sea el más adecuado y provechoso para dicho grupo.

Si se quiere fomentar la participación, la socialización, los valores, a través del teatro, los participantes han de convertirse en un conjunto. La relación entre los participantes, incluidos el educador social ha de ser, una relación de carácter bidireccional, en un espacio libre de expresión y de creación, donde el Educador/a Social toma el perfil de guía durante el proceso.

Una de sus finalidades más específicas del educador social es, según el código deontológico, es:

La mejora de las condiciones sociales y culturales de la ciudadanía, lograr mayores niveles de bienestar y calidad de vida, compensar los efectos generados por las situaciones de exclusión y/o marginación social, en una tendencia clara hacia la extinción de las mismas en clave de justicia social. (ASEDES, 2007, p. 35).

Las funciones del Educador/a Social, son compatibles con tareas las necesarias que supone la puesta en marcha de proyectos de animación teatral. Destacaremos las mencionadas en el código deontológico oficial de los educadores sociales:

En primer lugar, encontramos la transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura. Es decir, el educador social es competente en la gestión participativa de la cultura, función primordial a la hora de desarrollar proyectos de estas características.

En segundo lugar, la generación de redes sociales contextos, procesos y recursos educativos y sociales. Los Educadores y Educadoras Sociales cuentan con las capacidades para potenciación de las relaciones sociales, a través de herramientas socioeducativas, como por ejemplo la animación teatral. Estos profesionales contribuyen a la socialización de los sujetos de la acción socioeducativa.

En tercer lugar, el conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos. Habilidad para la detección de necesidades dependiendo de cada contexto determinado, útil en la animación teatral, por ejemplo, para seleccionar el tipo de recurso a poner en práctica, según las necesidades demandas.

En cuarto lugar, encontramos el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo. Función útil a la hora de la planificación y elaboración de proyectos.

En quinto y último lugar, señalamos otra de las funciones fundamentales a tener en cuenta, gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Aun comprobando que las funciones del educador social, son compatibles con las funciones a desempeñar al poner en práctica la animación teatral, la formación de este profesional debería de completarse.

Como añadía Vieites (2006) “cada vez son más los educadores sociales, y muchos otros profesionales relacionados con la pedagogía social que descubren las posibilidades de la animación teatral y las dificultades para adquirir una formación específica y suficiente en ese campo” (p. 203).

Existen dos diferentes vías a través de las cuales se puede acceder al ejercicio de la animación teatral, por un lado está la posibilidad de ser un profesional dentro del ámbito teatral, el cual esté interesado en el desarrollo de proyectos teatrales de carácter comunitario, y, por otro lado, encontramos la posibilidad, de que un profesional del ámbito social y educativo, como el Educador y la Educadora Social, lleve a cabo un proyecto de desarrollo comunitario utilizando el teatro y diferentes técnicas referentes a la pedagogía teatral.

Ante estos dos tipos de posibilidades, Vieites afirma que ambos contarían con una formación incompleta.

A la hora de hablar sobre el tipo de formación con la que tienen que contar los animadores teatrales, existe escasa documentación. Aunque sea un campo con poca regulación, es necesaria la especialización.

Vieites y Pose, realizan una propuesta relacionada con cursos de formación para monitores teatrales, basándose en un programa dedicado a la formación de animadores teatrales que se puso en marcha en Portugal, uno de sus patrocinadores fue el Fondo Social Europeo. En el desarrollo de este programa participaron importantes figuras dentro del ámbito teatral, como Filomena Mouta, Manuel F. Vieites, José Martíns y alguno de sus colaboradores fueron José Antonio Caride y Benjamín Ferreira.

#### **4.7. Programas y espacios internacionales sobre animación teatral**

En este apartado se destacan algunos de los encuentros, congresos y conferencias que han colaborado en el impulso del teatro y la animación teatral como un recurso útil dentro del ámbito educativo, tanto en el plano formal, como no formal.

A la hora de respaldar la práctica del teatro, como herramienta socioeducativa, se puede tomar como referentes las siguientes conferencias, encuentros, etc.

De los primeros encuentros internacionales sobre animación teatral destacamos el celebrado en Santiago de Compostela en octubre de 1999 y en noviembre de 1999 en Viana do Castelo, se presenció el primer congreso Internacional de Animación teatral.

Para continuar, estudiaremos los objetivos y propuestas elaboradas en la segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.

La primera de ellas se celebró en Lisboa en el año 2006, donde se diseñó una “hoja de ruta”, documento que sirve para el apoyo de la educación artística, se compone de varios apartados, en primer lugar, se apuntan las nociones básicas del término de educación artística, en segundo lugar, se hace hincapié en destacar el papel fundamental que toma ésta y las diferentes estrategias y acciones a través de las cuales, se puede poner en marcha.

La Segunda conferencia Mundial de educación artística, se llevó a cabo del 25 al 28 de mayo de 2010, en Seúl, capital de Corea del Sur, perteneciente a la República de Corea.

Esta conferencia la convocó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con la abreviatura de UNESCO, junto con el apoyo del ministerio de Cultura, deportes y turismo de la república de Corea.

Durante esta conferencia se reunieron alrededor de 650 expertos originarios de 95 países para tratar temas relacionados con la educación artística y su promoción tanto dentro del contexto educativo formal, como dentro del no formal.

Esta conferencia supuso que se reforzaran los aspectos vistos en la anterior Conferencia celebrada en Lisboa, se realizaron modificaciones de la Hoja de Ruta llevada a cabo en Lisboa. Además, “se aumentó el radio para insertar las dimensiones socioculturales de la educación artística, incluir la pluralidad de ámbitos de aprendizaje y consolidar la función de la educación artística en la cohesión social y la diversidad cultural” (UNESCO, 2010).

Para ello, elaboraron una serie de objetivos para el desarrollo de la educación artística:

- “Velar por que la educación artística sea accesible como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad”
- “Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en si concepción, como en su ejecución”
- “Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo” (UNESCO, 2010).

En cuanto a los diferentes encuentros internacionales, destaco el tercer encuentro internacional sobre formación en el teatro de animación, celebrado en Florianópolis, Brasil del 15 al 20 de mayo de 2019, organizado por la Universidad del Estado de Santa Catarina, en Brasil, con la ayuda de la Organización Internacional de la Marioneta, UNIMA.

El tema tratado fue: “La dirección y la diversidad de los procesos creativos en el teatro de títeres contemporáneo”.

Durante este encuentro se reunieron diferentes profesionales para el desarrollo de conferencias, debates, etc.

La celebración de conferencias y encuentros de estas características se favorece y potencia la continuidad de los estudios e investigaciones acerca de la visión del teatro como una herramienta fundamental tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

#### **4.8. Bases pedagógicas para la creación de un programa de animación teatral**

Cuando hablamos sobre las bases pedagógicas para el desarrollo de un programa de animación teatral, nos referimos a señalar aquellos valores y principios que sustentan los cimientos de cada disciplina, en este caso, hablaremos sobre la animación teatral.

Esta herramienta usada como elemento socioeducativo se basa en los principios de interculturalidad, apostando por el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia, el respeto mutuo, combatiendo las diferencias sociales, la marginación, etc. También se basa en el principio de participación social y socialización.

Al hablar de la animación teatral, es necesario destacar la pedagogía del ocio, la cual, se encarga del ocio y del tiempo libre.

Se entiende el ocio como:

un conjunto de ocupaciones a las cuales el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales. (Dumazedier, 1974, en L. Franco).

Existe la necesidad de educar a la sociedad en y para el ocio. Es decir, educar a través de la animación en un tiempo de ocio, pero no con el único objetivo de entretener, si no con intención de animar a la sociedad a encontrar sus motivaciones e intereses.

Entendiendo la educación como la entendía Alves, siendo un elemento para la seducción, adquirir conocimiento genera placer. A través de ésta, lo que se pretende es orientar, guiar a la sociedad hacia las diferentes ocupaciones benéficas (que fomentan la creatividad, crean espacios de participación social y diversión) que pueden desarrollar en sus momentos libres. Satisfaciendo de este modo, tres tipos de necesidades “universales”, como son, por ejemplo, el descanso, la diversión y el desarrollo personal.

Esta pedagogía del ocio no va dirigida únicamente a un público limitado por la edad. Se apuesta por una educación de carácter permanente con el fin de alcanzar una mejora de la calidad de vida y bienestar social.

B. Caballo afirmaba al hablar sobre la pedagogía del ocio dentro de la animación teatral, que esta pedagogía tiene la intención “aunar diversión y educación, contribuir a la maduración integral de las personas y comunidades, servir de punto de encuentro, comunicación y convivencia más allá de la edad, de la profesión, del género, de la situación social y económica” (Caballo, 2006, en Caride, Vieites, p. 220).

Los profesionales que trabajen en base a este tipo de pedagogías, cuentan con el reto de alcanzar la transformación del ocio entendido de forma pasiva, al ocio, practicado de forma activa. Dichos profesionales han de mantener una actitud activa, centrarse en los intereses de las personas, a la hora de establecer contacto con los participantes, la figura profesional debe de posicionarse a nivel igualitario para la transmisión de conocimientos, experiencias, para así poder enseñar aprendiendo y aprender enseñando desde el disfrute y el juego, ya que, como decía Albert Einstein, “el juego es la forma más elevada de la investigación”.

Para el desarrollo de un programa de animación teatral se debe de plantear una serie de objetivos, teniendo en cuenta los destinatarios participantes y sus características, una vez estudiado las necesidades que presenta dicho grupo de participantes, se selecciona el tipo de recurso con el que desean trabajar dentro de la animación teatral.

Se hará especial hincapié en aspectos que desarrollen la capacidad creatividad y el empoderamiento, entendido este, como un proceso a través del cual las personas potencian sus capacidades y aumentan su confianza personal para alcanzar su autonomía y cambios positivos en sus vidas.

Todo programa de animación teatral desarrollará actividades relacionadas con el trabajo de control corporal y emocional, ayudando así al conocimiento de uno mismo, la práctica de nuevos lenguajes expresivos, etc. Se llevará a cabo otro tipo de actividades para desarrollar la improvisación, la espontaneidad, es decir, la capacidad para reaccionar ante estímulos, sin previa preparación. Se ha comprobado que su uso favorece la relación y el conocimiento de uno mismo.

Una vez desarrollado el programa es fundamental tener en cuenta los procesos de evaluación, con el fin de estudiar si tras dicho programa o proyecto, se han alcanzado mejoras tanto a nivel individual, como grupal, así como por ejemplo refiriéndonos al desarrollo personal, desarrollo con el grupo, empatía, autonomía personal, etc.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Durante el desarrollo del trabajo se ha expuesto una revisión teórica acerca de la animación teatral, analizando los diferentes recursos con los que cuenta y a los destinatarios a los que puede ir dirigido.

Como hemos visto, la animación teatral, resulta ser un recurso beneficioso, tanto en el contexto educativo formal, como en el no formal, favorece la adquisición de conocimientos, valores, habilidades relacionadas con la cooperación, socialización, participación activa, empatía, la gestión de conflicto (aunque en las escuelas se tiende a evitar situaciones de carácter conflictivo), y a nivel individual, alcanzar el empoderamiento.

Se ha demostrado que la animación teatral “resulta ser un excelente medio terapéutico ocupacional e integrador”. Libera a la persona, se fomenta la creatividad, a la que Winnicot le daba especial importancia. “El individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador” (Winnicot, 1982).

Además, es importante destacar su capacidad para trabajar el desarrollo de la empatía, ya que, a través de distintas técnicas, consigues ponerte en el lugar del otro. Es muy difícil sentir lo que siente otra persona ante cualquier situación, para poder sentirlo, tienes que imaginarte a ti mismo ante ese conflicto. Así, se aprende de modo dinámico, todos de todos y compartiendo.

Hoy día, en nuestro país, contamos con diversidad de escuelas de arte que ponen en práctica proyectos de carácter educativo, centrados en el desarrollo integral de los participantes, sin límite de edad, a través de las artes. Creando así, una comunidad educativa con objetivos clave como la liberación, creación y juego. Desarrollando su inteligencia emocional y habilidades comunicativas y sociales a través del teatro.

Hemos podido comprobar que, aunque hay algunos estudios sobre la animación teatral como recurso socioeducativo, a través del cual se alcanzan numerosos beneficios, como, por ejemplo, destaco una de las investigaciones en las que se quería comprobar si el uso de la dramatización sirve para trabajar el desarrollo emocional, este estudio se realizó con niños de primaria de entre diez y once años. Los resultados obtenidos, demostraban que, tras haber realizado

el programa, la capacidad de expresión y reconocimiento de emociones, mejoró notablemente.

Otra investigación a destacar es la realizada por M.M. Gil (2016) en su tesis doctoral: “El teatro como recurso educativo para la inclusión” a través de este estudio, lo que se quería verificar era la utilidad del teatro como una herramienta útil para la inclusión, y así fue, los resultados mostraron que el grupo de alumnos que participó en el estudio, disminuyó el número de rechazos y el número de atributos negativos recibidos, así como el aumento del autoestima, aunque de este, los resultados no aumentaron a una cifra relativamente significativa.

Aunque hay algunos estudios y escritos sobre la animación teatral, es necesario un mayor trabajo de investigación para poder delimitar su uso, sus posibilidades y la formación que se requiere.

Uno de los retos de la animación teatral es fomentar las líneas de investigación específicas que deberían establecer territorios, mostrar geografías.

A través de la Educación Social hemos de ofrecer a las nociones básicas para que la animación teatral pueda dar comienzo a su normativización y regulación académica formativa. Así como, ocurrió en el movimiento del teatro para la infancia y la juventud en Quebec, movimiento que en España tuvo una considerable repercusión. Fue trascendente debido a que supuso cierta normativización y regulación de las enseñanzas teatrales de carácter general.

Además, a través de la investigación, se promovería la nueva visión actual del teatro, consiguiendo dejar de lado la única concepción acerca de este, por ello, es necesario que haya más propuestas y programas relacionados con la animación teatral, incluyéndolos en currículums educativos, en la universidad para formar a profesionales en esta materia para así fomentar el desarrollo de proyectos de estas características, fomentando el análisis y la reflexión colectiva de problemas sociales para su transformación.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: EDITORIAL CCS.
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. *Código deontológico del educador y la educadora social*.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Caride, J. A. (2006). *De la educación social a la animación teatral*. M. F. Vieites (Ed.). Gijón: Trea.
- Cortina Orts, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cruz Colmenero, Verónica; Caballero García Presentación; Ruiz Tendero, Germán (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Franco, E. L. (1993). El ocio. Perspectiva pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 69.
- Gallardo Vázquez, P.; Gallardo López (2011). *La educación social como objeto de estudio de la pedagogía social*. Talavera de la reina. Universidad Complutense.
- García, M. F. V. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades/Theatre Research from an Educational perspective: challenges and possibilities. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11.
- Gil, M.M. (2016). *El teatro como recurso educativo para la inclusión*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Lezcano, A. G. V. (2015). Posibilidades del teatro en la intervención social: orientaciones para la práctica. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (55), 7-24. Recuperado de: file:///C:/Users/lsh\_9/Downloads/DialnetPosibilidadesDelTeatroEnLaIntervencionSocial-5610933.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Lisboa*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Conferencia Seúl. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_ES.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf).
- Rodríguez, M. F., Mora, P. G., & Iglesias, O. B. (2013). El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial. *Norte de salud mental*, 11(46), 82-88. Recuperado de: file:///C:/Users/lsh\_9/Downloads/DialnetElTeatroComoInstrumentoTerapeuticoEnLaRehabilitaci-4695880.pdf.

- Tylor, Edward B. (1975). “La ciencia de la cultura”, a KAHN, J.S. (comp.): *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Úcar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la educación*, 11, 0217-255. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>.
- UNIMA (2019). Tercer Encuentro Internacional sobre formación en el teatro de animación. Recuperado de: <https://www.unima.org/es/encuentro-internacional-sobre-formacion-en-teatro-de-animacion-mayo-de-2019-brasil/>.
- Ventosa, V. J. (1998). *Manual del monitor de tiempo libre*. Colección: Escuela de animación. Madrid: CCS.
- Vieites García, Manuel F. (2016). Teatro y educación social. De la intervención a la formación. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 106-119.
- Vieites, M. F. (2016). El teatro cívico de Percy MacKaye: un pionero en la animación teatral y la pedagogía del ocio. *Espacio, Tiempo y Educación*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.20>.
- Vieites, M. F. (2016). El teatro cívico de Percy MacKaye: un pionero en la animación teatral y la pedagogía del ocio. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 421-442. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.20>.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

## PRIMER FINALISTA

CAMPUS DE CUENCA

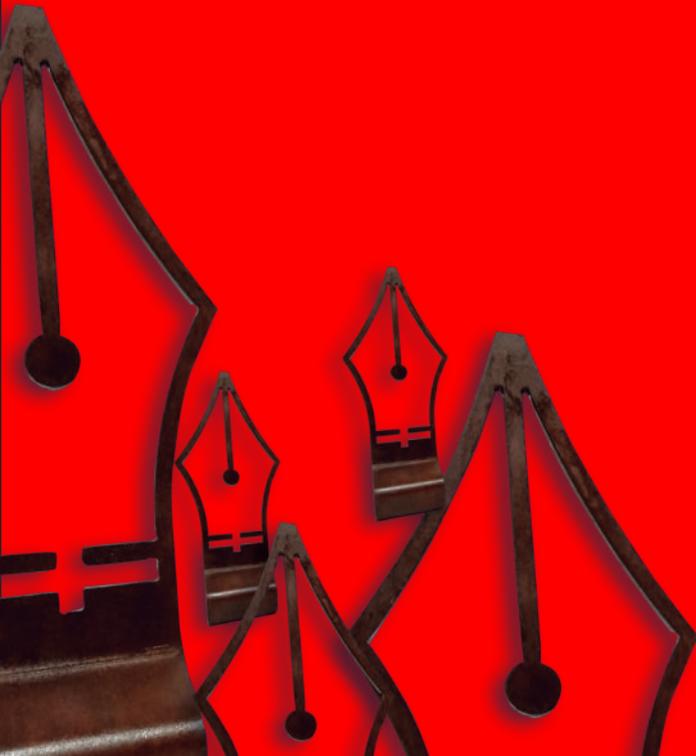
### **“EL CAPITALISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA”.**

**Azahara Afán de Rivera González**

**Dirigido por: M<sup>a</sup> Dolores López-Caniego Lapeña**

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

Curso académico 2018/2019



**PRIMER FINALISTA**  
CAMPUS DE CUENCA  
**Azahara Afán de Rivera González**

“EL CAPITALISMO DESDE LA PERSPECTIVA  
DE GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
PARTICIPATIVA”

## ÍNDICE

1. RESUMEN.....	42
2. ABSTRACT .....	42
3. INTRODUCCIÓN .....	43
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA/TEMA OBJETO DE ESTUDIO.....	44
<b>I. PRIMERA PARTE.....</b>	<b>45</b>
5. DESARROLLO DEL TEMA.....	45
5.1. Capitalismo y conceptos básicos.....	45
5.2. La desigualdad de las mujeres a lo largo de la historia.....	47
5.3. Surgimiento del capitalismo desde una perspectiva de género .....	49
5.4. Consecuencias de este modelo económico y social en las mujeres.....	50
5.5. Datos relevantes de la situación laboral de las mujeres en España.....	52
5.6. Políticas públicas para la igualdad de género desde la UE, España y Castilla-La Mancha .....	56
<b>II. SEGUNDA PARTE .....</b>	<b>61</b>
5.7. Propuesta de intervención participativa.....	61
5.8. Objetivo general de objetivos específicos .....	62
5.9. Metodología: Actividades.....	62
5.10. Cronograma.....	68
6. CONCLUSIONES.....	68
7. BIBLIOGRAFÍA .....	71
8. ANEXOS .....	73

## 1. RESUMEN

El presente trabajo consta de dos partes. Una primera parte de investigación y revisión bibliográfica a partir de fuentes secundarias, y una segunda que presenta una propuesta de acción participativa. En la primera parte se lleva a cabo una revisión que explica, desde la perspectiva de género, cómo el sistema capitalista se ha instaurado en una sociedad patriarcal y androcentrista, favoreciendo y perpetuando la desigualdad de las mujeres, obteniendo así un beneficio de ello, como son los cuidados que repercuten en ellas, considerando el proceso de socialización como un aspecto clave para perpetuar la desigualdad del sistema.

Por otro lado, en la segunda parte planteo una propuesta de acción participativa, con la que se pretende conocer cómo viven las mujeres de Cuenca la conciliación familiar y personal, además de comprender cómo experimentan el feminismo en su localidad. Para lograrlo se proponen diferentes actividades que fomentan la autoorganización y el espíritu crítico de las mujeres participantes.

Por último, la realización de este trabajo nos muestra la importancia de intervenir como profesionales de la Educación Social teniendo conocimiento sobre el contexto al que nos enfrentamos y trabajando desde nuestra posición como facilitadoras y facilitadores de procesos de emancipación, a través de herramientas como la investigación de acción participativa (IAP).

**Palabras clave:** sistema capitalista, patriarcado, androcentrismo, socialización, igualdad, perspectiva de género.

## 2. ABSTRACT

This paper consists of two parts. A first part of research and bibliographic review from secondary sources and a second part that presents a proposal for participatory action. In the first part a review is carried out that explains from a gender perspective how the capitalist system has been established in a patriarchal and androcentric society, favouring and perpetuating the inequality of women and, thus obtaining a benefit from it, such as the care that repercussions on them. Considering the process of socialization as a key aspect to perpetuate the inequality of the system.

On the other hand, in the second part I propose a participative action proposal, which aims to learn how women in Cuenca live the family and personal conciliation, as well as to understand how they experience feminism in their locality. In order to achieve this, different activities are proposed that encourage the self-organization and critical spirit of the participating women.

Finally, the accomplishment of this work shows us the importance of intervening as Social Education professionals having knowledge about the context we face and working from our position as facilitators of emancipation processes, through tools such as participatory action research (PAR).

**Keywords:** capitalist system, patriarchy, androcentrism, socialization, equality, gender perspectiv.

### 3. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia las mujeres viven en un segundo plano en todos los aspectos de la vida, sobre todo en aquellos relacionados con el espacio público y la toma de poder, dejando incluso silenciada su capacidad de decisión. Esto es debido a diversos factores; los dos que en este trabajo considero de más peso son: el androcentrismo y el patriarcado.

En primer lugar, ya desde la mitología, se entendía al hombre (varón) como centro de la vida para entender todo y siendo esto aplicable al resto de la sociedad. Uno de los momentos más notorios fue el paso del politeísmo al monoteísmo, donde la figura de las diosas queda derogadas al papel de los Dioses.

En segundo lugar, una sociedad patriarcal en la cual los hombres ocupan casi todos los puestos de poder en la sociedad y se dotan de numerosos privilegios solo por el hecho de ser hombres.

Con la situación social que anteriormente queda descrita, llega la I Revolución Industrial y de la mano, un modelo de producción basado en la acumulación de beneficios, sin importar los tiempos de la vida, de la tierra y de las personas. A esto, es lo que se describe, de una manera general, al sistema capitalista y, en el desarrollo de este trabajo veremos con más extensión.

Este modelo de producción ha promulgado y, podría decir educado, a la sociedad en una serie de valores que las distancia cada vez más de lo común y, por lo tanto, de lo comunitario. Una sociedad lejos de la igualdad, donde las políticas públicas también se han olvidado de los aspectos comunitarios, que piensa solamente en producir para ser feliz. Un sistema capitalista que desvaloriza todo lo que el considera como trabajo no asalariado, quitándole valor, como son los cuidados, la ecología, etc.

Me centro en el análisis del sistema capitalista debido a que es una pieza clave para entender los mecanismos de socialización actuales, así como anteriormente era indiscutible la presencia de la Religión Católica en la vida de las personas, ahora mismo lo es este modelo de producción. Del mismo modo considero im-

prescindible realizar este análisis bajo una perspectiva de género, ya que, implica conocer y analizar las relaciones que han sido constituidas social e históricamente entre las personas, al igual que las relaciones de poder que se han generado a favor de los hombres y, por consiguiente, discriminando a las mujeres. Además, es importante enfatizar en la necesidad de tratar cualquier aspecto con un enfoque de género de manera transversal y no de forma apartada.

Así pues, en esta sociedad cargada de estereotipos de género, con una gran división sexual de trabajo y, en este consumismo salvaje... ¿Qué papel juegan las mujeres?, ¿Cómo les ha afectado? Son preguntas a las que daré respuesta a lo largo de este trabajo.

Lo cierto es que, en el año 2017 más de la mitad de las mujeres estaban inactivas y casi nueve de cada diez mujeres trabajan en el sector servicios, siendo el único sector con mayor representación femenina, según los datos del SEPE. Actualmente han de luchar contra diversos prejuicios tanto en la sociedad, como en lo laboral, enfrentándose al techo de cristal y la dificultosa conciliación familiar y personal, entre otras. Para dar legitimidad a lo expuesto, en el extenso de este trabajo se van a exponer datos del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, y del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) donde se tratan aspectos como la precariedad laboral de la mujer, los sectores que más ocupan y el análisis de las políticas públicas actuales.

Todo esto ha generado unas maneras de relacionarse entre las personas que divide al conjunto de la población, una sociedad cargada de carencias que como Educadoras y Educadores Sociales deberíamos saber solventar y, para ello, debemos de conocer la raíz del problema y no quedarnos en lo superficial. Así pues, el objetivo principal de esta investigación y propuesta de acción es dotarnos como profesionales de diferentes conocimientos, metodologías y herramientas que nos permitan desarrollarnos mejor como profesionales y como personas.

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA/TEMA OBJETO DE ESTUDIO**

Este trabajo va a tener como eje central la revisión del sistema capitalista desde la perspectiva de género y, a partir del marco teórico fruto de la investigación realizada, plantear una intervención de acción participativa.

La metodología seguida para realizar este trabajo ha sido la revisión de fuentes secundarias y mi experiencia personal de observación participativa y no participativa durante mi colaboración en Coordinación Feminista Cuenca.

La motivación para realizar este trabajo ha sido mi interés por entender más a fondo la estructura social de nuestro país con una visión de género, y por con-

siguiente, analizar cómo el método de producción actual excluye en muchos ámbitos a la mujeres, recayendo en ellas diferentes agentes discriminadores como son: la socialización bajo una estructura patriarcal, que genera la atribución de roles de género y sus consecuencias, y cómo el sistema capitalista se sirve de esta estructuración que favorece la perpetuación de la discriminación de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, y no solo en lo laboral.

Para poder trabajar todos estos aspectos he dividido el trabajo en dos bloques; una primera parte en la cual realizo una revisión de fuentes secundarias respecto al tema principal, y una segunda parte en la cual se desarrolla una propuesta de intervención llamada IAP, con el objetivo de trabajar con el grupo los aspectos desarrollados a lo largo del trabajo y poder generar un diagnóstico comunitario participativo en el cual se refleje la realidad que viven las mujeres de la localidad de Cuenca.

El objetivo general de esta investigación y propuesta de acción es doble: por un lado, conocer cómo el sistema de producción actual se ahorra desde el punto de vista económico una parte esencial de la vida como son los cuidados y que recaen en las mujeres. Y, por otro lado, dotar de líneas metodológicas de participación activa a la persona profesional en el ámbito de la Educación Social, con el objetivo de llevar a cabo técnicas emancipadoras en las comunidades, de tal manera que se originen comunidades críticas y autoorganizadas, responsables, creadoras y con participación activa sobre sus proyectos vitales.

## I. PRIMERA PARTE

### 5. DESARROLLO DEL TEMA

#### 5.1. Capitalismo y conceptos básicos

En lo que abarca este tema es necesario conceptualizar qué entendemos por sistema capitalista. El sistema capitalista es hoy día la manera de socializarnos que como seres humanos hemos adquirido, debido a los métodos de producción industriales en los que las personas están inmersas. Para ello se va a exponer brevemente las ideas de diferentes autores como *Karl Marx* (1859); *Pérez A.C.* (1999); *Gómez, B.A.* (2015).

El modelo de producción capitalista es un método de acumulación de ganancias, que se fue arraigando con fuerza en las sociedades patriarcales del Occidente Europeo a partir del siglo XIX y que en la actualidad se encuentra prácticamente en todo el mundo. Nace como consecuencia del feudalismo y de la mano de la

revolución industrial. A raíz de esta manera de producir se reproduce una nueva forma de hacer sociedad, tan férreamente instaurado que nos dificulta la posibilidad de creer en otras maneras de producir.

En las sociedades con régimen capitalista es importante, en primer lugar, tener claro que se esté inmerso en un arsenal de mercancías. Entendiendo por mercancías aquello que sirva para satisfacer las necesidades, reales o creadas, de las personas. La utilidad que se le da a esto le otorga un valor de uso, que permite mercantilizar dichos satisfactores, siendo además el soporte material del valor de cambio. Sin embargo, ese objeto que satisface las necesidades humanas no obtiene por sí solo valor, sino que es necesaria la intervención del trabajo humano para valorizarlo, lo que define Karl Marx como fuerza de trabajo.

Por lo tanto, y de manera más simplificada, podemos decir que en un modelo de producción capitalista existe una persona que es propietaria de las mercancías, así como de la mano de obra que da valor a estas mercancías, mientras que otras solo tienen su fuerza de trabajo.

Otro de los ítems es la existencia de propiedad privada de los medios de producción, que permiten al capitalista ser poseedor de lo anteriormente explicado.

Existe, además, el mercado libre de compraventa de mercancías por el cual las empresas compiten por los consumidores y consumidoras, aunque se ciñan a la legalidad y a un mercado libre de compraventa de fuerza de trabajo mediante la cual los trabajadores (y hablo en masculino a propósito) son libres de ofrecer su servicio en el mercado laboral.

Esta manera de producción ha impregnado la socialización de las personas con valores de utilidad económica como: el individualismo, el éxito como logro económico, la competitividad, el consumismo como forma de alcanzar la felicidad, la diferencia de clases, etc.

Asimismo, es importante destacar que esta manera de producción se impulsó en un mundo androcentrista y patriarcal. Androcentrista porque sitúa al hombre (varón) como centro de todas las cosas y generalizándolo para toda la humanidad ya sean hombres o mujeres, en lugar de hablar del ser humano o de la humanidad. Se identifica así lo universal y neutro con lo que en realidad es exclusivamente masculino. Patriarcal porque es: *“sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentra, exclusivamente o mayoritariamente, en manos de varones”* (Alicia H. Puleo, 2005, pp. 39-42).

Para poder seguir es necesario definir lo que entendemos como socialización. La socialización es:

Procesos sociales a través de los cuales los nuevos miembros de la sociedad toman conciencia de las normas y valores sociales que les ayudan a alcanzar un sentido definido de sí mismos. Los procesos de socialización continúan a lo largo de toda la vida. (Giddens, A., 2015, p. 204).

Una vez definido lo que es la socialización, es necesario para este trabajo hablar de la socialización de género. Para entenderlo, es necesario saber que la sociedad patriarcal en la que vivimos se sostiene gracias a diferentes mecanismos de opresión, entre ellos los roles de género y los estereotipos.

Los roles de género son lo que corresponden con un conjunto de normas sociales que se atribuyen como apropiadas para los hombres y las mujeres en la sociedad según la construcción social que se tiene de masculinidad y feminidad. Lo que genera una serie de creencias de cómo debería de ser un hombre y una mujer, a lo que denominamos estereotipos de género. Por ejemplo: una mujer debe de ser sensible y buena madre; por el contrario, un hombre debe de ser fuerte y buen trabajador.

Por lo tanto, los estereotipos juegan un papel muy importante para la socialización de las personas ya que, el corresponderse con ellos facilita para las personas la conciencia de pertenecer al grupo y, como consecuencia, favorecen la identidad e integración social.

Así pues, si la socialización es la toma de conciencia de normas y valores sociales, la socialización de género es el proceso de aprendizaje de los roles y estereotipos que existen y que se divulgan de una manera cultural a través de la familia y de los medios de comunicación.

## 5.2. La desigualdad de las mujeres a lo largo de la historia

En el apartado anterior se han definido conceptos clave para este trabajo como son capitalismo, patriarcado, androcentrismo y socialización. En este apartado se hará más hincapié en todo lo que conlleva una sociedad patriarcal para poder entender bien la sumisión de las mujeres a este modelo económico y de socialización. Para ello, considero importante añadir la siguiente definición de patriarcado que recoge Rosa Zafra Lizcano de Dolors Reguant (2014, p. 29) y sumarla a la anteriormente definida.

El patriarcado ha surgido de una forma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos e hijas, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible.

En esta definición se ve no solo el paso del feudalismo al capitalismo y la privatización de los recursos, así como el androcentrismo anteriormente explicado, sino que también se puede observar cómo el paso de una sociedad politeísta a una monoteísta provocó la sumisión de las diosas a un solo dios todopoderoso. Esta manera de pensar ha sido apoyada y divulgada por las diferentes religiones, siendo posiblemente el inicio de la división de géneros<sup>1</sup>.

La división de géneros, masculino y femenino, ha provocado diversas maneras de exclusión de las mujeres, desde la invisibilidad a la precariedad laboral, ya que lo femenino queda doblegado a lo masculino.

La idea de familia que se fomenta desde la religión católica, deja a la mujer en un segundo plano. Esta idea es extraída a partir de la Edad Moderna tras el Concilio de Trento (1545-1563) lo que posibilitó continuar con esta forma de orden social.

En este orden social se han establecido diversos roles y estereotipos de género que se han difundido a través de la cultura, y como si fuese ciencia infusa, ciertas maneras de actuar, comportarse, y relacionarse dependiendo del sexo de la persona, que se han de cumplir si se quiere encajar en la “norma”. Este hecho ha provocado que en pleno siglo XXI no solo que no tengamos una sociedad equitativa, sino que existan mujeres colaboradoras del machismo. Como dice Gerda Lerner en su libro *El origen del Patriarcado. La creación del patriarcado* (1986, p. 60):

Las mujeres han participado durante milenios en el proceso de su propia subordinación porque se las ha moldeado psicológicamente para que interioricen la idea de su propia inferioridad. La ignorancia de su misma historia de luchas y logros ha sido una de las principales formas de mantenerlas subordinadas.

Este binomio de género ha generado una división sexual del trabajo debido a los estereotipos anteriormente mencionados y, además, la fuerza de los modelos de producción capitalista y la inserción de la mujer al ámbito laboral han provocado en éstas una grave dificultad para conciliar la vida personal y familiar. En todos estos aspectos iremos adentrándonos en más profundidad a lo largo de este trabajo.

---

<sup>1</sup> Definición de género: “*expectativas de los rasgos y comportamientos sociales, culturales y psicológicos que se consideran apropiados para los miembros de una determinada sociedad*” (Giddens, A., 2015, p. 150).

### 5.3. Surgimiento del capitalismo desde una perspectiva de género

Para poder entender este apartado he seguido la línea de pensamiento de Silvia Federici (2004), *El Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*.

En primer lugar, Federici expone una idea diferente a la del capitalismo como consecuencia del feudalismo. Ella, por el contrario, se refiere a la aparición del feudalismo como respuesta de los señores feudales, los mercaderos patricios y los papas a un conflicto social que había debilitado su poder.

En los feudos, los siervos estaban sometidos a la ley del señor, a pesar de sentirse estos como dueños de sus tierras. Por lo general, la tierra era entregada a los hombres y transmitida por linaje masculino, aunque algunas mujeres tuviesen el privilegio de ocupar estos puestos, no era destacable su presencia. Éstas también eran excluidas de los cargos para los cuales se designaba a campesinos pudientes y, en todos los casos, tenían un estatus de segunda clase.

La dependencia de las mujeres con respecto a los hombres en estas comunidades se limitaba porque sobre la autoridad de sus maridos y de sus padres prevalecía la de sus señores, quienes se declaran en posesión de la persona y la propiedad de los siervos y controlaban cada aspecto de sus vidas, desde el trabajo hasta el matrimonio y la conducta sexual.

En la lucha anti-feudal se pudo encontrar el primer indicio de la existencia de un movimiento de base de mujeres opuesto al orden social establecido, lo que contribuye a la construcción de modelos de alternativas de vida comunal en la historia europea. Esto se fundamenta en que la mayor parte de las tareas que realizaban las siervas se realizaban en cooperación con el resto de siervas, por lo tanto, la división de trabajo en esta época, lejos de ser una fuente de aislamiento, suponía el momento de juntarse entre ellas, siendo una fuente de poder y protección para las mujeres, a pesar de que la iglesia predicase sumisión y la Ley Canónica santificaran el derecho del marido a pegar a su mujer.

Como podemos observar, el hecho de que las mujeres fuesen sirvientas de la fuerza de trabajo masculina, ha sido muy importante para el desarrollo del capitalismo.

Otra de las estrategias que se han usado durante el desarrollo del capitalismo ha sido saber aprovechar las potencialidades individuales de las personas para convertirlas en fuerza de trabajo.

En las sociedades pre-industriales las horas de trabajo correspondían con lo marcado por el estado natural de la vida, es decir, se compensaba con las horas de sol, los ciclos estacionales y el cuerpo mismo. Por lo tanto, actualmente bajo este modelo de producción, el trabajador no se siente persona dentro del traba-

jo, pero si fuera, lo que provoca que piense que ha de vender sus energías y sus facultades (fuerza de trabajo) al mejor postor.

Este cambio de filosofía ha sido un proceso que ha dado su fruto en la segunda mitad del siglo XIX, y cito textualmente:

Pero no es sino hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando puede vislumbrarse un trabajador como éste –templado, prudente, orgulloso de poseer un reloj, y que considera las condiciones impuestas por el modo de producción capitalista como ‘leyes de la naturaleza’. (Federici, S., 2004, p. 183).

Así pues, bajo todo este coctel de acontecimientos, el modelo de producción capitalista se instauró en una sociedad que dejaba el papel de la mujer a la parte de los cuidados, siendo ella convencida de este papel, y apartada de la vida pública. Con todo esto, el capitalismo se aprovechó y perpetuó esta situación para sacar beneficio y reproduciendo nefastas consecuencias en las mujeres y en la sociedad, que desarrollaremos en el siguiente punto.

#### **5.4. Consecuencias de este modelo económico y social en las mujeres**

El capitalismo actualmente es el sistema hegemónico de producción económica, y a su vez, y de forma relacionada, un sistema que determina cómo llevar a cabo las relaciones sociales y haciendo del patriarcado uno de los pilares básicos que se refuerzan y perpetúan. Como ya he dicho anteriormente, el objetivo principal del capitalismo es obtener el máximo beneficio económico, sin importar los procesos o tiempo de producción, organizando todas las dimensiones de la vida en la lógica de la rentabilidad. Tanto es así que la participación social, la autoestima de las personas y la manera de relacionarse dependen de la participación en la producción y el consumo de mercancías.

La revolución capitalista es mucho más que una revolución en las fuerzas productivas, es una revolución total, porque no se limita a transformar radicalmente los modos de producción de bienes y servicios, de relación laboral, y de distribución de lo producido. Abarca también transformaciones radicales en el modo de establecer las relaciones de amar y ser amado, de dar sentido a la muerte, de concebir las relaciones entre generaciones, de construir categorías de edad. (Izquierdo, 2000, p. 32).

La organización de la vida en la lógica de la rentabilidad, según Herrero, Y. (2012) supone la asunción de que los trabajos no asalariados quedan en segundo, tercer o cuarto plano, dependiendo de las prioridades de cada persona. Esto conlleva un deterioro de las relaciones humanas, provocando unas sociedades individualizadas, sin una mirada colectiva y cayendo en el error de pensar que una persona es por sí sola y que su entorno no influye en ellas. Se puede observar no

solo en las maneras de relacionarse, sino también en los programas de intervención individualizados que cada vez son más promulgados por las instituciones de servicios sociales, donde tan solo se ve o se trabaja la cima de este problema y no todo su conjunto, lo que provoca que muchas de las políticas sociales que existen sean insuficientes por sí solas, frente a una necesaria atención integral.

Además, este modelo económico no solamente genera una brecha entre ambos sexos, sino que mide el progreso y el éxito de la sociedad según la cantidad de actividad económica en el mercado que tiene un país, ignorando los costes físicos y sociales reales de la producción y reproducción. Los planes de ajustes del Fondo Monetario Internacional (FMI) en España están creando enormes bolsas de pobreza, exclusión y privación de bienes básicos como la vivienda o la salud, ya que, debido a la manera de medir la riqueza, mediante el Producto Interior Bruto (PIB) se tiene como riqueza, cualquier producción y gasto, incluso los que son perjudiciales y aquellos que se asumen para paliar el deterioro. Es decir, todo suma en el PIB, pero no resta.

Sumado a lo anterior, hay que mencionar que los países desarrollados o en vías de desarrollo pueden ir afrontando el deterioro de los recursos naturales al igual que del terreno; sin embargo, los países más empobrecidos o menos desarrollados no son capaces de hacer frente a esta problemática. Es más, los países más desarrollados son los que se benefician de los recursos que proporciona el resto de terrenos, explotándolos a niveles insostenibles y, por consiguiente, siendo cómplices del deterioro de ellos.

Sin embargo, en vez de que los países más desarrollados fuesen mejorando en calidad de vida, a raíz del masivo y descontrolado gasto de los recursos, se enfrenta a numerosos problemas que impiden la mejora de la calidad de vida, como la contaminación, el exceso de urbanización, etc.

Desde una crítica feminista, el exceso de urbanización ha provocado la eliminación de las zonas verdes, que antiguamente eran zonas de seguridad ya que estaba lejos del paso de los coches, creando así zonas de juego para la infancia. Sin embargo, actualmente, se precisa una mayor supervisión, ya que las zonas se encuentran próximas al paso de vehículos, esto suscita una mayor dependencia del menor hacia su progenitora y viceversa.

Otro de los factores producidos por el capitalismo es la ya mencionada división sexual del trabajo; con esto hacemos referencia, no sólo a los trabajos que se entienden por mujeres y por hombres, sino también a la diferenciación de las experiencias, a la manera de vivir la vida, su relación con el capital y con la clase trabajadora. Así pues, esta nueva manera de entender la división sexual del trabajo supone, para el capitalismo, una gran acumulación de riqueza.

Como dice Federici, S. (2004, p. 176):

La diferencia de poder entre mujeres y hombres y el ocultamiento del trabajo no pagado de las mujeres tras la pantalla de la inferioridad natural, ha permitido al capitalismo ampliar inmersamente ‘la parte no pagada del día de trabajo’ y usar el salario (masculino) para acumular trabajo femenino.

Otro de los factores en los que este modelo de producción ha afectado a las mujeres es en la cosificación de sus cuerpos y la sexualización de los mismos, ya no solo para uso y disfrute del hombre, sino para acumulación de capital.

Se entiende el cuerpo de la mujer como una máquina de reproducción, forzándolas frecuentemente a procrear en contra de su voluntad, provocando en ellas una alienación con respecto a sus cuerpos, y socialmente produciéndose una criminalización de la anticoncepción que perdura hasta nuestros días. Pero no solo eso, se han implementado cánones de belleza, diferentes según la época, que las mujeres debían alcanzar si querían ser plenamente felices y, sobre todo, gozar de la compañía de un hombre. Devaluando así la autonomía de la persona y su capacidad de decisión y reduciéndolas a un objeto de consumo en un mercado de hombres y para hombres.

Esto podemos decir que se traduce en una acumulación de desigualdades, diferencias, jerarquías y divisiones sociales.

Todo el desajuste creado por los ritmos de vida implantados por el capitalismo han producido la incapacidad de conciliación de la sociedad con los cuidados, y especialmente de la mujer, debido a la inserción laboral en una sociedad patriarcal; a esto, desde algunas corrientes del feminismo lo denominan “crisis de cuidados”. Según Pérez Orozco, 2007, se define la crisis de cuidados como: *“el complejo proceso de desestabilización de un modelo previo de reparto de responsabilidades sobre los cuidados y la sostenibilidad de la vida, que conlleva una redistribución de las mismas y una reorganización de los trabajos de cuidados”*

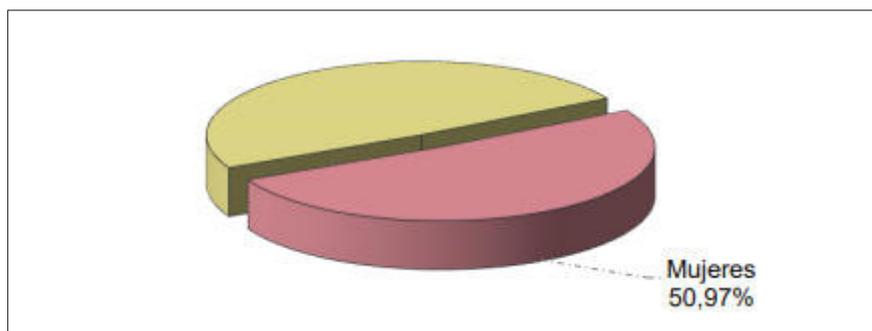
Para poder ver de una manera clara esta problemática veo necesario exponer una serie de datos sobre las condiciones laborales de la mujer, así como la normativa legal en políticas públicas de igualdad, incluyendo la ley de conciliación.

## 5.5. Datos relevantes de la situación laboral de las mujeres en España

Hemos visto cómo el sistema capitalista excluye casi en todos los ámbitos posibles. En este caso me quiero centrar en la conciliación de la vida laboral con la vida familiar y personal de las mujeres. Posteriormente se analizará lo dicho en las mujeres que residen y trabajan en la localidad de Cuenca, Castilla-La Mancha, España.

Para centrar el tema considero importante analizar previamente la tasa de actividad laboral femenina desde 2003 hasta 2018, contrastando diferentes datos. Partimos de la base de que según el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) en Informe del Mercado de Trabajo de las Mujeres a nivel Estatal (2018), más de la mitad de la población son mujeres 23.739.271 lo que se traduce en el 50,97%.

Gráfico 1. Porcentaje de mujeres en el conjunto de la población.



Fuente: Elaborado por el Observatorio del SEPE a partir de los datos del INE. Padrón Municipal. 1 de enero de 2017.

Según el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad social (febrero 2019):

- Entre 2003 y 2008 la actividad masculina sigue incrementándose (1.288.300) al igual que la actividad femenina, pues es en este periodo donde más crecimiento y expansión tiene (1.956.800).
- Entre 2008 y 2013, periodo de crisis económica, continúa el sector femenino su incorporación al mundo laboral, aumentando el número de activas en 507.500, mientras que el número de activos masculino se reduce considerablemente.
- Entre 2013 y 2018, periodo de recuperación, el número de activos se reduce en ambos sexos, pero con mayor intensidad en los hombres.

Según el SEPE (2018) en el año 2017, el 58,18% de personas inactivas eran mujeres. Esto puede ser por diversas causas, desde la jubilación o prejubilación hasta la dedicación a las tareas del hogar, ya que, como se data en este estudio, la población inactiva dedicada a las labores del hogar era casi exclusivamente femenina (90,34%).

Según el SEPE (2018) casi nueve de cada diez mujeres trabajan en el sector servicios y, en su mayoría, eran asalariadas, siendo el único sector con mayor representación femenina. Del mismo modo, se manifiesta que los contratos tempo-

rales afectaron más a las mujeres a diferencia de los hombres. *“Solo uno de cada tres nuevos hombres ocupados en el sector servicios fue temporal, mientras que la mayoría de las nuevas trabajadoras del mismo sector ocuparon puestos de trabajo con carácter temporal”* (SEPE, 2018, p. 21).

El subempleo es otro factor que afectó más a mujeres que a hombres, 13,60% de las ocupadas estaban subempleadas.

En 2013 la diferencia de desempleo entre ambos sexos era de 4,75 puntos porcentuales en detrimento de los hombres y en 2017 fue 3.33 puntos en beneficio de los varones. (SEPE, 2018, p. 22).

Volviendo con los datos del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (febrero 2019) la situación actual es que las mujeres representan el 46,53% del total de la población activa.

En los últimos cinco años la brecha de género se ha ido reduciendo, aunque actualmente se ha quedado estancada. La brecha de género de la tasa de actividad total es de 11,37 puntos, es decir, 64,45% de los hombres y 53,08% de las mujeres.

Aunque actualmente la brecha de género quede estancada, es algo positivo ya que implica que las mujeres participan de manera activa en el ámbito público mostrando cierta resistencia al sistema tradicional de roles según el cual las mujeres deberían dedicarse al cuidado y mantenimiento de la familia y el hogar siendo los hombres quienes aportasen beneficio para la economía doméstica, así como para la participación y organización política.

Según Mercedes Alcañiz, Las políticas de conciliación entre el ámbito laboral y familiar ¿cambio o continuidad en el sistema de género? (2008, p. 86), *“una mayor participación femenina en el mercado laboral supone una mayor productividad económica para el país en estos tiempos de gran competitividad a escala global. Así lo cree el Departamento de Goldman Sachs al señalar que el PIB español aumentaría en un 19% si el empleo femenino igualase al masculino”*.

Prosiguiendo, y a modo de resumen, con los datos ofrecidos por el Ministerio de trabajo, Migraciones y Seguridad Social (2019):

- La tasa de salarización de las mujeres es del 88,32%.
- Brecha de género en la tasa de salarización 7.75 puntos.
- La tasa de temporalidad de las trabajadoras asalariadas es del 27,55%.
- La tasa de temporalidad de los hombres asalariados ocupación es del 26,23%.
- Brecha de género en la tasa de temporalidad: 1,33 puntos.
- La tasa de parcialidad de las trabajadoras asalariadas es del 25,36%.

- La tasa de parcialidad de los hombres asalariados es del 7,28%.
- Brecha de género en la tasa de parcialidad: 18,08 puntos.

En cuanto a la tasa de parcialidad, cabe destacar que el 17,59% de las mujeres que ocupan puestos con jornada a tiempo parcial no lo hacen a tiempo completo porque se dedican al cuidado de otras personas, o por tener otras obligaciones familiares o personales. Representando el 94,74% del total de estas causas.

Del mismo modo, el empleo asalariado de condiciones precarias muestra una brecha de género reducida, no por la mejora de las condiciones laborales de las mujeres sino por la inserción del sector masculino en situaciones muy precarias, siendo las mujeres quienes representan el 66,47% de este tipo de empleo tan precarizado.

El *Plan Director por un Trabajo digno 2018/2020* en relación con la calidad de empleo fue aprobado por resolución del Consejo de Ministros de 27 de julio de 2018, cuyo objetivo principal es recuperar derechos fundamentales y mejorar la calidad y condiciones de empleo de trabajo.

El resultado es 61.445 contratos temporales convertidos en indefinidos, de los cuales el 76% son representados por mujeres, frente al 76.4% de los hombres.

Para reforzar la calidad de vida de las personas trabajadoras, el *Real decreto 1462/2018, de 21 de diciembre, por el que se fija el salario mínimo interprofesional para 2019* concluyó que, a partir del 1 de enero de 2019, el SMI sería de 900€/mes y 12.600€/año, por lo que ha incrementado en un 22,3%.

Como hemos podido observar, según los datos que aportados podemos decir que en España la tasa de actividad femenina es menor que la de varones, pese a los esfuerzos de las políticas públicas por conseguir la igualdad, equidad y conciliación de la vida laboral y la vida familiar. Además, se da una separación por ámbitos laborales, es decir, las mujeres son más notorias en el tercer sector y, además, los hombres son quienes ocupan puestos de categoría superior siendo estos con mejores condiciones laborales y mejor retribuidos que los de las mujeres; es lo que se conoce como techo de cristal<sup>2</sup>. Por lo tanto, se puede decir que se sigue perpetuando un sistema desigual que desfavorece sobre todo a la mujer.

Según Lucía Artazcoz et al (2003) esto se debe a que en España se vivió una dictadura (1939-1975) en la cual primaba el catolicismo, por el cual se dejaban a las mujeres el cuidado de las familias. Por lo tanto, y cito tal cual: *“España todavía*

---

2 Barrera invisible que describe un momento concreto en la carrera profesional de una mujer, en la que, en vez de crecer por su formación y/o experiencia, tiene dificultades o le es imposible para prosperar dentro de su puesto laboral, oficio o sector. No es un obstáculo legal, sino que forma parte de los prejuicios que existen en la sociedad.

*conserva características heredadas de aquel periodo, como una notable división sexual del trabajo que asigna a las mujeres un papel central en el hogar y a los hombres en el trabajo remunerado”.*

## 5.6. Políticas públicas para la igualdad de género desde la UE, España y Castilla-La Mancha

### 5.6.1. Europa

Para entender bien los modelos de legislación de igualdad en Europa, voy a seguir el esquema ofrecido por Encarna Bodelón González (2010, pp. 89-97) que diferencia cuatro fases<sup>3</sup> que tiene en cuenta la evolución histórica de las políticas de igualdad de Europa. Estas son:

- Fase de la legislación antidiscriminación liberal. La desigualdad sexual como un problema de desigualdad de trato

Bajo esta fase se encuadran aquellas que protegen la desigualdad en el ámbito público y en especial en el mercado laboral. En 1975 entran en vigor las dos primeras leyes a nivel europeo: *L'Equal Pay Act* y *Sext Discrimination Act* (SDA), la cual define como ilegal la discriminación por razón de sexo de manera directa o indirecta.

En 1976 *Equal Opportunity Commission (EOC)* implementada con el objetivo de asegurarse que la SDA se cumplía.

- Fase de la legislación en favor de la igualdad de oportunidades

Se amplía la noción de igualdad a través del concepto de igualdad de oportunidades. *“Se reconoce la naturaleza social y política del problema y se expresa la voluntad de articular medidas en el nivel político, económico y social”* (González, B.E., 2010, p. 92).

Aquí se enmarca en 1982 – 1985 el *I Programa de Acción sobre la Igualdad de Oportunidades para las mujeres*; dicho programa se continuó 1986 – 1990 con el *II Programa de Acción para la Igualdad de Oportunidades para las mujeres*. Aunque en ambos tomos el tema central son las medidas relacionadas con el mundo laboral, se comienza a hablar del reparto del trabajo doméstico o la igualdad en educación.

<sup>3</sup> En Bodelón, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho* (26), 89-97. Muestra las cuatro fases desarrolladas, por interés propio he realizado una síntesis de ellas con los elementos más importantes para el desarrollo de este trabajo.

- Fase de la legislación de *gender-mainstreaming*

Este término se aprueba en 1995 en la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres de Naciones Unidas, en Beijing. Con la aprobación de este término se pone de manifiesto la necesidad de tratar de manera transversal la desigualdad de género en todas las políticas públicas, es decir, que no se hiciese de manera específica, sino que todas las políticas tuviesen una mirada de género. A raíz de este acontecimiento nace el *IV Programa de Acción comunitaria a medio término para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* 1996 – 2000, siendo en este momento donde se visibiliza la importancia de la presencia de las mujeres en los lugares de toma de decisiones.

En el 2001 – 2005 aparece el *V Programa de acción para la igualdad entre hombres y mujeres*, cuyo objetivo fue introducir acciones de igualdad en todas las políticas comunitarias. Un año más tarde 2006 – 2010 en el *VI Programa “Plan de trabajo para la Igualdad de Mujeres y Hombres”* se incluyen numerosas políticas transversales.

- Fase de la legislación antidiscriminación y la interseccionalidad.

En esta fase se pone el foco en visibilizar la diversidad de las mujeres, reconocer las múltiples opresiones a las que se ven sometidas. A través de los diversos debates feministas, en la UE se comienza a tener en cuenta la necesidad de abordar las discriminaciones de otro origen. Se implanta así el *Artículo 13 en el Tratado CE* a raíz de la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam en 1997, que dice:

Sin perjuicio de las demás disposiciones del presente Tratado y dentro de los límites de las competencias atribuidas a la Comunidad por el mismo, el Consejo, por unanimidad, a propuesta de la Comisión y previa consulta al Parlamento Europeo, podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002, p. 11).

Tras el artículo y los numerosos debates se desarrolló en 2004 el *Libro Verde sobre Igualdad y no discriminación en la Unión Europea ampliada* [COM/(2004) 379] con el objetivo de realizar políticas y leyes comunes. Un año después, debido a números discursos sobre la homogeneización que atribuía la interpretación de dicho libro, surge la *Estrategia marco contra la discriminación y por la igualdad de oportunidades para todos* [COM (2005) 224, final, Bruselas, 1 de junio de 2005].

Más tarde, y fuera del esquema seguido anteriormente, en 2012 el Consejo de Europa promovió su primer *Programa Transversal de Igualdad de Género* con el objetivo de que todos los países que formasen parte de la UE cumplieren con

las políticas de igualdad. A raíz de esto, el resultado más notorio fue la primera *Estrategia de Igualdad de Género 2014 – 2017* del Consejo de Europa, adoptada por unanimidad en el Comité de Ministros de noviembre de 2013<sup>4</sup>.

Actualmente, se lleva a cabo la nueva *Estrategia de Igualdad de Género 2018-2023*<sup>5</sup>, en la cual se pone en relación los logros conseguidos en la estrategia anteriormente mencionada con el contexto económico actual y la influencia política del Consejo de Europa, en especial, las prioridades globales del Consejo de Europa.

Para finalizar con el marco legislativo europeo, se ofrece en el Anexo I, gráfico número 1 con las fechas más relevantes anteriormente mencionadas por orden cronológico.

### 5.6.2. España

Para entender de dónde provienen las políticas de igualdad del estado español, debemos situarnos en la recuperación de la democracia en 1975 y posteriormente con la Constitución de 1978, artículo 14, que dice así: *“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*.

En 1980 el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD) introdujo la legislación por la igualdad del salario; en 1981 el divorcio por consentimiento mutuo; y, la igualdad de mujeres y hombres dentro del matrimonio; y la igualdad de hijos e hijas nacidos fuera de unión matrimonial.

Dos años adelante, con la entrada del PSOE en el gobierno (1982) entra en vigor la *Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer*<sup>6</sup>; más tarde se irán constituyendo los diferentes Institutos de la Mujer en las Comunidades Autónomas, que tienen como objetivo conseguir la igualdad entre los hombres y las mujeres en la vida pública. Debido a este recurso se promocionan políticas de igualdad a través de los siguientes planes:

---

4 En esta estrategia se establecen cinco ámbitos prioritarios: a) combatir los estereotipos de género y el sexismo, b) prevenir y combatir la violencia contra las mujeres; c) garantizar el acceso igualitario de las mujeres a la justicia; d) conseguir una participación equilibrada de las mujeres y de los hombres en la toma de decisiones tanto políticas como públicas; e) conseguir la transversalidad de género en todas las políticas y medidas.

5 Se puede ver más acerca de estas estrategias en: <https://rm.coe.int/estrategia-de-igualdad-de-genero-del-coe-es-msg/16808ac960Una>.

6 «BOE» núm. 256, de 26/10/1983.

- 1988 – 1990 I Plan de oportunidades de las mujeres. En este plan se comienza a analizar la discriminación y sus consecuencias, se fomenta la formación, y se ofrecen metodologías de intervención.
- 1993 – 1995 II Plan de oportunidades de las mujeres.
- 1997 – 2000 III Plan de oportunidades de las mujeres. En este plan se incluye por primera vez el objetivo de conciliación de la vida laboral y familiar.
- 2003 – 2006 IV Plan de oportunidades de las mujeres. En este plan se especifica sobre la conciliación para lograr un mayor equilibrio.

También es de gran importancia para este trabajo mencionar la *Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*<sup>7</sup>. En esta ley se reconoce la necesidad de apoyar con medidas específicas a las personas que tienen personas dependientes a su cargo en el ámbito familiar.

En 2001 – 2004 se introduce el *Plan de Apoyo Integral a las Familias* que se centra en las ayudas fiscales para la atención de hijos/as pequeños/as, discapacitados/as o mayores dependientes.

En 2004 dentro del Ministerio de Empleo y Asuntos Sociales se crea una Secretaría General de Políticas de Igualdad, y en 2008 por primera vez un Ministerio de Igualdad.

En 2004 también entra una ley pionera en Europa por entender la violencia de género como un problema estructural de desigualdad, es la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*<sup>8</sup>.

En 2005 se aprueba la *Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio*<sup>9</sup> por la que se aprueba el matrimonio homosexual y se dota de pleno derecho a las parejas de hecho.

En 2007 se establece la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*<sup>10</sup> (LOIEMH). En esta ley, y por hacer relación con la ley de conciliación anteriormente mencionada, se trata lo referente a los permisos por nacimiento. Por acuerdo de Consejo de Ministros, de 14 de diciembre de 2007, se aprueba el *Plan Estratégico de igualdad de Oportunidades 2008-2011* en el cual se pretende realizar una redefinición del modelo de ciudadanía, el em-

7 «BOE» núm. 266, de 6 de noviembre de 1999, páginas 38934 a 38942 (9 págs.).

8 «BOE» núm. 313, de 29/12/2004.

9 «BOE» núm. 157, de 2 de julio de 2005, páginas 23632 a 23634.

10 «BOE» núm. 71, de 23/03/2007.

poderamiento de las mujeres, la transversalidad de la perspectiva de género y la innovación científica y tecnológica.

No obstante, muchas de las medidas propuestas en esta ley se ven paralizadas por el comienzo de la crisis, puesto que como dice Emanuela Lombardo en *Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica* (2015, p. 13): *“la respuesta política a la crisis económica ha sido la llamada “austeridad”, que consiste en una serie de medidas que regulan la política económica provocando unos ajustes estructurales gracias a la reducción de los salarios y del gasto público”*.

Para finalizar y a modo de síntesis, se puede ver una tabla en la cual se recogen todas las fechas señaladas en el transcurso de este apartado por orden cronológico en el Anexo II, gráfico número 2.

### 5.6.3. Castilla-La Mancha

En Castilla-La Mancha, en cuanto a normativas sobre igualdad podemos encontrar:

*Ley 5/2001, de 17 de mayo, de las Cortes de Castilla – La Mancha, de prevención de malos tratos y de protección a las mujeres maltratadas.* Esta ley tiene como objetivo principal prevenir la violencia contra las mujeres, así como proteger y asistir a las víctimas.

La *Ley 22/2002, de 21 de noviembre (D.O.C.M. 4-12-2002), de creación del Instituto de la Mujer de CLM* se crea con el fin de conseguir la igualdad real y efectiva de la mujer y el hombre en todos los ámbitos de la vida, promover el desarrollo de programas que impulsen a eliminar la discriminación de la mujer en todos los ámbitos de la vida.

*Ley 12/2010, de 18 de noviembre, de igualdad entre mujeres y hombres en Castilla – La Mancha.*

*Decreto Ley 75/2016, de 07 de diciembre, por el que se regula la composición, organización y funcionamiento de la Comisión de Igualdad de Castilla – La Mancha.*

*Plan Estratégico para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Castilla – La Mancha de 2011 – 2016.*

*Ley 4/2018, de 8 de octubre, para una Sociedad Libre de Violencia de Género en Castilla-La Mancha.*

## II. SEGUNDA PARTE

### 5.7. Propuesta de intervención participativa

Con el objetivo de saber cuáles son los cuidados que recaen en las mujeres y que el sistema capitalista se ahorra, planteo realizar una propuesta de acción participativa (IAP) para poder observar conjuntamente la conciliación posible –o no– de las mujeres en la localidad de Cuenca y, en el caso de que no se diese una conciliación, el por qué. Además de comprender cómo viven estas mujeres el feminismo en su localidad.

Propongo realizar una IAP por diversos aspectos. Para poder definirlos voy a tomar algunas ideas que expone Balcázar, Fabricio E. (2003, pp. 59-77) *Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*.

En primer lugar, las mujeres que van a participar en este proceso forman parte de manera activa del proceso de investigación de tal manera que se dé valor a sus experiencias y no sólo a la formación de las personas, de tal manera que todas, conjuntamente, aprendamos, y no sea la persona que eduque quien imparta los procesos. Como dice Paulo Freire (1970, p. 61) *Pedagogía del oprimido: “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”*.

En segundo lugar, con esta forma de hacer se pretende promover la participación y el pensamiento crítico para que, de este modo, sean las propias personas quienes busquen soluciones a sus problemas y se incremente el grado de control de ellas mismas sobre aspectos relevantes de sus vidas. Este proceso es el que define Keys, C. B., Balcázar, F. E., & Suárez-Balcázar, Y. (2010, p. 3). *Un modelo de investigación-acción para desarrollar la capacidad de comunidades para incrementar su poder*. Como proceso de incremento de poder, y dice así:

Incremento de poder es el proceso por el cual un individuo o grupo puede lograr control sobre eventos, resultados y recursos que considera importantes o de valor. El constructor de incremento de poder sugiere tanto el grado de control del individuo sobre su propia vida, como su participación democrática en la vida de la comunidad.

Por último, como expresa Soliz, F., & Maldonado, A. (2012) *Guía de metodologías comunitarias participativa*. Este tipo de metodologías pretenden superar dos grandes fisuras:

- a) La distancia Sujeto – Objeto mediante la cual se procura romper con la idea de relación investigador – investigados y se trata de formar una relación horizontal por la cual ambas partes aprendan conjuntamente y se lleve a cabo un crecimiento mutuo.

- b) La separación Investigación – acción, al trabajar bajo este enfoque se pretende no quedarse en la fase de recopilación de datos y análisis de los mismos, sino de trabajar junto con las comunidades para transformar sus realidades, siendo éstas quienes deciden qué, cómo y para qué se investiga.

Por lo tanto, se trata de estar comprometida/o y de conocer de verdad las necesidades, siendo parte del proceso. Como dice Paulo Freire (1970, p. 42): *“Dejarse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equivoco”*.

### 5.8. Objetivo general de objetivos específicos

- General

El objetivo general es conocer los cuidados que recaen sobre las mujeres y que el sistema capitalista se ahorra a través del conocimiento de la situación de conciliación familiar y personal de las mujeres residentes en la localidad de Cuenca.

- Específicos

- Desarrollar la capacidad de autoorganización de las mujeres que participan en la IAP.
- Utilizar la IAP como instrumento para realizar de manera comunitaria un diagnóstico comunitario donde se exponga cómo viven las mujeres el feminismo en la localidad de Cuenca.
- Potenciar las habilidades comunicativas y sociales de las mujeres que participen a través de las diferentes técnicas emancipadoras.
- Fomentar el conocimiento de su situación con el aporte de información necesaria para que puedan tener una actitud crítica.
- Favorecer espacios de seguridad y autoformación para las mujeres participantes en los cuales se fomente el debate.

### 5.9. Metodología: Actividades

En este caso la IAP se va a desarrollar con un grupo de mujeres de Cuenca, pertenecientes a la Coordinadora Feminista, siendo aproximadamente cuatro grupos de seis mujeres.

Para llevar a cabo la IAP se ha de tener en cuenta una secuencia compuesta por tres fases: una primera de recogida de datos, una segunda de análisis y trabajo comunitario, y la última de evaluación. Debemos tener en cuenta que los procesos son cíclicos y los tiempos los van a determinar el grupo de trabajo, con el objetivo de tener un grupo autoorganizado y capaz de llevar a cabo sus propios

proyectos; no obstante, se dará una duración aproximada de cinco meses, desde enero hasta mayo (ver cronograma en Anexo VIII).

Además, es necesario aclarar que la persona profesional que esté a cargo de este proceso hará un seguimiento continuo durante todas las fases mencionadas para poder realizar un diagnóstico final con toda la información recabada.

### 5.9.1. Primera fase: diagnóstico de la situación

En la primera fase se trata de conocer las experiencias, vivencias y conocimientos de las participantes. Se trata de poder ordenar los pensamientos y vivencias de las personas con las que vamos a trabajar, realizando un diagnóstico de la situación actual para ir descubriendo las necesidades reales que existen. Todo este proceso se llevará a cabo en espacios no mixtos, ya que suponen entornos de seguridad para las mujeres y del mismo modo será más fácil crear un clima de confianza.

Tras esta primera fase se propondrán diferentes soluciones a los problemas detectados y ordenados por prioridades según ellas, de tal manera que puedan ser trabajados en la segunda fase.

Para poder ver los resultados de una manera más visual y facilitar el orden se va a proponer, de manera asamblearia y facilitando la información requerida, realizar una cartografía de sueños, en la cual se visibiliza el paso de los sueños a la exigibilidad de los derechos. Para realizarlo se necesitarán marcadores de colores, témperas y acuarelas.

Es importante destacar que:

en la mayoría de los casos, los sueños proyectados suelen ser: servicios básicos, espacios recreativos, centros de salud, escuelas, etc. De ahí nace la posibilidad de proponer escuelas de ciudadanía, propiciar el análisis de derechos sociales, y plantear la importancia de construir una agenda reivindicativa para exigir el cumplimiento de estos derechos colectivos. (Soliz, F., & Maldonado, A., 2012, p. 19).

Otra actividad que se puede proponer para organizar los conocimientos y las experiencias es una línea del tiempo. En esta línea del tiempo se harán las divisiones temporales que las participantes consideren oportunas, se puede proponer el análisis del pasado, presente y futuro.

Pasado: se analizará la situación pasada con preguntas como ¿cómo es esta misma situación en el pasado?, ¿qué problemas tenía?, ¿qué fortalezas tenía? Para cada uno de los problemas y fortalezas se deberán dibujar flechas que visibilicen, en años, si perdura o no la problemática, y si han desaparecido, por qué.

Presente: de la misma manera que la anterior, con preguntas como ¿cuál es la realidad actual?, ¿qué problemas tenemos?, ¿qué fortalezas tenemos?

Futuro: del mismo modo, las preguntas ofrecidas son: ¿cómo nos gustaría que esté nuestra situación?, ¿en que soñamos?, ¿qué cosas podemos cambiar?, ¿qué necesitamos para ello? En esta parte se puede utilizar la información recabada en la actividad anteriormente propuesta y, además, se pretende ver cuáles son las acciones que nos permiten llegar a los sueños proyectados.

El tiempo de duración, de esta fase, será estimado por el grupo, no obstante, considero que puede llevarse a cabo en un mes aproximadamente. Los días de reunión, así como los tiempos de las mismas lo elegirán las participantes de manera democrática y mirando por el bien del grupo.

### 5.9.2. Segunda fase: fundamentación teórica de las vivencias y actividades

La segunda fase trata de dar fundamentación teórica a las vivencias y conocimientos proporcionados en la primera fase con el objetivo de analizar los resultados del diagnóstico inicial. En este momento se trata de realizar un diagnóstico documental para proponer alternativas de solución a los problemas identificados. Se empieza a teorizar a partir de la práctica concreta y sentida, consiguiendo nuevos niveles de comprensión de la realidad y de la práctica. Con esto se espera fomentar el espíritu crítico de las participantes.

Además, con las dinámicas propuestas en esta fase podremos valorar la cohesión grupal, la comprensión de las dinámicas, las fisuras internas del grupo, las resistencias y los procesos organizativos que tienen.

Para realizar esta fase es necesario tener en cuenta algunos aspectos (Soliz, F., & Maldonado, A., 2012, p. 27): *“lo común no es sinónimo de “normalidad” y los hábitos no siempre son buenas prácticas”*<sup>11</sup>.

Esta segunda fase está compuesta de cinco actividades a proponer: árboles de sueños, miedos y compromisos; matriz FODA; diagrama en aleta de pez; árboles de compromiso y, agendas comunitarias. Todas ellas están recuperadas de: Soliz, F., & Maldonado, A. (2012) *Guía de metodologías comunitarias participativas*. Usadas para este trabajo de manera adaptada.

El tiempo de duración estimado es de tres meses, teniendo en cuenta que al finalizar estas dinámicas la persona profesional ha de realizar una recogida de datos y análisis cualitativo de los mismos. No obstante, como en la primera fase el tiempo puede variar según las necesidades de las participantes.

---

<sup>11</sup> Se puede ver más: Soliz, F., & Maldonado, A. (2012) *Guía de metodologías comunitarias participativas*.

- Actividad 1: árboles de sueños, miedos y compromisos

Esta actividad se usa como estrategia para pasar de los miedos a los sueños. Se propone iniciarla de manera individual para llegar a lo colectivo. Se llevará a cabo de la siguiente manera: las participantes registraran durante un día entero los miedos que tienen y los sueños que desean, tanto los propios como los de la familia de manera diferenciada.

Una vez realizado esto se propone una construcción grupal y se les pide elaborar un árbol de sueños, miedos y compromisos, conforme a los recabado anteriormente.

Los miedos deberán colocarse en las raíces, ya que es una manera de desenterrar aquello que nos angustia y darle voz. En las ramas se escribirán los sueños, aquellas utopías que nos sirven para caminar. Finalmente, en el tronco se han de escribir los compromisos, con las raíces para vencer los miedos; y con las ramas para cumplir los sueños.

El resultado serán varios árboles diferentes que recogen las libretas de las participantes.

Esta actividad nos sirve para visibilizar aquello que no es visible, además de poder organizar los conocimientos y dar orden a las experiencias.

Los resultados se pueden sintetizar en una tabla (tabla número 1) como la que se puede consultar en el Anexo III, junto con un ejemplo de un diagrama de árbol de compromisos (gráfico número 3).

- Actividad 2: matriz FODA

Esta actividad guarda relación con la actividad del árbol de sueños anteriormente explicado. Se trata de transformar los sueños en oportunidades, ya que, muchas veces no somos capaces de ver las oportunidades reales que tenemos. Para ello es necesario dividir los sueños en fortalezas y oportunidades, entendiendo las fortalezas como aquello que llevamos dentro y dependen de las comunidades. Se entiende por oportunidades aquello que depende de agentes externos a la comunidad.

Los miedos se usan para identificar las debilidades y las amenazas, quitando aquellos miedos que desaparezcan al nombrarlos, puesto que no son útiles para trabajarlos en la matriz FODA. *“Decir los miedos en voz alta permite que estos dejen de ser un problema individual y obtengan el soporte comunitario”* (p. 32).

Una vez trabajado esto se pedirá a cada grupo que priorice una debilidad, una amenaza, una fortaleza y una oportunidad, y que la expongan a los demás

grupos. Con todas las matrices se construye una colectiva que organice la información y una vez que esté construida analizamos en conjunto la importancia de trabajar sobre estas.

Cuando ya ha sido analizado, se negocia con el grupo sobre qué se quiere trabajar primero; si las amenazas (externas) o las debilidades (internas). Se podrán seleccionar entre dos y tres grandes problemáticas.

Es importante recordar que: *“debido a lo complejo de trabajar sobre las amenazas por su carácter externo es mejor partir de las debilidades, sin embargo, estas no deben desaparecer del escenario, nada más se recomienda trabajarlas luego”* (p. 33).

Se puede consultar un ejemplo de matriz FODA en el Anexo IV, tabla número 2.

- Actividad 3: diagrama en aleta de pez

Esta actividad tiene como objetivo principal enfrentar los problemas seleccionados en la matriz FODA. Cada grupo tomará una problemática y se propone el diagrama de pez para que se vea de una manera más visual las causas y efectos de cada una de las problemáticas.

En la cabeza del pez se pone el problema, y en las espinas el grupo expresará como entiende la estructura del problema. Las causas y los problemas estarán interconectadas. Para finalizar, el grupo expondrá lo trabajado, sumando aportes y comentarios que enriquezcan la práctica.

Se puede consultar un ejemplo del diagrama en aleta de pez en el Anexo V, gráfico número 4.

- Actividad 4: árboles de compromiso

En esta actividad se propone que las causas y efectos identificados anteriormente constituyan una serie de compromisos reales para trabajar sobre ellas. Esto nos permite que los compromisos que el grupo decida tener se encuentren conectados con el análisis propuesto para cada problemática. La persona profesional al cargo ha de registrar los resultados con el objetivo de recoger datos para una agenda comunitaria.

Los datos se pueden registrar en una tabla como la del Anexo VI, tabla número 3.

- Actividad 5: agendas comunitarias

Con las agendas comunitarias se pretende recoger todo lo trabajado anteriormente, se propone que los compromisos recogidos tengan tres o cuatro niveles de acción: a nivel individual, familiar y comunitario. Y otro nivel que sería sugerir

los compromisos que el Estado debería asumir. Para poder realizar esto se ofrecerá la información necesaria.

Se pueden recoger los datos en tablas como las del Anexo VII, tabla número 4.

### 5.9.3. Tercera fase: evaluación

La tercera fase es la fase de evaluación; para ello se proponen tres actividades con las cuales se pretende dar libertad de expresión a las participantes y del mismo modo analizar las fortalezas y debilidades del grupo.

El tiempo de duración que se espera es de un mes, contando con el trabajo individual de la persona profesional (documentación, análisis, recogida de datos...).

- Actividad: Sociodrama

Esta actividad se usa para crear empatía entre las componentes del grupo. Se trata de juegos de rol o rol-playing, por los cuales se pone una situación que queremos que se comprenda. Esta técnica permite exagerar características de una u otra persona o de situaciones y analizar las fortalezas y debilidades del grupo.

El interés de esta actividad es que las recreaciones sean las más fieles posibles, y del mismo modo las personas, tanto observantes como participantes, actúen con la mayor creatividad posible.

Es muy importante que la persona que dinamiza la práctica motive la participación activa y, de manera asamblearia, sea capaz de fomentar un espacio reflexivo y crítico. Siempre partiendo desde el respeto. Por parte de la persona dinamizadora es importante que sepa cómo distribuir los roles y tenga especial cuidado en cómo tratar las situaciones para no crear un ambiente incómodo en el espacio de trabajo ni de manera interpersonal.

- Actividad: Glosario de apodos y registro de bromas

El humor es uno de los métodos más usado para suavizar o procesar problemáticas en el día a día de las personas, por lo tanto, realizar un listado de apodos, además de incrementar la confianza del grupo, nos permite conocer y comprender las relaciones entre las participantes y el estatus que tiene cada una, además de sus fortalezas y debilidades.

Según de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 40) *Guía de metodologías comunitarias participativas*:

Existe un dicho popular muy conocido: ‘entre bromas se dicen las verdades’. Los registros de bromas constituyen insumos sumamente valiosos tanto

para el educador popular como para las comunidades puesto que recoge una de las expresiones más espontáneas que refleja el estado de la comunidad.

- Actividad: Evaluación ¿Qué queremos que se quede?

Se propone una actividad de evaluación creativa por la que se da libertad de expresión a las participantes. La actividad consiste en realizar alguna figura de plastilina que quisiesen que forme parte de los talleres, de tal manera que expongan aquello que más les ha gustado. Del mismo modo se les propone que realicen una figura con aquello que quisieran cambiar. Una vez finalizado expondrán, si quieren, su figura y los por qué.

La persona que este dinamizando debe hacer que el espacio sea seguro, se guarde respeto a las diferentes opiniones y se cree un ambiente de debate constructivo. De esta manera se recogerán y anotarán los datos más relativos para poder realizar un análisis cualitativo que nos ofrecerá la información necesaria para ver el grado de satisfacción de este trabajo.

Para finalizar, una vez realizado esta intervención con el grupo se espera que éste tenga niveles de autoorganización y se sientan sujetos de transformación, considerándose partes fundamentales de su propia historia de tal manera que, si quieren, sean capaces de organizarse para reclamar sus derechos, superando el miedo, la hostilidad, la venganza o la desesperación inicial. Dando como resultado un grupo crítico, colectivo, asociativo que respeta y promueve las diferencias y comienza a construir su propio mundo de relaciones equitativas.

## 5.10. Cronograma

Se puede consultar en el Anexo VIII.

## 6. CONCLUSIONES

Este modelo de producción basado en la acumulación de capital ha dejado a un lado la parte más humana de las personas, reduciendo su valor simplemente a la fuerza de trabajo provocando grandes rupturas sociales. Además, el hecho de que el capitalismo se haya implantado en una sociedad patriarcal ha sido usado para su beneficio perpetuando la desigualdad social y dificultando la posibilidad de una sociedad equitativa que fomente la igualdad de oportunidades de una manera real, teniendo en cuenta todos los aspectos de la vida. Del mismo modo considero que para alcanzar una sociedad igualitaria se ha de superar la lógica de la mercantilización y debemos hacer todo lo posible por llegar a una sociedad que vele por la acción social transformadora.

El modelo de producción capitalista ha generado una forma de establecer las relaciones sociales rompiendo con la idea de comunidad y fomentando el individualismo, para poder producir y ganar, dejando a un lado los cuidados que recaen sobre las mujeres y ahorran un gasto considerable al Estado, además de incrementar las diferencias entre clases sociales.

Por otro lado, se parte de la base de una sociedad patriarcal y androcentrista que acepta que lo masculino se generalice hacia el resto de la sociedad, es lo que se puede llamar falso neutro, que tiene consecuencias como la invisibilización de las mujeres a lo largo de la historia, entre otras.

Las respuestas a las necesidades, en líneas generales, son protecciones institucionalizadas que trabajan bajo un concepto de “normalidad” que no atiende a las particularidades de las personas, poniendo parches a los problemas, pero sin trascender a su raíz y, además, enmarcándolas en un espacio que dificulta la movilidad social, quedando en los eslabones más bajos. El feminismo es un proceso emancipador para todos los miembros de la sociedad, puesto que se analiza desde diferentes líneas cual es la raíz de los problemas y se trabaja desde el empoderamiento de las personas, por lo que se les da visibilización y valor a sus experiencias y situaciones sociales, teniendo en cuenta todos sus aspectos. Es decir, es un movimiento que resiste a las políticas de la mayoría.

Además, enfocar nuestra línea de acción desde esta perspectiva crea en los grupos que se sientan útiles y partes del proceso y del cambio.

Considero que, aunque se trabaje desde la emancipación se ha de tener en cuenta el poder que tienen actualmente los grupos mayoritarios para silenciar aquellos minoritarios, ya que, aunque tengan la posibilidad de participar, y la experiencia, las perspectivas de los grupos minoritarios suelen ser omitidas, puesto que si se incide en la sociedad pensando en las generalidades o en la mayoría como algo aplicable a cada persona caemos en el riesgo de reproducir la opresión existente.

Trabajar desde lo que se considera normal, tiene a mi parecer numerosos enfoques negativos, no solo por que no se atiende a la diversidad y pluralidad de la sociedad, sino que también afecta a la participación pública, a la invisibilización de algunos sectores de la sociedad, como las mujeres.

Actualmente, la realidad de las mujeres es una continua lucha por sus derechos, y lo cierto es que, este modelo socioeconómico no favorece a las mujeres. La separación de la vida pública y la vida privada ha dado valor al trabajo asalariado, dejando en un plano inferior la vida privada (personal y familiar), es decir, los cuidados. La división sexual del trabajo, la idea de familia que perpetua la iglesia católica, así como el sistema tradicional de los roles de género, provocan a día

de hoy múltiples factores de exclusión para las mujeres. Tanto es así que a en la actualidad aun son más los altos cargos ocupados por hombres, la precariedad laboral encabezada por las mujeres, la feminización de profesiones (y no es casualidad que aquellas que están lideradas por mujeres afirmen la idea de la mujer como cuidadora), así como la dificultad de la conciliación real de la vida personal, familiar y laboral, siendo este colectivo quienes más tasa de paro temporal y a media jornada ocupan. Además de no valorizar el trabajo que ejercen en el seno del hogar.

Por otro lado, la idea de proponer una intervención que mantenga una línea de acción participativa y transformadora es resultado de querer dar respuesta a las necesidades de las mujeres cuquenses, con el objetivo de ver si se cumple o no lo expuesto durante el desarrollo del proyecto, siendo ellas quienes puedan llevar a cabo su propio proyecto vital y, partiendo de la idea de que se ha de trabajar en comunidad pues es el espacio donde todas estamos. Y como consecuencia de ello se pretende dotar a la persona profesional de herramientas que aboguen por la importancia de considerar a las personas motores de cambio y no pongan el foco en la titularidad de una persona.

Para poder lograr una participación activa de las mujeres de la localidad de Cuenca y así conocer su situación personal y que sean ellas quienes contribuyan al desarrollo de un diagnóstico social comunitario con necesidades reales detectadas por ellas es necesario trabajar desde la autoorganización y autoformación de las mujeres en espacios seguros, donde se fomente el debate con una actitud crítica, potenciando así las habilidades sociales y comunicativas de estas personas.

Del mismo modo, considero importante para la Educación Social adentrarse en este tipo de investigaciones y metodologías puesto que nos permite como profesionales entender las dinámicas de socialización de las personas y poder implementar líneas metodológicas donde se atienda a la diversidad. Formando y siendo partícipes de agentes de cambio, pudiendo crear conjuntamente una sociedad más equitativa, donde nadie quede rezagado/a, con integro desarrollo de las Personas.

Para finalizar, me gustaría dejar líneas abiertas de investigación como son: renta básica de las iguales, cooperativas de cuidados, alternativas ecofeministas, así como diferentes líneas de feminismos, alternativas a este modelo de producción.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcañiz, M. (2008). Las políticas de conciliación entre el ámbito laboral y el familiar ¿Cambio o continuidad en el sistema de género? *Ex æquo*, 18, 85-102, doi: 0874-5560.
- Allones Pérez, C. (1999). *Familia y capitalismo*. Santiago de Compostela, España: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Artazcoz, L., Escribà-Agüir, V., & Cortès, I. (2004). Género, trabajos y salud en España. *Gaceta sanitaria*, 18, 24-35.
- Baladre, & Zambra (Ed.). (2014). Renta básica de las iguales y feminismos. De la centralidad del empleo a la centralidad de la vida. Málaga, España: Editorial Zambra.
- Bárcena Gómez, A. (2013). *Macrofilosofía del Capitalismo* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bodelón, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho*, 26, 85-106.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Decreto 75/2016, Diario Oficial de Castilla -La Mancha, 15 de diciembre de 2016.
- EUROPEA, C. D. L. C. (2002). Versión consolidada del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea. *Diario oficial de las Comunidades Europeas*. Recuperado de: [https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat\\_EC\\_consol.pdf](https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf) (Fecha de consulta: 07/05/19).
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: SIGLO XXI.
- Giddens, A., & Sutton, P.W. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Herrero, Y. (2012). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista CLAR* (4), 42-77.
- Instituto de la mujer de Castilla-La Mancha (2011). Plan Estratégico para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de Castilla -La Mancha. Recuperado de: [https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/legislacion/20150810/plan\\_estrategico\\_igualdad.pdf](https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/legislacion/20150810/plan_estrategico_igualdad.pdf) (Fecha de consulta 07/05/19).
- Keys, C. B., Balcázar, F. E., & Suárez-Balcázar, Y. (2010). Un modelo de investigación-acción para desarrollar la capacidad de comunidades para incrementar su poder. Bogotá, Colombia. [PDF]. Recuperado de: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/256> (Fecha de consulta: 07/05/19).
- Lerner, G. (1990). *The creation of patriarchy Oxford University*. España: Editorial Crítica, S.A.

- Ley Nº 256. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 24 de octubre de 1983.
- Ley Nº 266. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 6 de noviembre de 1999.
- Ley Nº 61. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 22 de mayo de 2001.
- Ley Nº 24. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Castilla-La Mancha, España, 21 de noviembre de 2002.
- Ley Nº 313. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 28 de diciembre de 2004.
- Ley Nº 157. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 1 de julio de 2005.
- Ley Nº 71. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, España, 22 de marzo de 2007.
- Ley 301, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Castilla-La Mancha, España, 8 de octubre de 2018.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES de cooperación. (2018). Consejo de Europa Estrategia de Igualdad de Género 2018-2023. Recuperado de: <https://rm.coe.int/estrategia-de-igualdad-de-genero-del-coe-es-msg/16808ac960U-na> (Fecha de consulta 15/05/19).
- Pardo Bazán, E. (2019). MUJERES EN EL MERCADO DE TRABAJO, MUJERES PENSIONISTAS Y MUJERES MIGRANTES EN EL SIGLO XXI. Recuperado de: [http://www.mitramiss.gob.es/es/destacados/HOME/documentos/Informe\\_mujeres\\_febrero\\_2019.pdf](http://www.mitramiss.gob.es/es/destacados/HOME/documentos/Informe_mujeres_febrero_2019.pdf) (Fecha de consulta 16/05/19).
- Servicio Público de Empleo Estatal (2018). Observatorio de las Ocupaciones. Informe del Mercado de Trabajo de las Mujeres Estatal. Recuperado de: [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado\\_trabajo/3069-1.pdf](http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/3069-1.pdf) (Fecha de consulta 16/05/19).

## 8. ANEXOS

### Anexo I: Fechas relevantes en Europa

Gráfico 1. Fechas relevantes de Europa. Fuente de elaboración propia.

FECHAS RELEVANTES EUROPA	
1975	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>L'Equal Pay Act</u></li> <li>• <u>Sext Discrimination Act (SDA)</u></li> </ul>
1976	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Equal Opportunity Comission (EOC)</u></li> </ul>
1982/1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I Programa de Acción sobre la Igualdad de Oportunidades para las mujeres.</li> </ul>
1986/1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• II Programa de Acción para la Igualdad de Oportunidades para las mujeres.</li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Gender – mainstreaming</u></li> </ul>
1996/2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IV Programa de Acción Comunitaria a medio término para la Igualdad de Oportunidades de hombres y mujeres.</li> </ul>
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo 13 en el tratado CE</li> </ul>
2001/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V Programa de Acción para la igualdad entre mujeres y hombres.</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro Verde sobre Igualdad y no discriminación de la UE ampliada [COM/(2004) 379]</li> </ul>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia marco contra la discriminación y por la igualdad de oportunidades para todos [COM (2005) 224, final, Bruselas, 1 de junio de 2005]</li> </ul>
2006/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VI Programa “Plan de trabajo para la Igualdad de Mujeres y Hombres”</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa transversal de Igualdad de Género</li> </ul>
2014/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia de Igualdad de Género del Consejo de Europa</li> </ul>
2018/2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nueva Estrategia de Igualdad de Género</li> </ul>



## Anexo II: Fechas relevantes en España

Gráfico 2. Fechas relevantes de España. Fuente de elaboración propia.

FECHAS RELEVANTES ESPAÑA	
1978	• Artículo 14 de la Constitución Española.
1980	• Legislación igualdad de salario
1981	• Divorcio con consentimiento mutuo; igualdad de hombres y mujeres dentro del matrimonio e hijos/as nacidos/as fuera de la unión matrimonial.
1982	• Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer
1988/1990	• I Plan de oportunidades de las mujeres.
1993/1995	• II Plan de oportunidades de las mujeres.
1997/2000	• III Plan de oportunidades de las mujeres
1999	• Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.
2001/2004	• Plan de Apoyo Integral a las Familias
2003/2006	• IV Plan de oportunidades de las mujeres
2004	• Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.
2005	• Ley 13/2005, de 1 de julio, modificación del código civil en materia de derecho a contraer matrimonio.
2007	• Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIEMH) • Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008 - 2011
2008	• Primer Ministerio de Igualdad.



## Anexo III: Actividad 1: Árboles de sueños, miedos y compromisos

Tabla 1. Obtenida de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 31) *Guía de metodologías comunitarias participativas*.

GRUPO	SUEÑOS	MIEDOS	COMPROMISOS
1			
2			

Ejemplo diagrama árbol de compromisos:

Gráfico 3. *Diagrama árbol de compromisos*. Adaptado de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 31) *Guía de metodologías comunitarias participativas*.



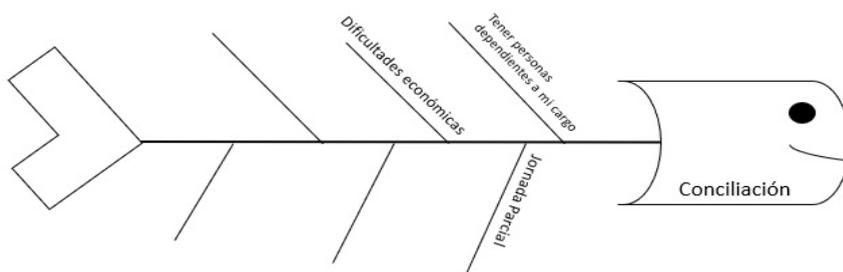
#### Anexo IV: Actividad 2: Matriz FODA

Tabla 2. Matriz FODA. Obtenida de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 31) *Guía de metodologías comunitarias participativas*.

MATRIZ FODA		
	POSITIVOS	NEGATIVOS
INTERNOS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
EXTERNOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS

#### Anexo V: Actividad 3: Diagrama en aleta de pez

Gráfico 4. Diagrama en aleta de pez. Obtenida de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 31) *Guía de metodologías comunitarias participativas*.



### Anexo VI: Actividad 4: Árboles de compromiso. Tabla de registro

Tabla 3. Tabla de registro. Adaptada de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 31) Guía de metodologías comunitarias participativas.

Problemas priorizados	Problema 1	Problema 2	Problema 3
Grupo 1	Compromiso 1		
	Compromiso 2		
	Compromiso 3		
Grupo 2			

### Anexo VII: Actividad 5: Tabla de registro agendas comunitarias

Tabla 4. *Tabla de registro agendas comunitarias*. Obtenida de Soliz, F., & Maldonado, A. (2012, p. 31) *Guía de metodologías comunitarias participativas*.

PROBLEMA 1				
	Compromiso individual	Compromiso familiar	Compromiso comunidad	COMPROMISOS
Estado				
Semana 1	Actividad...			
Responsable				
Semana 2	Actividad...			
Responsable				
Semana 3	Actividad...			

**Anexo VIII: Cronograma**

		ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Organización y seguimiento																						
Primera fase	Cartografía de sueños																					
	Línea del tiempo																					
Segunda fase	Árboles de sueños, miedo y compromisos.																					
	Matriz FODA																					
	Diagrama aleta de pez																					
	Árboles de compromiso																					
	Agendas comunitarias																					
Tercera fase	Sociodrama																					
	Glosario de apodos y registro de bromas																					
	Evaluación ¿qué queremos que se quede?																					

**PRIMER FINALISTA**  
CAMPUS DE CUENCA  
**Azahara Afán de Rivera González**

“EL CAPITALISMO DESDE LA PERSPECTIVA  
DE GÉNERO: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
PARTICIPATIVA”

**SEGUNDO FINALISTA**  
CAMPUS DE CUENCA

**“EL MALTRATO DE LAS PERSONAS MAYORES EN  
ESPAÑA. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA  
PREVENIR EL MALTRATO”.**

**Eva María González García**

**Dirigido por: Antonio Alfaro Fernández**

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

Curso académico 2018/2019



**SEGUNDO FINALISTA**  
CAMPUS DE CUENCA  
**Eva María González García**

“EL MALTRATO DE LAS PERSONAS MAYORES EN ESPAÑA.  
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PREVENIR EL  
MALTRATO”

## ÍNDICE

RESUMEN .....	82
ABSTRACT .....	82
1. INTRODUCCIÓN .....	83
2. MARCO TEÓRICO .....	89
2.1. Concepto de negligencia y maltrato a las personas mayores.....	89
2.2. Tipos de maltratos.....	91
2.3. Factores de riesgo .....	93
2.4. Leyes de protección de la persona mayor .....	99
2.5. Detección.....	101
2.6. Intervención .....	104
2.7. La prevención desde la Educación Social.....	106
3. TALLER.....	108
3.1. Método y participantes .....	109
3.2. Resultados.....	110
3.3. Discusión.....	111
4. CONCLUSIONES .....	112
5. BIBLIOGRAFÍA .....	113
6. ANEXOS .....	115
Anexo I. Instrumento de detección según Neale, A. V., Hwalek, M. A., Scott, R. O., Sengstock, M. C., & Stahl, C. (1991).....	115
Anexo II. Cuestionario de conocimiento según Gonzalez, E. M. (2019).....	118
Anexo III. Cuestionario de conocimiento modificado.....	120
Anexo IV. Casos prácticos ficticios.....	122

## RESUMEN

La presente investigación tiene por objeto una revisión bibliográfica sobre las investigaciones que se han realizado sobre los malos tratos a las personas mayores a nivel nacional, tanto en contextos familiares como institucionales. Estos estudios de prevalencia indican que las mujeres son más vulnerables a sufrir malos tratos con un 0,9% frente al 0,7% de los hombres. El tipo de maltrato con más prevalencia es el abuso económico que cuenta con un 0,9% frente al abuso físico y sexual que tienen una prevalencia del 0,3%.

Se incluye información sobre esta temática, desde la definición de malos tratos a las personas mayores y sus tipos, hasta los factores de riesgo que hacen vulnerables a las personas a sufrir o cometer malos tratos.

Así mismo, se exponen protocolos de detección e intervención, además de incluir una acción preventiva desde el punto de vista de la Educación Social, el cual pone como objetivo conseguir la mejor calidad de vida posible de la persona mayor, sensibilizando, concienciando y formando a toda la población, desde la infancia hasta la vejez, para prevenir los factores de riesgo. Para cumplir el objetivo de prevención de malos tratos se presenta un taller realizado en dos centros de mayores de la ciudad de Cuenca.

Como conclusión, aunque esta problemática tiene una importante presencia en la sociedad actual, aún queda mucho por avanzar en materia de investigación y de intervención.

**Palabras clave:** malos tratos, personas mayores, educación social, prevención, intervención.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to review the literature on the investigations that have been carried out on the mistreatment of elderly at the national level, both in family and institutional contexts. These prevalence studies mean women are more vulnerable to suffer abuse with 0.9% compared to 0.7% of men. The most prevalent type of mistreatment is economic abuse, which accounts for 0.9% of the physical and sexual abuse, with a prevalence of 0.3%.

It contains information on this thematic, from the definition of mistreatment to the elderly and their types, to the risk factors that make people vulnerable to experience or commit abuse.

Furthermore, detention and intervention protocols are exposed, besides including a preventive action from a Social Education perspective, whose objective is to achieve the best possible quality of life for the elderly, raising awareness, educating and training the entire population, from childhood to old age, to prevent risk factors. To achieve the objective of prevention of abuse, a workshop is presented at two centers for the elderly in the city of Cuenca.

To conclude, although this problem has an important presence in today's society, there is still much progress to be done in terms of research and intervention.

**Key Words:** Bad treatments, old people, social education, prevention, intervention.

## 1. INTRODUCCIÓN

El maltrato en general siempre ha sido un tema tabú. Ha sido un problema que siempre ha existido, aunque ha sido en los últimos cuarenta años cuando se ha producido una verdadera concienciación, sobre todo del maltrato machista o violencia de género que, gracias al movimiento feminista, se ha convertido en un problema social más visible.

Pero como decíamos, no es un problema actual, ya que, aunque no hay pruebas históricas que lo confirmen, existen relatos históricos que hablan de prácticas de maltrato y negligencia hacia las personas mayores.

Biggs et al (1995) citado en Iborra (2005) señala algunos ejemplos:

Conflictos intergeneracionales por el control de las personas mayores sobre la propiedad; obligar a ancianos a entrar en casas de beneficencia y hospitales; la victimización de las mujeres mayores en la caza de brujas en muchas partes de la sociedad occidental en los siglos XVI y XVII; la vida en los asilos de ancianos de las llamadas *Poor Laws* en el siglo XVIII; y las actitudes sociales ambivalentes hacia los mayores.

El concepto de vejez depende del tiempo, la época, el contexto y la cultura en la que cada uno viva.

En realidad, según Fericgla (1992):

No es el hecho de alcanzar una edad cronológica determinada y prefijada arbitrariamente lo que confiere a un individuo el estatus de viejo. (...) Se es viejo cuando no se puede salir a cazar, o cuando se tiene (...) una prolongada experiencia de la vida, o bien cuando se ha sobrevivido a todos los individuos de la propia generación o grupo de edad. (...) La edad cronológica no es universal,

ya que en la mayoría de los pueblos ágrafos los individuos no saben con exactitud su edad cronológica, y generalmente tampoco tienen interés en saberla, ya que en los contextos culturales en los que viven carece de importancia.

Dependiendo de la cultura y de la época histórica en la que nos fijemos, se les ha concedido un papel y un trato diferente a las personas mayores. Dividiendo las sociedades en tres: recolectoras, agrícolas y ganaderas, e industriales, vemos las diferencias en el trato que se da a lo largo de la historia, y dependiendo del contexto del que se hable.

En las **sociedades recolectoras** el problema principal es la alimentación. Cuando ésta no es suficiente, el resto de la población alimenta a los ancianos más dependientes, e incluso hay alimentos exclusivos que solo ellos pueden tomar.

Las tareas que se les asigna a los ancianos son tareas escasas y con poco prestigio. Estas tareas son sociales, de transmisión simbólico-cultural y de conocimientos. Debido a la baja esperanza de vida, los que llegan a viejos gozan de un alto nivel de prestigio, siendo una recompensa por su vida ejemplar.

Son vistos como chamanes o hechiceros, aunque no evita que si no hay suficiente alimento se cometa gerontocidio. En ciertas tribus como los Chukchis de Siberia, existe un ritual para este tipo de situaciones, en las que un cabeza de familia decide eliminar al anciano. Se organiza una fiesta en honor al anciano, en la que se come foca y se bebe whisky, cantan y tocan el tambor ritual. Cuando el anciano está ebrio y dispuesto a aceptar la muerte, el hijo o hermano más joven lo estrangula con una espina de foca.

En los pueblos esquimales existe el suicidio altruista. Se pide al anciano que se tienda sobre la nieve y espere a la muerte, o lo abandonan en un banco de hielo. Dentro de estos pueblos, los Ammasalik de Groenlandia, tienen una tradición cuando un anciano se convierte en una carga para la comunidad. Es él mismo, quien decide decirlo públicamente, y pocos días más tarde sube a su kayak y va a morir al mar.

En las **sociedades agrícolas y ganaderas**, existe un elevado grado de seguridad en cuanto a la alimentación, por lo que no supone un problema.

Los ancianos tienen tareas específicas en las que ayudan a sobrevivir a la población, que según Fericgla (1992), son “guardando rebaños, cuidando huertos, confeccionando herramientas domésticas, cocinando y otras muchas actividades que se ajustan a sus posibilidades.”

Además, los consideran personas sabias que tienen habilidades mágicas, religiosas, y que controlan los ámbitos sociales. También son especialistas en técnicas de cultivo y cuidado de animales. Ejercen el poder político, que han adquirido a través de su historia personal como individuos.

Suelen ser los propietarios de tierras, rebaños, etc., lo que les asegura la gerontocracia o poder económico de los viejos, que después de su muerte pasa a sus sucesores. Esto les asegura su manutención hasta su fallecimiento.

Por último, en las **sociedades industriales** se da la ancianidad aislada. Cuando los ancianos no pueden valerse por sí mismos, se trasladan a los hogares de sus familiares o se les interna en una residencia.

No tienen ningún poder social ni familiar y su manutención depende de las distribuciones de beneficios de toda la sociedad, a las que contribuyeron con una proporción de su sueldo durante su vida laboral activa, que se les asigna a modo de pensión, pagada por el Estado.

Las familias cuidan del mayor mientras su estándar de confort establecido no se ve afectado. Según Fericgla (1992):

Podríamos afirmar que el suicidio altruista, de los pueblos primitivos, se convierte, en el caso de las sociedades industriales, en el internamiento de los ancianos en residencias y asilos en los que generalmente no se desea entrar si no es bajo una fuerte presión social.

Además, según este mismo autor:

La posición que ocupan los ancianos en la familia es central mientras se mantiene la estructura familiar nuclear, pero al quedar viudos/as pasan total o parcialmente a depender de la estructura familiar de los descendientes, en la que ocupan una posición marginal, como si se trata de un invitado del que se espera moleste lo menos posible.

Los seres humanos nos necesitamos unos a otros, y el buen trato es lo básico para poder sobrevivir y tener una vida con la mejor calidad posible. Como decía Aristóteles "el hombre es un ser social por naturaleza", lo cual comparte Punset (2014) diciendo:

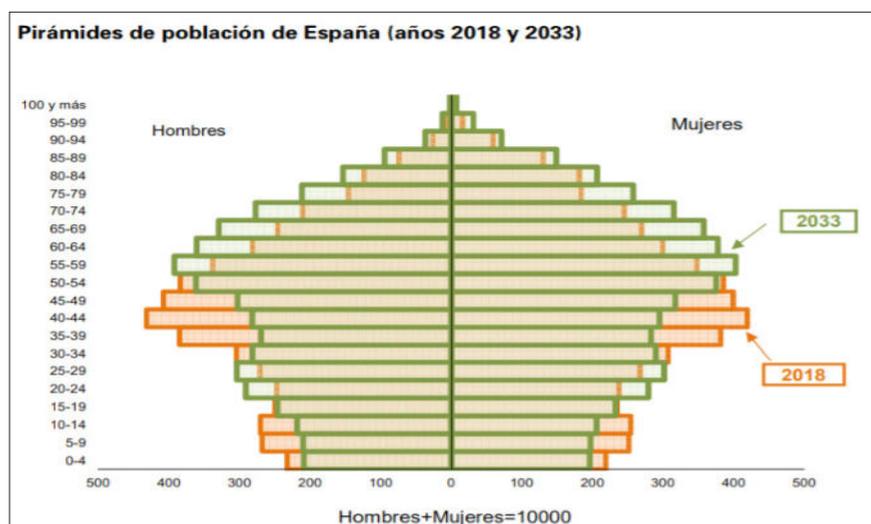
Somos una especie eminentemente social que necesita a los demás para sobrevivir. (...) Juntos no solo sobrevivimos mejor, sino que nuestra ambición por conquistar metas y transformar el mundo que nos rodea, también depende en buena parte de los demás. (...) Nuestra supervivencia y prosperidad como especie dependen de nuestra capacidad de formar grupos, como parejas, familias y tribus.

Debido a la historia que los mayores han vivido a lo largo del tiempo y a que el maltrato a las personas mayores ha aumentado a causa de los cambios demográficos que se están produciendo, ya que a más proporción de población mayor más casos de malos tratos, este trabajo es importante para poder entender la relevancia de la prevención de estos y las diferentes intervenciones que se tienen

que llevar a cabo. Estas se tienen que realizar a través de la sensibilización, concienciación, información y educación de todas las personas, desde la infancia hasta la vejez, y de la mano de los profesionales de la Educación Social que, gracias a sus competencias pedagógicas y a sus principios deontológicos generales como el respeto, la justicia social, la profesionalidad, confidencialidad, solidaridad, etc., pueden realizarlas de una manera satisfactoria.

En España, según el INE (Instituto Nacional de Estadística) la población de 65 y más años supondría el 25,2% del total en el año 2033.

Gráfico 1. Pirámide de población de España (años 2018 y 2033).

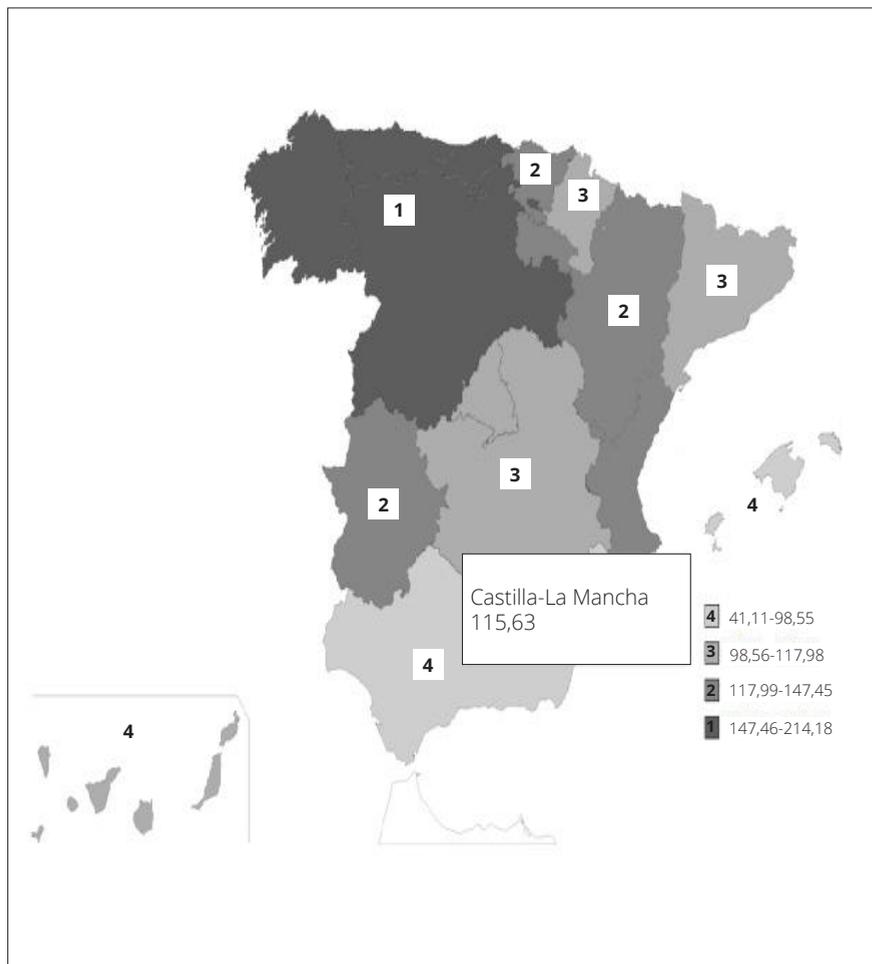


Fuente: INE (2018).

Conforme van pasando los años, se puede observar en la pirámide poblacional del gráfico 1, como en estos momentos la población más numerosa es la que se encuentra entre los 40 y 44 años, pero en 2033 la más numerosa sería la de entre 50 y 59 años.

El índice total de envejecimiento de España es de un 118%.

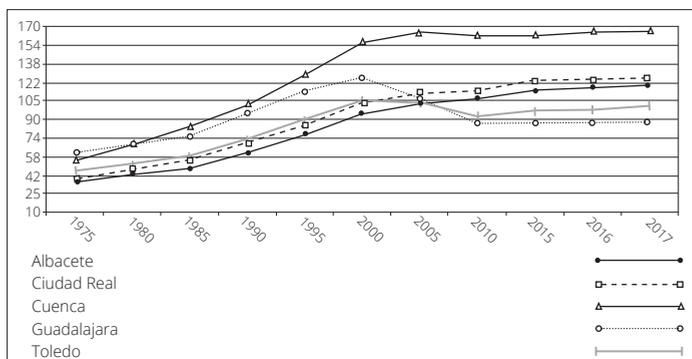
Gráfico 2. Índice de envejecimiento por Comunidad Autónoma.



Fuente: INE (2018).

Como se puede observar en el gráfico 2, las comunidades autónomas del norte de España son las más envejecidas, ya que su índice de envejecimiento se encuentra por encima del 193%.

Gráfico 3. Evolución del índice de envejecimiento por provincias.



Fuente: INE (2018).

Como muestra el gráfico 3, dentro de la comunidad de Castilla-La Mancha, que cuenta con un 113% de índice de envejecimiento, la provincia más envejecida es la de Cuenca, la cual tiene un 164,9% frente a Ciudad Real con un 126%, Albacete con un 119%, Toledo con un 101% y Guadalajara con un 87%.

Por ello, el trabajo que a continuación se presenta, que se realizará como una investigación aplicada, es relevante para poder ayudar a prevenir los malos tratos hacia las personas mayores. Para realizar este trabajo, se llevará a cabo una revisión bibliográfica sobre los malos tratos a las personas mayores, y sus diferentes tipos; sobre los factores de riesgo que hacen vulnerables a las personas de sufrir o cometer malos tratos; se ha incluido un protocolo de detección e intervención; y se realizará una referencia a las intervenciones que se pueden llevar a cabo desde la Educación Social y su importancia. Además, como parte práctica de la investigación se llevará a cabo un taller de prevención de malos tratos a personas mayores, de elaboración propia, realizándola en dos centros de mayores de la provincia de Cuenca, ya que como hemos visto es la provincia más envejecida de la comunidad de Castilla-La Mancha.

El objetivo de este trabajo es recopilar la información necesaria para llevarla a la práctica, y conseguir que las personas mayores estén informadas sobre este tema, aprendiendo a prevenir los malos tratos, en el caso de que les pudiera ocurrir. Aunque la práctica que se realizará en este trabajo se limitará al trabajo directo con las personas afectadas por el problema, no se debe quedar ahí, ya que la concienciación y sensibilización intergeneracional del tema, se hace imprescindible para poder prevenir el problema en toda su globalidad.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Concepto de negligencia y maltrato a las personas mayores

Definir el concepto de malos tratos a las personas mayores ha sido siempre una tarea difícil, y aún sigue siéndola.

Dependiendo del enfoque desde el que se estudie el concepto, engloba un abanico más o menos amplio de variedades. Depende de si la definición se centra en la víctima, en el agresor, en la institución, en la sociedad o en todo.

Según O' Malley et al (1983) citado en Decalmer y Glendenning (2000), el maltrato a la persona mayor se centra en la figura del agresor, y lo define como:

La intervención activa de un cuidador que crea o mantiene necesidades insatisfechas y tiene como resultado un daño físico, psicológico o económico (...) el fracaso del cuidador en satisfacer una necesidad básica, aun conociéndola y contando con los medios necesarios. (p. 24).

Otras definiciones se centran en la situación personal de la víctima como la propuesta por Johnson (1986), citado en Decalmer y Glendenning (2000), para este autor el maltrato a una persona mayor es "un estado de sufrimiento autoinfligido o infligido por otra persona innecesario para mantener la calidad de vida de la persona de edad avanzada" (p. 24).

Para Rathbone-McCaun (1980), citado en Decalmer y Glendenning (2000), el maltrato familiar se centra en la familia, definiéndolo como "una forma hasta ese momento no reconocida de violencia intrafamiliar" (p. 24).

En la década de los años 80 del siglo XX, las definiciones propuestas están más cerca de la visión que existe hoy en día sobre el maltrato a las personas mayores, ampliando el concepto como problemática social. Así, en la definición que hace Filinson (1989), citado en Decalmer y Glendenning (2000), se considera que hay una "transformación del maltrato en una cuestión social (...) la complejidad del fenómeno del maltrato a ancianos y las variadas motivaciones y circunstancias que ocurren en él recomiendan un enfoque plural del problema" (p. 23).

Existen otras definiciones en las que no se llega a un consenso sobre la limitación de la edad de las personas para ser consideradas mayores o ancianas. Muchos de los autores consideran a una persona anciana, cuando ésta tiene 64 o más años, pero esto depende del momento histórico en el que nos encontremos, relacionado con la tasa de esperanza de vida que en ese momento exista, y dependiendo del país del que hablemos y el desarrollo que éste tenga. También hay que tener en cuenta la cultura de ese país, y la edad que considera esta en la

que una persona pasa de la etapa adulta, a la vejez. En ciertos lugares las personas son consideradas mayores a partir de los 60 años o incluso a partir de los 50.

En las sociedades más desarrolladas, gracias a los avances en salud y a la mejora de la calidad de vida, se está empezando a considerar a una persona anciana a partir de los 70-75 años.

De esta cultura, que hay que tener en cuenta a la hora de establecer un límite a partir del cual una persona pasa a ser anciano, también hay que tener en cuenta la imagen y los estereotipos que la sociedad tiene de las personas mayores, de lo cual se hablará más adelante.

Por último, la definición del concepto de maltrato a las personas mayores también depende del modelo teórico en el que se enmarque. Según Torres (2011) los modelos que existen son:

- **Modelo de intervención simbólica:** el maltrato se desarrolla en la interacción entre el cuidador y la persona mayor y se basa en la atribución de funciones.
- **Modelo feminista:** el abuso ocurre en función de una desigualdad de poder en las relaciones.
- **Modelo ecológico de la OMS:** el abuso es un fenómeno complejo arraigado en la interacción entre el individuo, las relaciones, la sociedad y los factores sociales.

Rueda & Martín (2011), añaden dos tipos de modelos más:

- **Modelo psicológico:** la causa de la violencia se encuentra en las características patológicas del cuidador, dependencia económica, alcoholismo o enfermedad mental.
- **Modelo sociológico:** se centra en las condiciones sociales, valores y prácticas culturales como factores que estimulan la violencia social y el maltrato a los mayores.

Teniendo en cuenta todos estos factores, las definiciones más actuales se exponen a continuación. Según la OMS (2002), citada en Segura, Prado, Ballester & March (2009), define el maltrato a las personas mayores como “la acción única o repetida, o la falta de respuesta apropiada, que ocurre dentro de cualquier relación donde exista una expectativa de confianza y la cual produzca daño o angustia a una persona anciana” (p. 22).

Según el Consenso Nacional de Maltrato al Anciano (1995), citado en Iborra (2005) se define como:

Cualquier acto u omisión que produzca daño, intencionado o no, practicado sobre personas de 65 y más años, que ocurra en el medio familiar, comunitario

o institucional, que vulnere o ponga en peligro la integridad física, psíquica, así como el principio de autonomía o el resto de los derechos fundamentales del individuo, constatable objetivamente o percibido subjetivamente. (p. 19).

## 2.2. Tipos de maltratos

Los malos tratos pueden darse en diferentes escenarios de la vida diaria de una persona mayor. Estos escenarios según Rueda & Martín (2011), son tres:

- **Familiar o social:** difícil de detectar, porque sobre él hay un pacto de silencio tanto por parte de la víctima como por parte del agresor. Solo a través de indicios, observaciones, incidentes casuales, se puede intuir.
- **Institucional:** infantilización en el trato, despersonalización en la provisión de servicios, deshumanización, privación de la intimidad, y la contención física (ataduras) o la contención química.
- **Cultural:** viene definido por la cultura, las formas de comportamiento social, la ética ciudadana, las normas sociales y también por el reconocimiento, respeto y garantía de los derechos sociales y humanos. Los estereotipos de la persona mayor juegan aquí un papel importante a la hora de tener una visión sobre ella.

Dentro de estos escenarios, se desarrollan todos los tipos de malos tratos, que se conocen, hacia las personas mayores.

En la actualidad, se han elaborado distintas listas por diferentes autores. Los principales tipos que son comunes en todos los autores son, el maltrato físico, el psicológico o emocional, la negligencia, el abuso financiero o material y el abuso sexual. Otros autores, como Segura, Prado, Ballester & March (2009), añaden a estas listas el abandono y la autonegligencia. Dependiendo del escenario en que se encuentre la persona mayor, se puede dar un tipo de maltrato u otro.

Rueda & Martín (2011), dentro del escenario institucional, nombra dos clases de maltrato específicos, aunque no únicos, de este espacio, como el maltrato farmacológico (contención química) y la infantilización, que se suelen dar en centros médicos o centros residenciales.

Según estos autores la lista de los tipos de malos tratos a las personas mayores quedaría de la siguiente manera:

- Maltrato físico
- Maltrato psicológico o emocional
- Abuso financiero o material
- Abuso sexual
- Negligencia
- Autonegligencia

- Abandono
- Maltrato farmacológico
- Infantilización

La definición de cada tipo de maltrato sí suele tener un consenso generalizado. Después de una revisión de todas las definiciones que los distintos profesionales ofrecen, las siguientes son las que se han seleccionado. Citando a Iborra (2005), el maltrato físico es:

Toda acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas en la persona mayor. Los efectos o secuelas de este tipo de maltrato son las más visibles, sin embargo, no tienen por qué ser necesariamente las más graves.

Según Moya & Barbero (2006), el maltrato psicológico o emocional es “causar intencionadamente angustia, pena, sentimientos de indignidad, miedo o estrés mediante actos verbales o no verbales”.

Para Decalmer y Glendenning (2000), el abuso financiero o material es “la malversación de propiedades o dinero, el robo, el ingreso forzado en una residencia, la dependencia económica y la explotación”.

El abuso sexual, según Pérez & Chulián (2013), es “cualquier contacto de carácter sexual, sin el consentimiento de la persona mayor, ya sea porque ha sido forzada, no tiene la capacidad para dar ese consentimiento o porque ha sido llevado a cabo a través de engaño”

Fernández (2003), separa la negligencia en dos tipos:

Física: no satisfacer las necesidades básicas: negación de alimentos, cuidados higiénicos, vivienda, seguridad y tratamientos médicos.

Emocional: consiste en la negación de afecto, desprecio, aislamiento e in-comunicación.

Según Tabueña (2006), la autonegligencia es:

El comportamiento de una persona mayor que amenaza su propia vida o su salud. Se excluye en esta tipología aquellas personas mayores competentes, que optan por decisión propia cometer actos que amenacen su seguridad.

El abandono según esta misma autora se da:

Cuando una persona, que está encargada de prestar cuidados y atención a una persona mayor o de asegurar su atención física, la abandona. Se trata de la claudicación total.

Por último, según Rueda & Martín (2011), el maltrato farmacológico es "la contención química o administración de sedantes", y la infantilización es "tratar al anciano como a un niño irresponsable del que uno no se puede fiar".

## 2.3. Factores de riesgo

Los factores de riesgo son las características personales, sociales, laborales, familiares, etc. que hacen que una persona sea más propensa a sufrir una determinada situación o a provocarla.

Los factores de riesgo, relacionados con el maltrato a las personas mayores, hacen que las personas sean vulnerables frente a la actuación de una persona que se convierte en agresora.

Estos factores nunca sirven como justificación de los actos que se cometen, sino que nos ayudan a aclarar cuáles son las situaciones que pueden generar maltrato, tanto desde la perspectiva de la persona maltratada como desde la de la persona maltratadora. Además, tampoco aseguran que por ello vaya a ocurrir, sino que hace que la persona tenga más probabilidad de ser maltratada o de cometer actos de maltrato.

Siguiendo el modelo ecológico, que he definido anteriormente, se exponen los diferentes factores de riesgo que pueden darse, según la persona y su situación.

### 2.3.1. Factores individuales

Según Javato & De Hoyos (2010), "el nivel individual se centra en aquellas características personales del individuo que incrementan la probabilidad de que este se convierta en víctima o agresor, incluye factores biológicos, de la historia personal, psicológicos, educativos, de consumo de sustancias, etc."

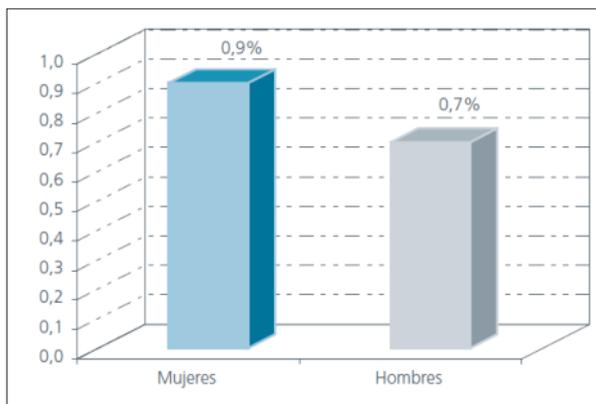
Estas características son:

#### - **Sexo:**

##### **Victimas**

En la mayoría de los estudios realizados, el porcentaje de personas maltratadas mujeres, era mayor que el de hombres. En la investigación realizada por Iborra (2008), y como se puede observar en el gráfico 4, en España el 63.2% de las personas maltratadas eran mujeres, con una prevalencia del 0,9% frente al 0,7% en los hombres.

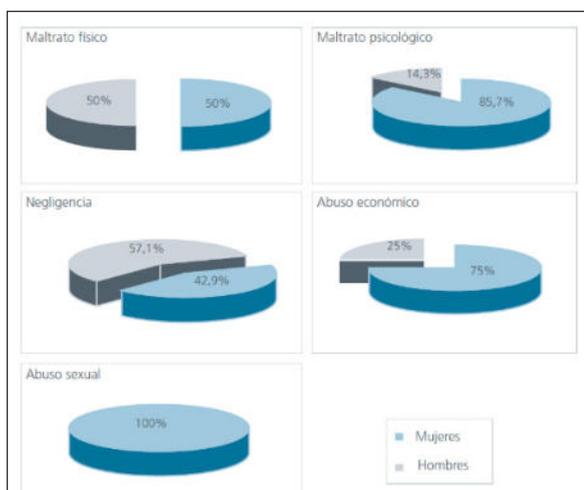
Gráfico 4. Prevalencia del maltrato, según el sexo de la víctima.



Fuente: Iborra (2008).

Representado a continuación en el gráfico 5 se puede ver cómo, respecto al tipo de maltrato, las mujeres son las principales víctimas de maltrato psicológico, y el abuso económico y sexual. En cuanto al porcentaje en la negligencia es más alto, como víctimas, para los hombres, de la cual, las mujeres, son las principales agresoras en este tipo de maltrato. Respecto al hombre como maltratador, el maltrato más común es el físico y el sexual.

Gráfico 5. “Reparto de los distintos tipos de maltrato, según el sexo de la víctima”.

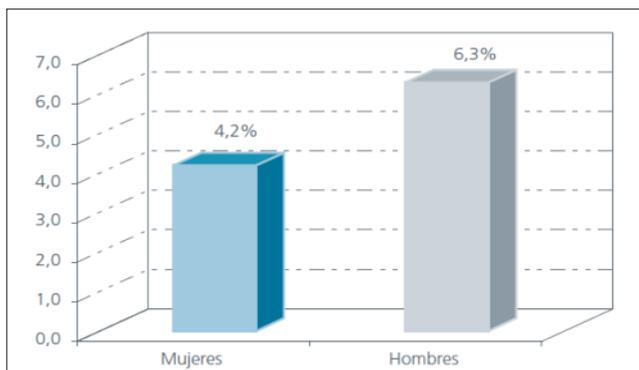


Fuente: Iborra (2008).

## Agresores

En el caso del sexo de las personas agresoras, el 75% son mujeres y el 25% hombres, aunque, como se puede observar en el gráfico 6, la prevalencia en hombres agresores es de un 6,3%, frente a un 4,2% de mujeres agresoras.

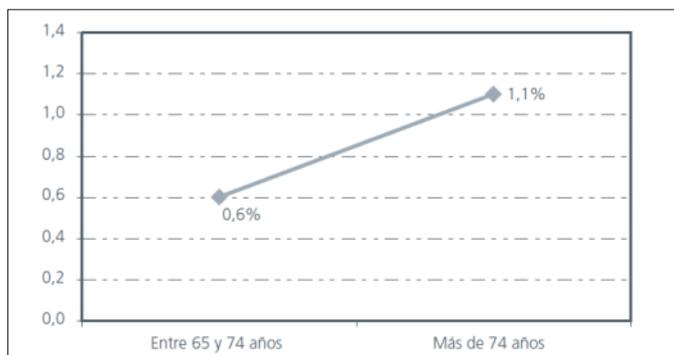
Gráfico 6. Prevalencia de los agresores por sexo.



Fuente: Iborra (2008).

- **Edad de la víctima:** la misma investigación de Iborra (2008) muestra, en el gráfico 7, como a partir de los 75 años la probabilidad de sufrir maltrato es mayor. En España, se confirman estos datos, ya que la prevalencia del maltrato aumenta del 0,6 entre los 65 y 74 años, al 1,1 a partir de los 74.

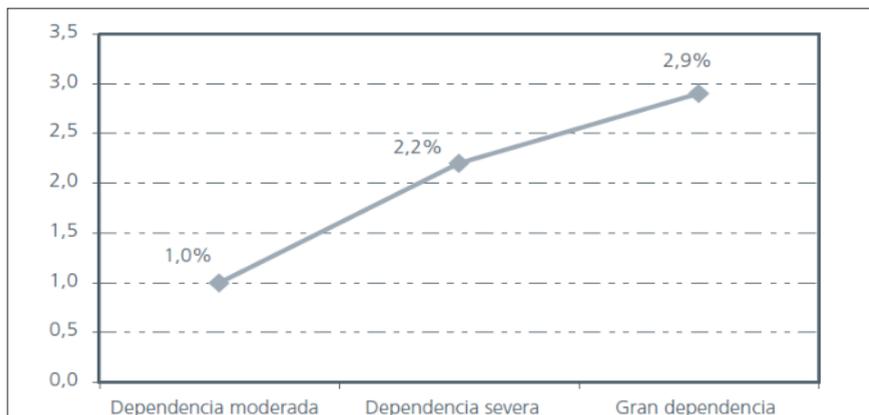
Gráfico 7. Prevalencia de maltrato, según la edad de la víctima.



Fuente: Iborra (2008).

- **Dependencia de la víctima:** Cuanto más dependiente es la persona mayor, más riesgo de sufrir maltrato. En el gráfico 8 realizado por Iborra (2008), se muestra esta afirmación.

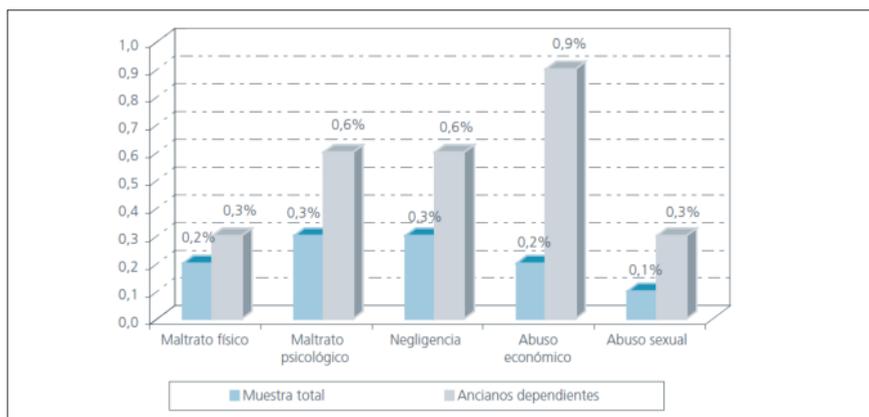
Gráfico 8. Prevalencia del maltrato, según el grado de dependencia.



Fuente: Iborra (2008).

Además, como muestra el gráfico 9, el tipo de maltrato que tiene más prevalencia en las personas mayores dependientes es el abuso económico incidiendo en un 0,9% en las personas dependientes a diferencia de un 0,2% en las personas mayores independientes.

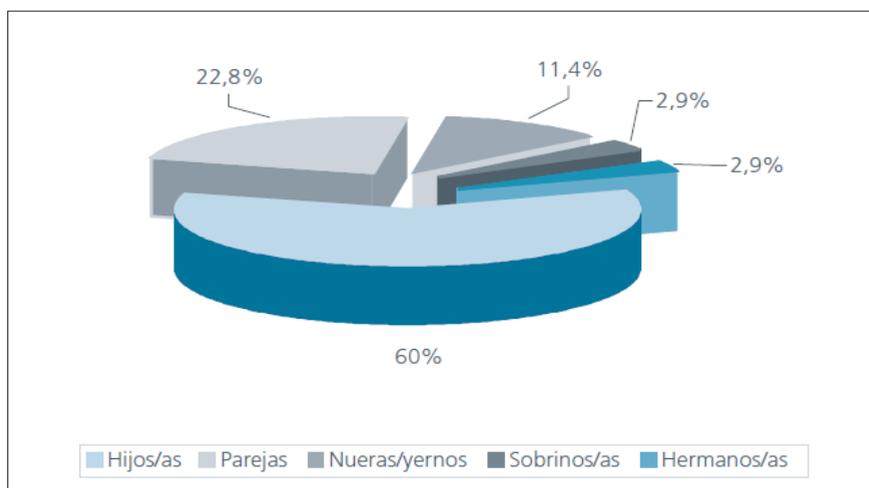
Gráfico 9. Prevalencia de los distintos tipos de malos tratos.



Fuente: Iborra (2008).

- **Demencia de la víctima:** Según la investigación de Iborra (2008) citada en Javato & De Hoyos (2010), "el 12,5% de los cuidadores de ancianos, que presentaban demencia, reconoció haber maltratado a la persona mayor a su cargo". En cuanto a los diferentes tipos de malos tratos "las tasas de maltrato de los ancianos con demencia son superiores para todos los tipos, excepto para el abuso sexual". Además, según Javato & De Hoyos (2010), basándose en la investigación de Pillemer (2005), "es posible que el factor de riesgo no sea la demencia en sí misma sino los problemas de conducta resultantes de la misma".
- **Psicopatología del agresor:** Siguiendo la investigación de Javato & De Hoyos (2010), afirma que "los estudios muestran que los agresores de personas mayores presentan problemas psicológicos y de abuso de sustancias con mayor frecuencia que aquellos que no muestran conductas abusivas". Además, según Moya & Barbero (2006), también recalca que uno de los factores asociados al responsable de los malos tratos son el abuso de drogas y/o alcohol.
- **Vinculación familiar del agresor con la víctima:** según la investigación de Iborra (2008), y tal y como se muestra en el gráfico 10, el 60% de los casos los agresores son los hijos o hijas, y en el 22,8% el agresor es la pareja.

Gráfico 10. Relación de parentesco del agresor con la víctima.



Fuente: Iborra (2008).

### 2.3.2. Factores relacionales

Según Javato & De Hoyos (2010), “el nivel relacional se focaliza en aquellas interacciones sociales cercanas que aumentan el riesgo de ser víctima o agresor”. Estos factores son:

- **Estrés:** el estrés, o síndrome de Burnout, es uno de los factores que aumenta las posibilidades de que el cuidador cometa algún acto de maltrato. El síndrome de burnout según Gil-Monte & Moreno-Jiménez (2005), es “el agotamiento emocional, despersonalización o deshumanización y falta de realización personal en el trabajo”. Este síndrome puede darse por varias razones:
  - Porque el **cuidador no** tenga la **suficiente formación** para encargarse del cuidado, y esto le frustre.
  - Porque se tenga que **encargar solo** de todas las tareas de cuidado de la persona mayor, ya que según la investigación de Iborra (2008), “En más de la mitad de los casos (53,1%) no comparten esta tarea con nadie”. Además, “El 72,2% de los cuidadores que incurrir en maltrato siente que la situación de cuidado le sobrepasa, frente al 53,8% de la muestra de cuidadores que no maltrata”.
  - Porque las **condiciones laborales no** sean las **adecuadas**.
  - Porque haya **falta de personal** en la institución.
  - Etc.
- **Agresividad de la víctima:** según Javato & De Hoyos (2010), “los comportamientos agresivos por parte del anciano pueden actuar como factores desencadenantes de violencia por parte del cuidador”. Este factor estaría relacionado con enfermedades como la demencia, que anteriormente he nombrado.
- **Dependencia económica del agresor:** en muchos casos, según la investigación de Iborra (2008), “para el 47,4% de los mayores maltratados su pensión es la única o principal fuente de ingresos de la familia”. Esto hace que, si sus pensiones son insuficientes, dependan de sus familiares que en ocasiones son sus maltratadores.
- **Transmisión intergeneracional de la violencia:** la violencia familiar si es un patrón habitual puede ser transmitida. Estas conductas se aprenden por observación o por haberlo sufrido en primera persona. Según Muñoz (2004) citado en la investigación de Iborra (2008), “una historia de violencia puede predecir abusos posteriores”.

### 2.3.3. Factores comunitarios

Este tipo de factores se centran en las relaciones, o redes sociales, que las personas tienen, y que pueden incrementar o disminuir el riesgo de sufrir o de cometer maltrato.

- **Aislamiento y falta de apoyo social:** según Javato & De Hoyos (2010), "los problemas en las relaciones sociales, de pareja y familiares de los cuidadores son el resultado del cuidado prolongado de una persona dependiente". Esta afirmación es corroborada por la investigación de Iborra (2008) en la que "El 44,4% de los cuidadores que incurrir en maltrato afirman que el cuidado del mayor les influye negativamente en sus relaciones de pareja y familiares". Como ya he nombrado anteriormente en la variable estrés, la falta de apoyo social para encargarse del cuidado de la persona mayor, hace que las probabilidades de maltrato aumenten.

#### 2.3.4. Factores culturales

- **Edadismo:** según Johnson & Bytheway (1993) citados en Javato & De Hoyos (2010), el edadismo es "un proceso por medio del cual se estereotipa de forma sistemática a las personas por el hecho de ser viejas". Estos estereotipos, hacen que las personas mayores se conviertan en personas deshumanizadas y sin derechos, una vez que su papel activo en la sociedad ya no esta tan claro para ciertas personas. Estos prejuicios (los ancianos como personas frágiles, débiles y dependientes), afectan directa e indirectamente a las personas mayores en casos de maltrato de cualquier tipo, aunque sobre todo en el psicológico, ya que también afecta al autoconcepto y la autoestima de las personas mayores, que llegan a creerse estos estereotipos, y muchas veces los siguen sin creer que exista ninguna otra opción.
- **Cultura violenta:** las culturas que exaltan el poder de ciertos grupos por encima de otros, como el hombre por encima de la mujer, el joven por encima del mayor, el adulto por encima del niño, etc., hacen que los comportamientos violentos para ejercer el control sobre ellos se vean legitimados. La tolerancia de la violencia por parte de la sociedad hace que estas diferencias se conviertan en una guerra entre colectivos, que se refleja en cosas cotidianas como en los juguetes de los niños, las películas, los deportes, etc., y por su puesto se refleja en nuestras actividades diarias, llegando a contribuir a la aparición del maltrato.

#### 2.4. Leyes de protección de la persona mayor

Las personas mayores, dentro del sistema de protección español, tienen los mismos derechos y libertades que el resto de la población.

Sin embargo, el ordenamiento jurídico les concede una serie de prioridades y de protección especial, con el fin de prevenir o protegerles frente a situaciones que puedan sufrir.

Si comenzamos hablando de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, la cual España, como estado miembro de las Naciones Unidas, aceptó, podemos ver varios artículos que, aunque sirven para todas las personas por igual, sin diferencia de edad, sexo, raza, etc., podrían entenderse como la base de los derechos específicos que las personas mayores tienen.

En su artículo 5, engloba la protección hacia cualquier tipo de maltrato que una persona pueda sufrir: “Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”.

El artículo 12, especifica un poco más, y se puede interpretar como la defensa ante el maltrato psicológico: “Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques”.

El artículo 17, en sus dos puntos, protege a la persona de cualquier abuso económico o de la propiedad que pueda sufrir: “1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. 2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad”.

Por último, el artículo 25, en su punto 1, nombra el colectivo de los mayores, y recalca la obligación de satisfacer las necesidades básicas de la persona, en el caso de que ella misma no pudiera satisfacerlas por su cuenta: “1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad”.

Centrándonos en la legislación de nuestro país, la Constitución Española de 1978, y especificando sobre el colectivo de mayores, podemos extraer el artículo 50 que dice:

Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio.

Estos dos últimos artículos, tanto de la DUDH como el de la Constitución Española de 1978, son importantes para establecer el derecho de las personas mayores a ser independientes económicamente, y así evitar uno de los tipos de

maltrato que, como hemos visto en la investigación de Iborra (2008), es uno de los tipos de abusos que más se da en las personas mayores. Si garantizamos la independencia económica de estas personas, prevenimos futuras situaciones de riesgo para ellas.

Además, los principios de protección específicos para las personas mayores, que estableció la asamblea de las Naciones Unidas en 1991, garantizan varios de sus derechos como la independencia, la participación, los cuidados, la autorrealización y la dignidad.

También tenemos, como leyes específicas para la protección de los mayores en España, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, la cual, aunque está dirigida para todas las personas dependientes, el hecho de hacernos mayores trae consigo un amplio número de personas dependientes. También nos podemos encontrar la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad o la Ley 16/2003, de 28 de mayo, de Cohesión y Calidad del Sistema Nacional de Salud.

Focalizando en las leyes que protegen a los mayores en Castilla-La Mancha, podemos encontrar la Ley 6/2005, de 7 de julio, de sobre la Declaración de Voluntades Anticipadas en materia de la propia salud, la Ley 3/1994, de 3 de noviembre, de Protección de los Usuarios de Entidades, Centros y Servicios Sociales en Castilla-La Mancha, y la Ley 3/1986, de 16 de abril, de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

## 2.5. Detección

Detectar un posible caso de maltrato a una persona mayor, es una necesidad y una responsabilidad profesional. Pero podemos encontrar diferentes barreras que nos pueden impedir realizar una intervención eficaz. Cualquier profesional debe estar informado sobre estas barreras, para así poder reconocerlas y superarlas.

Según Moya & Barbero (2006), “estas barreras pueden provenir de las mismas personas mayores que son víctimas, de los responsables de los malos tratos, de los propios profesionales o de la sociedad en general”. Siguiendo a estos autores, estas son las barreras que nos podemos encontrar:

### **Barreras por parte de la persona mayor víctima de malos tratos:**

- No reconocer la existencia de malos tratos.
- Sufrir deterioro cognitivo.

- No ser consciente de estar siendo maltratado.
- No saber a quién llamar.
- Creer que buscar ayuda supone admitir el fracaso.
- Estar socialmente aislado.
- Dependier del cuidador.
- No ser consciente de los recursos disponibles.
- Aceptar los malos tratos como algo normal.

### **Barreras por parte del responsable de los malos tratos:**

- Negación.
- Aislamiento.
- Temor al fracaso.
- Rechazo a cualquier forma de intervención.

### **Barreras por parte de los profesionales:**

- Carecer de la formación o del entrenamiento adecuado.
- No disponer de protocolos para la detección, evaluación e intervención.
- No tener los medios adecuados para diagnosticar.
- Asumir que la familia siempre proporciona apoyo y buenos cuidados.
- Incredulidad.
- No disponer de claras directrices acerca de la confidencialidad.
- Temor a que la persona responsable del posible maltrato aumente su ira.
- No querer verse involucrado en cuestiones legales.
- Desconocer los recursos disponibles.
- Sentir impotencia.
- Mantener actitudes edaístas.
- Tener una escasa concienciación sobre el tema de los malos tratos a las personas mayores.
- No disponer del tiempo necesario, ni de la intimidad deseada.
- Mantener determinadas actitudes.

### **Barreras sociales o culturales:**

- Actitudes edaístas.
- Insuficiente información y/o sensibilización.
- Valores culturales.

Para poder detectar un posible caso de malos tratos, existen diversos indicadores que nos van a señalar esas posibilidades de que se esté dando un abuso.

Al igual que las barreras, estos indicadores pueden provenir de las personas mayores posibles víctimas, del posible agresor o bien de la interacción entre la persona mayor y del cuidador, cuando se trata de un maltrato doméstico. Conti-

nuando con Moya & Barbero (2006), estos son los indicadores que debemos seguir para detectar cualquier posible caso de malos tratos a las personas mayores:

### **Indicadores en la persona mayor posible víctima:**

- Cualquier tipo de queja.
- Sentimiento de miedo.
- Cambio de comportamientos cuando está el posible agresor.
- Sentimiento de soledad.
- Baja autoestima.
- Excesivo respeto hacia el posible agresor.

### **Indicadores en el posible agresor:**

- Estrés.
- Evita que la posible víctima hable con el profesional.
- Insiste en contestar por la persona mayor.
- Olvida las citas con el médico de la persona mayor.
- Carece de formación o capacidad suficiente para cuidar.
- No está satisfecho con cuidar a la persona mayor.
- Escaso autocontrol.
- Es verbalmente abusivo.
- Excesivamente controlador.
- Intenta convencer de que la persona mayor esta "loca".
- Culpabiliza al mayor.

### **Indicadores en la relación persona mayor-cuidador:**

- Cuentan historias incongruentes.
- Se observa relación conflictiva entre el cuidador y la persona mayor.
- Crisis familiares recientes.
- Cuidador se muestra hostil.
- La relación entre ambos es de indiferencia mutua.

También existen indicadores en situaciones en las que la víctima no está siendo atendida adecuadamente en cuanto a su salud, en posibles daños físicos observables, en la habitación donde reside la posible víctima en el domicilio o en las instituciones, etc.

A causa de las barreras que existen, se han elaborado diversos instrumentos de detección de los malos tratos (Anexo I). Estos cuestionarios sirven para realizar una criba, y deben ser sencillos y que puedan ser usados por cualquier profesional, además de que se adapten al contexto sociocultural.

## 2.6. Intervención

Cuando confirmamos que existe un caso de malos tratos hacia una persona mayor, se tiene que intervenir de varias maneras y desde diferentes puntos de vista.

Según Moya & Barbero (2006), lo primero que hay que realizar es una evaluación, con la colaboración de diferentes profesionales como médicos, psicólogos, educadores sociales y trabajadores sociales, que incluya un examen físico de la persona mayor, valorar un posible deterioro cognitivo, evaluar en estado emocional, valorar si es una situación de emergencia, observar el patrón de los malos tratos y la intencionalidad, determinar quién es el sospechoso de malos tratos, valorar la situación dinámica interpersonal entre la víctima y el agresor, comprobar los recursos disponibles de la víctima, observar la dinámica familiar y medir el estrés del supuesto responsable de los malos tratos.

Todas estas actuaciones se deben hacer partiendo de unos principios bioéticos, que cada profesional debe tener en cuenta: principio de no maleficencia, principio de justicia, principio de autonomía y el principio de beneficencia.

La guía de actuación de Moya & Barbero (2006), propone un mapa de algoritmos de intervención, el cual puede ser utilizado por cualquier profesional que trabaje con las personas mayores.

Además, se puede intervenir tanto de manera individual como comunitaria. Según Iborra (2005), en el contexto individual se interviene desde el marco conceptual de la teoría del control, que “parte de la hipótesis de que los individuos intentan siempre ejercer control sobre el contexto que les rodea, tanto sobre el contexto humano como sobre el material.

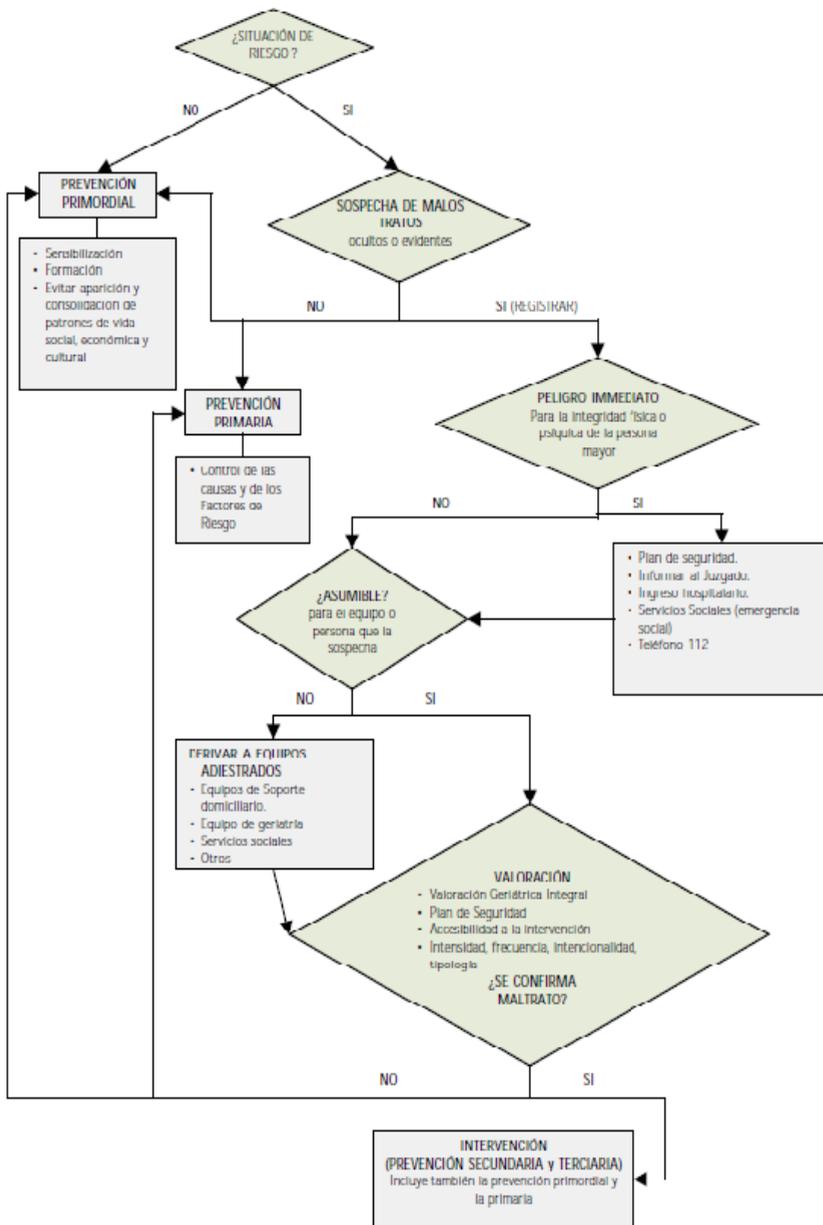
Se dan dos grandes tipos de control:

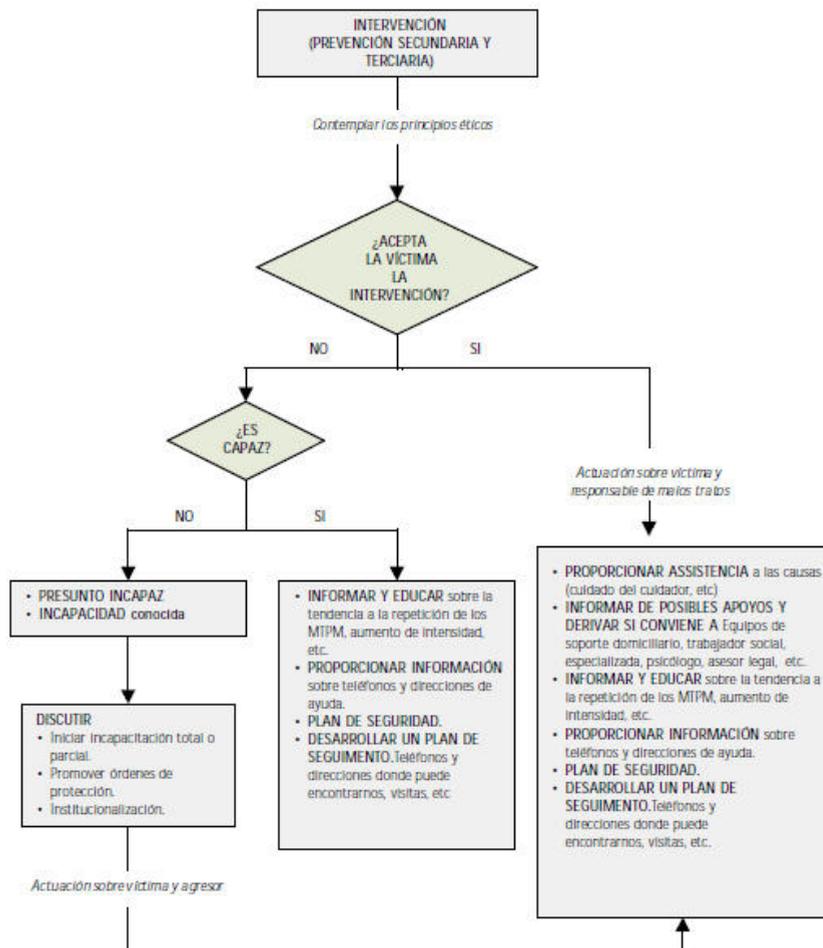
- **Control primario:** las acciones de una persona afectan a lo que ocurre en el mundo externo. Se trata de la capacidad del individuo para influir en el mundo externo.
- **Control secundario:** centrado en los mecanismos de control interno. Es la respuesta al fracaso o la incapacidad para ejercer un control primario.

Para que las conductas de control no desemboquen en una situación de malos tratos, la estrategia adecuada según Iborra (2005), sería que el cuidador ajustara sus aspiraciones a la realidad.

Las intervenciones que se realizan en el contexto comunitario son los programas de sensibilización y educación, medidas legislativas y de protección, programas de inspecciones periódicas en las residencias, etc.

Guía de actuación de Moya & Barbero (2006).





## 2.7. La prevención desde la Educación Social

Existen diferentes niveles de prevención de los malos tratos hacia las personas mayores. Según Moya & Barbero (2006), son:

**Prevención Primordial:** evitar la aparición y consolidación de patrones de vida social, económica y cultural que contribuyen a aumentar el riesgo de malos tratos.

**Prevención primaria:** evitar la aparición de casos nuevos (incidencia) de malos tratos mediante el control de las causas y de los factores de riesgo.

**Prevención secundaria:** reducir la prevalencia de malos tratos mediante la detección precoz de los casos ocultos y la intervención precoz que evite las consecuencias más graves y la reincidencia.

**Prevención terciaria:** reducir el progreso o las consecuencias de una situación de malos tratos ya establecida, minimizando las secuelas y sufrimientos causados.

Teniendo en cuenta estos niveles de prevención, desde la Educación Social, se trabajaría sobre todo desde la prevención primordial, la cual está basada en la concienciación social, desde la que se pueden llevar a cabo diferentes actuaciones que eviten ciertos factores de riesgo, para sufrir o cometer malos tratos a las personas mayores. De los anteriormente citados, los que se trabajan en este nivel de prevención son: los factores individuales de sexo, edad, dependencia y estrés; los factores comunitarios y los culturales.

Esta concienciación, se tiene que llevar a cabo desde la infancia hasta la adultez, realizando campañas de sensibilización y formación, para evitar así la consolidación de los prejuicios hacia las personas mayores. La mejor forma para eliminar los prejuicios y el estigma, que rodean a las personas mayores, son las actividades intergeneracionales, en las que la convivencia hace que nos conozcamos unos a otros, y esas ideas predeterminadas desaparezcan.

Asimismo, hay que fomentar la educación emocional y la educación basada en la igualdad y el respeto, aparte de trabajar las habilidades sociales. También es necesario incrementar el apoyo social, favoreciendo recursos como la convivencia entre mayores o la convivencia entre jóvenes y mayores, en la que el intercambio de tareas del hogar o los gastos compartidos, y el acompañamiento, son los pilares fundamentales.

Pero la concienciación, no solo es necesaria para la sociedad en general, sino también para los mayores en particular. A través de talleres informativos, los cuales he utilizado yo para realizar el taller que se detalla más adelante, se les proporciona diferentes herramientas para poder prevenir posibles casos de malos tratos hacia ellos, y se promueve el envejecimiento activo. A través de este, se previene una posible dependencia futura, que puede convertirse en un factor de riesgo para sufrir malos tratos, como hemos visto anteriormente.

La Educación Social también puede trabajar desde la prevención primaria, en la que se enmarca la formación, sobre los malos tratos a las personas mayores, de los profesionales de atención primaria, que son los que tratan directamente con ellas y sus cuidadores.

Al mismo tiempo, para prevenir el síndrome de Burnout o síndrome del trabajador quemado, el y la profesional de la Educación Social debe fomentar políticas

de trabajo que mejoren las condiciones laborales de las personas empleadas, encargadas de los cuidados de nuestros mayores, y que mejoren los servicios prestados en las instituciones.

Una buena formación en el descanso emocional como propone Punset (2014), es una manera de preparar a todos los trabajadores, y de prevenir casos de abusos. Ella propone una técnica de autoayuda llamada “escalera de energía vital”, la cual está basada en el modelo de Burnout de Maslach. En esta se propone un plan de entrenamiento para trabajar la energía vital.

### 3. TALLER

La prevención es una de las técnicas más importantes que tiene la Educación Social. Con ella se consigue disminuir las causas de los problemas que más afectan a la sociedad actual. Es una tarea con la que además de mejorar la calidad de vida de las personas, se reducen gastos sociales futuros.

Facilitar herramientas a las personas para poder anticiparse a situaciones que pueden ser negativas para ellas, llevadas a cabo desde la perspectiva socioeducativa, es una forma de conseguir los objetivos propuestos.

Por lo tanto, para hacer uso de esta técnica socioeducativa se ha realizado un taller de prevención de malos tratos en dos centros de mayores de la ciudad de Cuenca, el centro de mayores “San José Obrero” y el centro de mayores “Cristo del Amparo”.

Un centro de mayores según Moya & Barbero (2006) es:

Un centro de reunión que promueve la convivencia entre las personas mayores y fomentan su participación activa en las relaciones sociales y en actividades ocupacionales y socioculturales. (...) Su función preventiva es inducible ya que en muchas ocasiones se convierten en un lugar de acogimiento al que acuden personas mayores que viven con familiares que trabajan todo el día fuera de casa.

El objetivo fundamental de este taller ha sido prevenir los malos tratos a las personas mayores a través de la información y sensibilización sobre la temática expuesta. Además, el marco normativo al que se acoge esta intervención es el marco de actuación del envejecimiento activo propuesto por bienestar social de la comunidad de Castilla-La Mancha, en el que su objetivo general es:

La **atención integral** de necesidades (psico-físicas y sociales) de nuestros mayores desde un **enfoque centrado en la persona e inclusivo** mediante recursos, servicios y actuaciones de promoción del envejecimiento activo, de prevención de la dependencia y de protección de los derechos y de la calidad.

Dentro de sus tres ejes de actuación, este taller forma parte, transversalmente, de todos ellos, pero más específicamente de su eje número tres. Éste trata de la protección de los derechos y calidad de la atención, y más concretamente dentro de su punto **3.7. Protección de los Derechos**, se centra en que la actuación este dirigida a garantizar el respeto, la promoción del buen trato y la defensa de las personas mayores en condiciones de igualdad.

### 3.1. Método y participantes

Debido a que el abuso económico es el maltrato con más prevalencia en las personas mayores dependientes, se ha querido resaltar en el taller herramientas jurídicas que sirvan como prevención de este tipo de maltrato, una vez que la persona ya no está en sus plenas facultades mentales o físicas.

Llevando a la práctica la anterior revisión teórica, se ha llevado a cabo un taller sobre “prevención de malos tratos a las personas mayores” en dos centros de mayores de la ciudad de Cuenca.

Aunque la información de la que hemos hablado en puntos anteriores se sitúa en España, por dificultades de traslado y por cercanía, y teniendo en cuenta que la provincia de Cuenca es la más envejecida de toda la comunidad de Castilla-La Mancha, se ha elaborado este taller solo en Cuenca capital, en dos centros de mayores que son: el Centro de Mayores “San José Obrero”, donde he realizado las prácticas del grado de Educación Social, y en el Centro de Mayores “Cristo del Amparo”.

Este taller se compone por dos cuestionarios, uno de detección de los malos tratos a personas mayores (CDMT) (Anexo 1), de Neale, Hwalek, Scott, Sengstock & Stahl (1991), y otro sobre los conocimientos que las personas mayores tienen sobre los malos tratos hacia ellos (CCMT) (Anexo 2), de elaboración propia. Además, se ha realizado una charla formativa que se compone de información sobre los distintos tipos de malos tratos que existen, sobre las víctimas y los agresores, sobre herramientas para prevenir el maltrato, y, al final, se ha expuesto unos casos prácticos ficticios (Anexo 3), para que los participantes hablen sobre qué tipos de malos tratos se daban en cada caso.

Al comienzo del taller, éstos realizaron el CDMT, y después el CCMT, a modo de evaluación inicial. Tras esto, se llevó a cabo la charla formativa, y por último volvieron a realizar el CCMT, como evaluación final sobre lo que han aprendido en la charla.

La elección de los participantes se ha realizado de manera aleatoria, dentro de los usuarios de los centros de mayores nombrados anteriormente.

En el taller que se realizó en el Centro de Mayores “San José Obrero”, participaron 13 personas jubiladas, todas procedentes de Cuenca, 6 mujeres y 7 hombres, de entre 66 y 95 años, de entre las cuales 3 eran viudas (2 mujeres y 1 hombre), 7 estaban casadas (2 mujeres y 4 hombres) y 3 eran solteras (2 hombres y 1 mujer). La media de hijos entre los participantes es de 1,61, y la moda es de 2 hijos, siendo éstos un posible apoyo familiar.

En el taller que se llevó a cabo en el Centro de Mayores “Cristo del Amparo”, participaron 23 personas jubiladas, que, al igual que en el otro centro, todas eran procedentes de Cuenca. Entre estos participantes se encontraban 18 mujeres y 5 hombres, de entre 69 y 91 años, de los cuales 9 eran viudos (todo mujeres), y 14 estaban casados (9 mujeres y 5 hombres). La media de hijos es de 2,91, y la moda 2 hijos, contando estos como posible apoyo familiar.

El criterio de elección de la información recogida en los puntos anteriores, utilizada para este taller, ha sido el contexto en el que se enmarcaba, ya que este trabajo hace referencia a los malos tratos de las personas mayores en España. Las bases de datos utilizadas para encontrar los artículos científicos han sido tres: Dialnet, Plinio, Google académico y el catálogo de la biblioteca de la UCLM, de la cual he extraído la información necesaria para escoger libros que tratan sobre el tema.

Para buscar en las fuentes de internet los descriptores utilizados han sido varios como “malos tratos a las personas mayores en España”, “abusos a las personas mayores”, “las personas mayores en las diferentes culturas”, etc.

El año de la publicación no ha sido un elemento a tener en cuenta ya que existen muy pocas investigaciones sobre este tema. Por ello, se deberían de realizar más investigaciones sobre los malos tratos a las personas mayores, ya que la repercusión de estos sobre la calidad de vida de las personas mayores es directa.

La mayoría de los documentos académicos utilizados están escritos en castellano, menos el cuestionario de identificación de malos tratos de Neale, Hwalek, Scott, Sengstock & Stahl (1991).

### **3.2. Resultados**

Para evaluar el CDMT se han seguido las instrucciones que daban los autores, las cuales marcan que una respuesta de “no” a los ítems 1, 6, 12 y 14; una respuesta de “alguien más” al ítem 4; y una respuesta de “sí” a todos los demás se califica como “abuso”.

En el taller realizado en el Centro de Mayores “San José Obrero”, una vez comprobado el CDMT, se han obtenido los resultados de los 13 participantes.

Estos indican que 12 participantes no sufren o no están en peligro de sufrir malos tratos, pero, sin embargo, 3 de ellos (2 hombres, uno casado y otro viudo, y 1 mujer viuda), aunque no cumplen todos los requisitos para diagnosticarse malos tratos, sí que pueden estar sufriendo soledad, ya que contestan de manera positiva en las preguntas 1 y 3 del cuestionario; y 1 participante (mujer casada) que, aunque tampoco cumple todos los requisitos para diagnosticar malos tratos, sí que ha respondido a 6 preguntas de las 15 de manera positiva en “abuso”, pudiendo existir maltrato, aunque se podría hablar de un tipo de maltrato más específico como la violencia de género. Además, al convivir con ellos en las prácticas realizadas, y ver los diferentes comportamientos tanto de esta persona como de su pareja, se hace más firme la evidencia.

En el caso del taller realizado en el Centro de Mayores “Cristo del Amparo”, al realizar la evaluación del CDMT, se han obtenido los resultados de los 23 participantes. Éstos indican que no hay ningún caso de abuso o maltrato, aunque, como en el centro “San José Obrero”, hay 6 casos (5 mujeres casadas y 1 hombre casado) en los que, aunque no existe maltrato como tal, sí que existe una tendencia a sentir soledad.

En cuanto al CCMT, al haber realizado un cuestionario inicial y otro final, una vez impartido el taller informativo, se ha comprobado un ligero aprendizaje en los participantes de ambos centros. Sobre todo, se ha visto como se ha incrementado los conocimientos de los diferentes tipos de malos tratos, y se ha aprendido que documentos se pueden realizar para prevenirlos.

Además, con la lectura de los casos prácticos ficticios, se ha fomentado una mirada más crítica hacia las diferentes situaciones que las personas mayores pueden vivir, para así, poder identificar posibles casos de abusos.

### **3.3. Discusión**

#### **3.3.1. Puntos fuertes**

Como punto fuerte de este taller quiero resaltar la buena relación con los usuarios y profesionales de ambos centros, que ha permitido que se elabore sin ningún tipo de problema.

Además, la información utilizada en el taller se puede emplear en cualquier parte de España, ya que las herramientas de identificación y protección frente a los malos tratos son las mismas en todo el Estado.

### 3.3.2. Limitaciones

Después de observar los resultados del taller, las limitaciones observadas a la hora de realizarlo han sido varias:

- La falta de tiempo para proporcionar la información de una manera más pausada en la que se pueda dar un aprendizaje significativo.
- El número de participantes en el cuestionario de identificación de los malos tratos ha sido muy limitado, y no se puede utilizar como muestra representativa de la ciudad de Cuenca, ya que el tamaño de esta influye en los resultados de los cuestionarios. Si este taller se llevara a cabo en todos los centros de mayores de Cuenca, se podría obtener una muestra más representativa.
- La falta de un espacio íntimo para que las personas contesten sin tener en cuenta la deseabilidad social. Creando intimidad se consigue información más veraz.

### 3.3.3. Mejoras y líneas de futuro

Una posible mejora en el taller, serían los cuestionarios de conocimientos de elaboración propia. Al realizarse primero el taller en el centro de mayores “San José Obrero”, tras su finalización, al hacer una evaluación sobre este, se vio como mejora el cambio del CCMT (Anexo 4), que en un principio eran 7 preguntas cortas, y se modificó por 7 preguntas tipo test, ya que se observó que existía, en las personas asistentes al taller, una dificultad al escribir, que hacía que no respondieran o pusieran más impedimentos a la hora de contestar las preguntas, lo que aumentaba la duración del taller, excediéndonos en el horario previsto.

Cuando se realizó el taller en el centro de mayores “Cristo del Amparo”, se percibió que este cambio era una mejora, ya que las personas lo realizaban sin ningún problema y se hizo de manera más rápida, pero se comprobó que, al realizar este cambio, condicionaba la respuesta que estos pudieran dar.

Por todo esto, se deja abierta una posible mejora para futuros talleres, en la que este cuestionario se pueda realizar en un tiempo adecuado sin que se condicione la respuesta del participante. Una posible mejora podría ser realizar la evaluación inicial, sobre qué información tienen acerca de los malos tratos, llevando a cabo un grupo de discusión en el que poder recoger de manera más abierta y libre el conocimiento que tienen sobre el tema.

## 4. CONCLUSIONES

Los malos tratos a las personas mayores es un concepto complejo de definir, no solo porque depende del enfoque desde el que se estudie, sino porque cada

época histórica y cada cultura marca unas actitudes frente a la vejez que conlleven una serie de comportamientos aceptados o no en la sociedad.

En la actualidad se ha convertido en un problema social muy significativo, en el cual hay que intervenir formando a los profesionales responsables de los cuidados de las personas mayores, y a los profesionales encargados de atender a las víctimas y los agresores.

Además, es imprescindible la sensibilización y concienciación sobre la problemática, desde la infancia hasta la vejez, ya que la falta de información genera barreras para la detección e intervención sobre el problema, aumentando así los factores de riesgo que hacen vulnerables a las personas de sufrir o cometer malos tratos. Desde la Educación Social se puede intervenir decisivamente en materia de prevención e intervención, teniendo como objetivo la mejora de la calidad de la vida de las personas mayores, facilitándoles herramientas para que sean ellos mismos los que tomen las riendas de su vida, empoderándose, y eliminando cualquier factor de dependencia.

Por último, hay que resaltar la dificultad de encontrar investigaciones sobre el tema en España, y la falta de intervenciones, proyectos o programas, que lleven a cabo una prevención que disminuya los factores de riesgo.

Por ello, es necesaria una intervención socioeducativa que reduzca esta problemática, realizando actividades educativas, adaptadas a cualquier edad, que prevengan comportamientos, prejuicios y actitudes negativas hacia la vejez y que fomenten el buen trato en general, aunque especificando en el buen trato y el respeto a la tercera edad.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- De Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Declaración Universal de los derechos Humanos*.
- Decalmer, P. y Glendenning, F. (2000). *El maltrato a las personas mayores*. Barcelona: Paidós.
- Española, C. (1978). *Boletín oficial del Estado*, 29, 313-424. 27 de diciembre de 1978.
- Fericla, J. M. (1992). *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, M. C., & del PAPPS, G. D. S. M. (2003). Malos tratos a los ancianos. *Grupo de salud mental de PAPPS*.
- Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez, B. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). *Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide, 36-37.

- Iborra Marmolejo, I. (2005). *Violencia contra personas mayores*. Barcelona: Ariel.
- Iborra, I. (2008). *Maltrato de personas mayores en la familia en España*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- INE (2018). Indicadores de la Estructura de la Población [imagen]. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1452>.
- Javato, M., & De Hoyos, M. (2010). *Violencia, abuso y maltrato de personas mayores*. Valencia: tirant lo blanch.
- JCCM. Marco de actuación del envejecimiento activo en Castilla-La Mancha [texto]. Recuperado de: <https://www.castillalamancha.es/node/250889>. Última vez visitado 22/05/2019.
- Moya Bernal, A., & Barbero Gutiérrez, J. (2006). *Malos tratos a personas mayores: Guía de actuación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO.
- Naciones Unidas. (1991). Los principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad [texto]. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/ageing/resources/international-year-of-older-persons-1999/principles/los-principios-de-las-naciones-unidas-en-favor-de-las-personas-de-edad.html>.
- Neale, A. V., Hwalek, M. A., Scott, R. O., Sengstock, M. C., & Stahl, C. (1991). Validation of the Hwalek-Sengstock elder abuse screening test. *Journal of applied gerontology*, 10(4), 406-418.
- Pérez, G., & Chulián, A. (2013). Marco conceptual de los malos tratos hacia las personas mayores. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales* (41), pp. 127-167.
- Punset, E. (2014). *El mundo en tus manos*. Barcelona: Destino.
- Rueda, J. D., & Martín, F. J. (2011). El maltrato a personas mayores: instrumentos para la detección del maltrato institucional. *Alternativas*, vol. (18), pp. 7-33.
- Segura, M. P., Prado, C., Ballester, L., & March, M. X. (2009). *Personas mayores en riesgo: detección del maltrato y la autonegligencia*. Palma: Universitat Illes Balears.
- Tabueña, C. M. (2006). Los malos tratos y vejez: un enfoque psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 275-292.
- Torres, F. (Ed.). (2011). *Abuso y salud entre las personas mayores en Europa*. Granada: Universidad de Granada.

## 6. ANEXOS

### Anexo I. Instrumento de detección según Neale, A. V., Hwalek, M. A., Scott, R. O., Sengstock, M. C., & Stahl, C. (1991)

SEXO:

Hombre

Mujer

EDAD: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL:

Soltero/a

Casado/a

Viudo/a

Separado/a o divorciado/a

LOCALIDAD:

- Comunidad autónoma: \_\_\_\_\_

- Provincia: \_\_\_\_\_

- Municipio: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE HIJOS:

- Especificar: \_\_\_\_\_

SITUACIÓN LABORAL:

En activo

Jubilado

Otros (especificar): \_\_\_\_\_

1. ¿Tiene a alguien que pase tiempo con usted, que lo lleve de compras o al médico?

SI

NO

2. ¿Estás ayudando a apoyar a alguien?
- SI
- NO
3. ¿Estás triste o solo a menudo?
- SI
- NO
4. ¿Quién toma las decisiones sobre su vida, de cómo debe vivir o dónde debe vivir?
- 
5. ¿Te sientes incómodo con alguien de tu familia?
- SI
- NO
6. ¿Puedes tomar tu propia medicación y moverte solo?
- SI
- NO
7. ¿Sientes que nadie te quiere cerca?
- SI
- NO
8. ¿Alguien en tu familia bebe mucho?
- SI
- NO
9. ¿Alguien de tu familia te obliga a quedarte en la cama o te dice que estás enfermo cuando sabes que no lo estás?
- SI
- NO

10. ¿Alguien te ha obligado a hacer cosas que no querías hacer?

SI

NO

11. ¿Alguien ha tomado cosas que te pertenecen sin tu permiso?

SI

NO

12. ¿Confías en la mayoría de las personas de tu familia?

SI

NO

13. ¿Alguien te dice que les das demasiados problemas?

SI

NO

14. ¿Tienes suficiente privacidad en casa?

SI

NO

15. ¿Alguien cercano a ti ha intentado lastimarte recientemente?

SI

NO

## **Anexo II. Cuestionario de conocimiento según Gonzalez, E. M. (2019)**

SEXO:

Hombre

Mujer

EDAD: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL:

Soltero/a

Casado/a

Viudo/a

Separado/a o divorciado/a

LOCALIDAD:

- Comunidad autónoma: \_\_\_\_\_

- Provincia: \_\_\_\_\_

- Municipio: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE HIJOS:

- Especificar: \_\_\_\_\_

SITUACIÓN LABORAL:

En activo

Jubilado

Otros (especificar): \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es para ti el maltrato?

---

---

---

2. ¿Cuántos tipos de maltrato crees que existen? Enuméralos.

---

---

---

3. ¿Conoces algún recurso jurídico o sanitario para protegerte frente a un maltrato?

---

---

---

4. ¿Qué papel crees que tienen las personas mayores en la sociedad?

---

---

---

5. ¿Cómo piensas que es el contexto donde ocurre cualquier tipo de maltrato?

---

---

---

6. ¿Cómo crees que son las personas que ejercen maltrato a las personas mayores?

---

---

---

7. ¿Qué medidas crees que se deberían tomar para prevenir los malos tratos a las personas mayores?

---

---

---

### Anexo III. Cuestionario de conocimiento modificado

SEXO:

Hombre

Mujer

EDAD: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL:

Soltero/a

Casado/a

Viudo/a

Separado/a o divorciado/a

LOCALIDAD:

- Comunidad autónoma: \_\_\_\_\_

- Provincia: \_\_\_\_\_

- Municipio: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE HIJOS:

- Especificar: \_\_\_\_\_

SITUACIÓN LABORAL:

En activo

Jubilado

Otros (especificar): \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es el maltrato a las personas mayores?

a) Es cuando una persona daña a otra, ya sea una vez o varias, haciendo algún tipo de acción, o negándole a la persona algo necesario para ella.

b) Solo es maltrato cuando se le pega a alguien.

c) El maltrato es necesario para que las demás personas te respeten.

2. ¿Cuántos tipos de maltrato existen?
- a) El maltrato siempre es físico.
  - b) Maltrato físico, maltrato psicológico, maltrato económico, abuso sexual, maltrato farmacológico, maltrato estructural, abandono, negligencia y autonegligencia.
  - c) El maltrato solo es cuando te insultan.
3. ¿A qué recursos jurídicos o sanitarios podemos acudir si sufrimos maltrato?
- a) A cualquier servicio de policía, la guardia civil o al juzgado, interponiendo una denuncia. También podemos acudir al médico o a cualquier persona que pueda ayudarnos.
  - b) Nunca hay que contar que sufrimos maltrato.
  - c) Es mejor no contarlo, pero si lo hacemos nunca hay que denunciar.
4. ¿Qué papel tiene las personas mayores en la sociedad?
- a) Solo cuidar de la familia (los nietos).
  - b) Una vez que se jubilan, no hacen nada.
  - c) Disfrutar sin perder su calidad de vida, y seguir aprendiendo las cosas que les gustan, y enseñando todo lo que saben a los más jóvenes.
5. ¿Como es el contexto donde ocurre algún tipo de maltrato?
- a) El maltrato ocurre en casa.
  - b) El maltrato puede ocurrir en casa, o en alguna institución a la que se acuda, ya que el maltrato es algo social y estructural.
  - c) El maltrato solo ocurre en las residencias.
6. ¿Cómo son las personas que ejercen maltrato a las personas mayores?
- a) Son personas horribles que no tienen sentimientos.
  - b) Son personas que, por alguna circunstancia de su vida, laboral o personal, no pueden dar un buen cuidado a los mayores, o que no están bien cualificadas para ello.
  - c) Son personas que odian a las personas mayores.

7. ¿Qué medidas se deberían tomar para prevenir los malos tratos a las personas mayores?
- a) Realizar los documentos necesarios para salvaguardar el futuro personal y económico de la persona mayor.
  - b) Educar a las personas para que tengan respeto hacia todo el mundo, formar a los profesionales que se encargan de los cuidados, y asegurarles unas buenas condiciones laborales.
  - c) Ambas son correctas.

#### **Anexo IV. Casos prácticos ficticios**

##### **Caso 1**

**Carmen** tiene **78 años** y vive con su nieto. Hasta ahora, Carmen se ha ocupado de todas las tareas de la casa. Pero en estos momentos, sus problemas de corazón y su poliartritis complican más la situación.

En los últimos análisis se ha constatado algunos signos de mala nutrición. Aunque cobra una pensión, ésta es insuficiente para poder contratar a una persona, a jornada completa, que se ocupe de las labores del hogar. Con sus esfuerzos por intentar que las cosas sigan como hasta ahora, Carmen acelera la progresión de su enfermedad sin conseguir, por otra parte, mantener la vivienda en condiciones higiénicas aceptables. El nieto acepta asumir, parcialmente, el cuidado de la casa y contratar algunos días una ayuda externa.

Después de unos meses la salud de Carmen no logra estabilizarse. El nieto no cumple su parte de compromiso y a Carmen se le aconseja que vaya a vivir a casa de otros familiares.

Como pasado un tiempo, Carmen sigue residiendo en su domicilio, junto con el nieto, y su salud va empeorando, se propone a ambos tramitar plaza en una residencia pública. Después de esperar durante tiempo prolongado la notificación de ingreso y de Carmen sufrir un ingreso en hospital de agudos, la médica obtiene de Carmen la confesión, bajo secreto profesional, de que su nieto le está presionando para que no ingrese en una residencia porque, desde hace tiempo, se queda la pensión. Carmen ha ayudado a la crianza del nieto y no quisiera causarle ningún daño.

## Caso 2

**Antonio**, de **81 años**, es marido y cuidador principal de **Beatriz**, de **79 años**, que hace aproximadamente diez años fue diagnosticada de Alzheimer. La señora Beatriz siempre había llevado una vida muy activa, y todos cuantos la conocían la tenían por una mujer de memoria excelente. Por este motivo cuando a los 58 años comenzó a tener dificultades para recordar dónde había guardado determinados objetos, o qué había hecho el día anterior, su marido se alarmó y la llevó al médico, que sugirió que posiblemente sufriera un deterioro cognitivo leve. El deterioro, sin embargo, siguió avanzando, y a los 69 años fue diagnosticada de Alzheimer.

Desde ese momento, Antonio, se volcó a hacer por ella todo lo que creía que ella hubiera hecho por él si las cosas hubieran ido al revés, y se convirtió en un cuidador modélico. Así, intentó que su mujer llevara una vida lo más coherente posible con su pasado y con sus deseos e intereses, y nunca nadie vio a Beatriz mal vestida, sucia, mal peinada, dejada o desnutrida. A pesar de sus esfuerzos, llegó el momento en que necesitaba ayuda para la mayoría de las actividades básicas de la vida diaria, estaba completamente desorientada a nivel espacial y temporal, dejó de reconocerle, y prácticamente había perdido la capacidad de comprender y producir el lenguaje, solo recordaba algunos detalles personales sobre sí misma y su infancia. A los 81 años, el estado de salud de Antonio empeoró, y se dio cuenta de que no podía seguir proveyendo a su mujer toda la atención que requería, ni permitirse contratar a alguien para que pasara con ellos las veinticuatro horas del día, por lo que tomó la decisión de llevarla a una residencia, e irse a vivir ahí con ella.

Después de informarse e ir a visitar algunas residencias, para estar completamente seguro de tomar la decisión correcta e ir a pasar los últimos años de su vida en un centro que satisficiera todos sus requerimientos, se decantó por una de ellas, por lo que se fue a entrevistar con la trabajadora social del centro. La entrevista fue sobre ruedas, hasta que Antonio le planteó el siguiente deseo: quería compartir una habitación doble con su mujer, y quería que hubiera una cama de matrimonio y que se respetara completamente su intimidad porque, durante los prácticamente 50 años que hacía que estaban casados antes del diagnóstico de la enfermedad, fueron siempre muy activos sexualmente, y seguían siéndolo entonces, ya que era una de las pocas actividades en las que su mujer se podía continuar implicando y durante las cuales veía que estaba a gusto y se sentía bien. La trabajadora social le contestó que tomaba nota de su deseo, que lo comentaría con el resto de los profesionales del equipo técnico para ver si podían satisfacerlo, y que procuraría darle una respuesta lo antes posible.

### Caso 3

Desde hace varios años, **Alberto**, de **72 años**, presenta un deterioro cognitivo que actualmente le impide tomar decisiones en el ámbito personal y económico.

Es viudo, vive solo y tiene dos hijos que viven independientes. Con uno de estos hijos hace más diez años que no mantiene ningún tipo de relación.

Hay una persona que un par de días a la semana le ayuda en las tareas del hogar.

Los servicios sociales de su municipio le llevan comidas a domicilio cuatro días por semana.

Su estado de salud y su higiene personal y de la vivienda son cada día más precarios.

La entidad bancaria de Alberto ha detectado que hace unos meses acude a la oficina bancaria acompañado de una persona que desconocen quién es, y que cada vez saca cantidades más elevadas de dinero.

### Caso 4

**Pablo** es viudo, tiene **87 años** y ha ingresado hace unas semanas en una residencia debido a que sufrió un ictus, y perdió la movilidad de la parte derecha del cuerpo. Pablo tiene una hija y tres nietos, y un sobrino, con el que de vez en cuando, quedaba para desayunar.

A causa de su nuevo estado, Pablo tiene que tomar diversas pastillas, a parte de las que ya tomaba anteriormente para la tensión.

En la residencia, donde vive ahora, las trabajadoras son muy amables con él, aunque hay una en concreto que siempre que va a darle sus pastillas le dice ¡mi niño! O ¡tesoro!, y siempre le coge el vaso de agua cuando va a tomarse las pastillas, porque dice que es mejor que se lo de ella, ya que él lo tira seguro. Pablo ha notado que cuando le dan las pastillas por la mañana, en el desayuno, le entra mucho sueño, y se pasa prácticamente toda la mañana durmiendo en la sala de estar de la residencia.

La familia de Pablo fue a acompañarle cuando entró en la residencia, pero desde entonces no ha sabido nada de ellos. Alguna vez cuando ha llamado a su hija este le dice que está muy ocupada con sus tres hijos y que si no es importante, que si le importa que le llame ella en otro momento. Pero nunca llama. Su sobrino, por su parte, va a visitarlo un día por semana, y desayuna con él como hacían antes.

Pero el tiempo va pasando, y Pablo lleva ya un año en la residencia. No sabe nada de su hija y su sobrino cada vez va a verle menos. La última vez que le vio fue hace dos meses, pero Pablo piensa que dentro de poco vendrá a verle ya que, seguro que está ocupado.

## Caso 5

**María** es soltera y tiene **66 años**. Ella siempre ha sido una mujer muy activa, y muy responsable. Toma pastillas para la diabetes y para el colesterol. Ha vivido toda la vida sola, y tiene dos hermanos que viven a 200 kilómetros de ella. Pero esto nunca le ha preocupado porque cuando le apetecía, se cogía el tren y se iba a verlos.

Un día María decidió ir a visitarlos. Cuando llegó a la estación se encontraba mareada, aunque decidió seguir adelante con el viaje. A causa de esto, se confundió de andén y acabo en otro lugar. Nunca le había pasado nada parecido, pero como ese día hacía mucho calor, pensó que habría sido por eso.

Cuando Maria regresó a su ciudad, fue al médico, y éste le dijo que la tensión le había subido, y que tenía que tomar unas pastillas para que le bajara.

Como era muy ordenada, decidió que, para no equivocarse con las demás pastillas que tomaba anteriormente, las colocaría por orden de la hora a la que se las tiene que tomar, y le funcionaba muy bien.

Conforme iba pasando el tiempo a María se le iban olvidando las pequeñas cosas, y de vez en cuando perdía alguna cosa como las llaves, la cartera o cosas así.

Un día María, cuando fue a tomarse sus pastillas, no recordaba si ya se había tomado la anterior o no, así que decidió tomársela porque estaba más segura de que no.

Así pasaron dos meses, y María cada vez se encontraba peor. Un día fue al médico y éste le dijo que tenía una pequeña úlcera en el estómago, y que era debido a la ingestión de muchas pastillas. Tras hablar el medico con ella, se dio cuenta de que María sufría el principio de una demencia, y que, a causa de esto, estaba tomándose las pastillas varias veces al día, cuando no le tocaba.

**SEGUNDO FINALISTA**  
CAMPUS DE CUENCA  
**Eva María González García**

“EL MALTRATO DE LAS PERSONAS MAYORES EN ESPAÑA.  
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA PREVENIR EL  
MALTRATO”

**PRIMER PREMIO**  
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD: LA PORNOGRAFÍA  
COMO NUEVA ALTERNATIVA PARA RESPONDER A  
LAS DEMANDAS SEXUALES DE LOS JÓVENES”.**

**Sara Villaluenga Martín de Eugenio**

**Dirigido por: Roberto Moreno López**

Facultad de Ciencias Sociales  
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2018/2019



*Este trabajo de fin de grado quiero agradeceréselo a todas las personas que han confiado en mí, cuando ni yo lo hacía. A todas las que han conseguido que a pesar de los imprevistos y de las piedras que se han puesto en mi camino, siga hacia delante con su ayuda y motivación.*

*Gracias a todos esos profesores y profesionales que me han hecho pensar más allá de unas simples letras y han hecho que poco a poco vaya creciendo como profesional de la Educación Social, y a los que no, gracias también porque para mí han sido un referente sobre lo que no quiero ser en mi futuro.*

*Gracias a mi profesor y tutor Roberto, por confiar y darme esa motivación para poder continuar, además gracias por hacer tanto por la Educación Social y por nuestro aprendizaje.*

## ÍNDICE

RESUMEN .....	130
1. INTRODUCCIÓN .....	131
2. OBJETIVOS.....	132
2.1. Objetivo general .....	132
2.2. Objetivos específicos.....	132
3. LA GRAN ERA DE INTERNET .....	132
3.1. Familia y TIC .....	133
3.2. Nuevos desafíos educativos.....	136
4. ANTECEDENTES.....	137
4.1. Adolescencia.....	137
4.2. Sexualidad.....	141
4.3. Pornografía .....	143
5. LA NUEVA PORNOGRAFÍA.....	145
5.1. Qué ofrece la nueva pornografía .....	147
5.2. La pornografía como pedagogía sexual: Consecuencias de su consumo.....	152
6. EDUCACIÓN SEXUAL.....	157
6.1. Definición .....	157
6.2. Recorrido de la Educación Sexual en España.....	158
6.3. Necesidades y carencias de la Educación Sexual.....	161
6.4. Nuevas formas de Educación Sexual.....	162
7. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	166
8. CONCLUSIONES.....	170
9. BIBLIOGRAFÍA .....	172

## RESUMEN

**Fundamentos:** La educación sexual siempre ha generado debates y controversias, además de ser un tipo de educación en muchas ocasiones inexistente en los centros educativos. Las nuevas tecnologías están ocupando un lugar primordial en la vida cotidiana de todos los adolescentes y gracias a ellas acceden a todo tipo de información a edades cada vez más tempranas. Los adolescentes no reciben una educación sexual de calidad basada en sus demandas, la curiosidad unida a las dudas que les surgen sobre sexualidad no pueden resolverlas. Por ello, la pornografía adquiere protagonismo en sus vidas ya que el número de consumidores jóvenes que acceden a las páginas pornográficas está en aumento. En base a todos estos aspectos surgen objetivos como esclarecer qué consecuencias puede llegar a tener el uso y abuso de la pornografía por parte de los adolescentes, analizar qué tipo de educación sexual se está llevando a cabo en España y cuáles son sus puntos fuertes y débiles y conocer más aspectos importantes sobre pornografía y sexualidad.

**Métodos:** Se ha realizado una revisión bibliográfica de varios estudios e investigaciones basadas en metodologías cualitativas y cuantitativas sobre pornografía y sexualidad en jóvenes en edades comprendidas entre los 13 y 24 años, aproximadamente. Además se han visualizado diferentes documentales, entrevistas, guías y plataformas online pornográficas y de educación sexual. Se han utilizado bases de datos como Dialnet, google académico, referencias de otros trabajos escogidos o libros de la biblioteca de la universidad. Y se han tomado como referencia varios trabajos de master y tesis doctorales. La información encontrada ha sido escogida centrada en cuestiones relacionadas con la educación, educación social, identidad, sexualidad, educación en sexualidad, TIC, familia, pornografía, son los criterios de búsqueda que se han utilizado para dar respuesta a los objetivos.

**Resultados y conclusiones:** Los estudios han ofrecido una visión global del problema con varios agentes implicados como la escasa visión y normalización de la sexualidad de las jóvenes en las instituciones educativas y en la sociedad, el gran auge de las nuevas tecnologías y como esto está abriendo camino a nuevas formas de conocimiento y cambios en la sociedad, además de un cambio en la forma de vivenciar la sexualidad en la población joven que basan una parte importante de su educación sexual en el porno.

**Palabras clave:** Pornografía, TIC, Adolescencia, Educación Sexual, Sexualidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

La pornografía está al alcance de todos, y gracias a las redes llegan a todo tipo de dispositivos digitales en esta era moderna de desarrollo y comunicación continua. Es importante entonces analizar qué se entiende por pornografía y cómo esta ha ido evolucionando a consecuencia de la globalización y el impacto de internet.

Más tarde se muestra cómo es el porno en la actualidad, el cual está cargado de mensajes machistas, homófobos y racistas, entre otros. La representación estereotípica de los cuerpos, prácticas sexuales, conductas, verbalizaciones... todo ello podría tener una influencia en la creación de una imagen y una forma de vivir la sexualidad en los consumidores más jóvenes. Cabe destacar, que durante todo el trabajo se utilizarán las personas jóvenes tomando como referencia a los y las jóvenes.

Su alcance es tan global que puede llegar a tener un gran impacto sobre la población que lo consume. Los mensajes de índole educativo no solo se encuentran en la formación reglada, sino en la publicidad, las redes sociales, el grupo de amigos... internet se está convirtiendo en una de las principales fuentes de acceso a la información de las personas jóvenes, especialmente en aquellos temas de los que no obtienen información por otras vías.

Es importante plantear qué influencia puede tener el tipo de información y educación sexual que se recibe, la cual suele estar vinculada por general a las cuestiones biológicas y reproductivas en la enseñanza y a la prevención de enfermedades de transmisión sexual en la Educación no formal. Por lo tanto, existe un vacío importante en cuanto a la construcción de la sexualidad y de su representación en la que podría tener influencia el acceso abierto y desde edades muy tempranas la pornografía.

Esta serie de audiovisuales de carácter sexual transmiten un conjunto de mensajes y contenidos que en ocasiones pasan desapercibidos por los consumidores, pero no debemos olvidar el componente formativo que puede llegar a tener el porno sobre nosotros a nivel individual y social.

Por lo tanto, todos estos mensajes calan muy dentro y se naturalizan creando en ocasiones una representación muy poco ajustada a la realidad sexual, especialmente de las personas jóvenes y adolescentes. La carencia de estructuras sólidas en relación a la sexualidad y la unión del visionado de material pornográfico puede desembocar en problemas de autoestima, distorsión de la realidad, abuso o adicción al porno.

Ante esta situación, es imprescindible poner el énfasis en la necesidad de ofrecer una educación sexual real y consciente, para que la pornografía no se convierta en la pedagogía sexual de las más jóvenes. La educación social debería ser la encargada de dar una respuesta adaptada a esta situación llevando a cabo investigaciones, ya sean propias o no, sobre las demandas y necesidades de las jóvenes analizando todas ellas, además de la situación en la que se encuentra España en materia de Educación Sexual. A partir de ello, se hará una propuesta educativa desde la Educación Social en base a todo lo analizado en el marco teórico, reivindicado así nuestro papel educativo dentro de esta problemática social.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivo general

1. Profundizar en el análisis de la construcción de la identidad sexual a través de la pornografía en la juventud de hoy.

### 2.2. Objetivos específicos

- 1.1. Analizar el acceso y uso de las nuevas tecnologías en la población joven.
- 1.2. Reconocer posibles carencias y demandas sobre la sexualidad de la población adolescente.
- 1.3. Entender las posibles consecuencias de la influencia del consumo de material pornográfico a edades tempranas.
- 1.4. Dar a conocer nuevas demandas y desafíos educativos sobre educación sexual en el marco de la educación social.

## 3. LA GRAN ERA DE INTERNET

El campo general de la comunicación se ha ido modificando y transformando a pasos agigantados hasta la actualidad, evidenciando nuevas formas de reorganización social. Se han producido cambios a nivel político, económico, social y cultural, esto ha hecho que se desarrollen nuevas habilidades y formas diversas de construir conocimiento. Castell (2000) afirma que esta gran transformación cambia totalmente la forma en la que se consume, se vive, se muere y hasta de cómo se hace el amor. En la actualidad, el uso de estas nuevas tecnologías se está ge-

neralizando y está llegando a más lugares, todo esto ha dado lugar a la aparición de lo que según Castell (2000) se puede denominar sociedad de la información.

El acceso y uso de internet es diario, fácil y económico, y son los adolescentes aquellos que guardan una relación mucho más intensa con las nuevas tecnologías, especialmente, con el teléfono móvil. Los adolescentes han incorporado a su vida cotidiana las TIC como una herramienta con la que interactúan, se socializan, trabajan y se divierten (Berríos, 2005, citado en Díaz y Vicente, 2011).

Tras esto, ha surgido una relación con las nuevas tecnologías muy estrecha y a veces dependiente, por lo que es importante conocer y formarse para tener un uso adecuado de las TIC. Así muestran autores como Gil, Feliú, Rivero y Gil (2003) que el uso inadecuado de las tecnologías puede llegar a producir un cierto aislamiento e incrementar la soledad y depresión, además cabe destacar la adicción que presentan muchos de los jóvenes a videojuegos, casas de apuestas, pornografía... además de la visualización de contenidos violentos y posiblemente, no acordes a la edad del consumidor. Estos son algunos de los efectos negativos de un mal uso de las TIC, pero se pueden destacar otros muchos factores positivos que nos brindan oportunidades para crear y mantener relaciones sociales por todo el mundo, diversas formas de construcción del conocimiento y el desarrollo de nuevas habilidades.

Para las jóvenes el acceso a las nuevas tecnologías hace que se satisfagan necesidades y demandas de tipo individual y social, brindándoles nuevos contextos de relación e interacción social y personal.

### **3.1. Familia y TIC**

Ballesta y Cerezo (2011) afirman que la sociedad digital está configurando un modo de acceder, usar e interactuar con las tecnologías que sobrepasa los límites de la escuela y envuelve un diverso entorno socio-cultural y formativo. Tradicionalmente la educación familiar ha sido de padres a hijos pero al integrar las TIC en este contexto, lo que ocurre es que cambia este esquema de relación, debido a que por regla general los padres carecen de la competencia digital para educar a sus hijos entre otros muchos factores. Por lo que, las principales instituciones encargadas de la formación de las jóvenes (familia y escuela) están obligadas a comprender el proceso de inmersión en esta sociedad tecnológica, para así poder llegar a interpretar la realidad, que a su vez condiciona el aprendizaje de los adolescentes, configurando su formación personal.

Es en los hogares y en el contexto familiar los lugares donde se establece el mayor tiempo de interacción con internet, pero el modelo comunicativo que se lleva a cabo se centra es solamente individual y personal, y casi siempre en rela-

ción a los propios intereses de los adolescentes, estos intereses suelen ir relacionados con el ocio y el entretenimiento (Rubio, 2009, citado en Ballesta y Cerezo, 2011).

En el entorno familiar se deben adquirir ciertas pautas y criterios sobre el uso de las tecnologías, y sobretodo, debe primar la comunicación entre ellos como un eje fundamental de la acción educativa. Según Ortega y Mínguez (2003) la función de acogida, diálogo y el clima moral deben ser factores esenciales en toda educación familiar, fomentándose una estrecha relación entre ellos. Hernández, López y Sánchez (2014) afirman que el adolescente debe sentirse acogido y escuchado por su familia, además de establecerse unas relaciones éticas marcadas por la responsabilidad y predisposición al acompañamiento educativo, si estos aspectos no se llevan a cabo será muy complicado que impere un dialogo interpersonal de intercambio de experiencias entre los miembros de la familia. “La presencia y el contacto son para los jóvenes dos pilares muy importantes en las relaciones interpersonales, por lo que es necesario labrar y desarrollar la relación cada día, para ello es primordial estar cerca de la persona y que exista reciprocidad” (Hernández, López y Sánchez, 2014, p. 38).

La regulación y conocimiento del uso adecuado de las tecnologías junto con la presencia y el contacto mutuo con los miembros de la familia, debería ser la principal misión que tendrían todas las familias, pero esto no sucede siempre en todas ellas ya que muchas de las familias desconocen qué hacen sus hijos en la red, confiando en que estos solo usan las tecnologías para el estudio.

Cuando las familias ofrecen a sus hijos, sin ningún tipo de formación o pautas educativas sobre su óptimo uso, un espacio lleno de información y a la vez desinformación tan amplia como es internet, están dejando ese papel educativo a las tecnologías y serán ellas las encargadas de moldear actitudes, construir y definir identidades y gobernar sus conductas (Buckingham, 2002).

En relación con un uso responsable de las TIC, cabe mencionar el concepto de brecha digital que no solo se corresponde con una falta de acceso a internet, sino que se puede definir como esa separación entre aquellas personas que acceden y utilizan de manera adecuada las tecnologías y los que no, debido a esto se crean barreras a consecuencia de los diferentes usos de los contenidos, en razón de la edad, sexo, entorno familiar... (Ballesta y Cerezo, 2011) por lo que, desde la familia siendo el primer agente socializador, es desde donde hay que profundizar en el conocimiento y valoración del uso y la interacción con las TIC.

En definitiva, la institución familiar y su modelo de relación y comunicación se están viendo modificados por la integración de las nuevas tecnologías en el contexto familiar. La relación y comunicación ya no es solo oral y mediante contacto directo, sino que fuera en la calle, la familia a través de las tecnologías (WhatsApp)

también está presente. Todo este despliegue tecnológico puede influir de manera positiva en la familia, pero si no se sabe gestionar e integrar en la dinámica familiar puede producir complicaciones, como una reducción de la interacción entre los miembros de la familia, poco dialogo entre ellos, distanciamiento emocional...

Debido a esta nueva integración, las familias deben adaptarse y llevar a cabo nuevas formas de relación en las que el dialogo debe ser lo más importante para conocer las opiniones y demandas de los miembros de la familia. Según Hernández, López y Sánchez (2014), lo que suele ocurrir en estos momentos es que los padres utilizan monólogos sobre normas y obligaciones personales y académicas en relación a los hijos y así dejan poco espacio para la confianza, acogida... aspectos primordiales para que se lleve a cabo un óptimo diálogo. De esta forma, los padres consideran que para proteger a sus hijos deben usar el control, pero lo que es necesario es una educación en valores que actúe como guía de su conducta y de su vida en general, la opción más acorde para proteger a los más jóvenes es una educación adecuada en el uso de las tecnologías pero no la privación y el control de estas. Si los anteriores aspectos no se llevan a cabo y no están presentes en la dinámica familiar, el adolescente finalmente se acostumbrará a ser silenciado por sus progenitores y probablemente tienda a buscar otros espacios de comunicación en los que se sienta escuchado. Un espacio de comunicación alternativo podría ser las páginas pornográficas entre otras.

Llegados a este punto sería conveniente reflexionar también sobre el tercer elemento central de este trabajo; **la familia y la educación sexual** en relación al uso de las TIC, como se ha mostrado anteriormente el diálogo, la escucha y la comprensión son aspectos vitales e importantes en las relaciones filioparentales. La sociedad actual se caracteriza principalmente por ser una sociedad hipersexualizada por lo que no se puede afirmar que si existe diálogo y comprensión en la familia, los/as jóvenes no vayan a acceder a pornografía. Pero lo cierto es que, en cierta medida la familia debe tener presente a los/as jóvenes en la dinámica familiar, escuchándoles, dándoles autonomía, capacidad para decidir y escoger, además de todo esto es importante el apego y el vínculo ya que los/as menores podrán formar su personalidad y aprenderán a desenvolverse social y sexualmente. Según Domínguez (2011) la familia se convierte en esa figura de apego seguro y de confianza que ayuda al chico/a a construir un modelo de sí mismo y del mundo en el que actúa, conoce, construye... la familia debe tener un papel protagonista en la educación sexual de sus hijos desde edades tempranas, sin dejar este papel solo a la escuela o en el caso actual a internet, fomentando la comunicación y creando un espacio de reflexión en el que todos puedan participar, sin miedo, restricciones y castigos, la familia debe ayudar a las más jóvenes a expresar su sexualidad sin riesgo.

Según Fernández (2018) además de la importancia de la comunicación también es primordial que los padres también utilicen las nuevas tecnologías para explicar a los adolescentes qué es información veraz y que no, y como buscar información y formación sexual, es decir, si los padres carecen de habilidades o desconocen cómo hablar sobre sexo con sus hijos existen otras alternativas que pueden enseñarles y de esta manera también la familia está formando en relación a la sexualidad de las más jóvenes. El uso de un lenguaje adaptado a la persona y sobre todo una escucha activa de sus dudas reales es necesario para poder llevar a cabo una educación sexual óptima dentro del entorno familiar.

Lo importante es que se pueda llevar a cabo una educación sexual ajustada a la realidad presente de las jóvenes en el seno de los agentes socializadores (en este caso familia) pudiendo establecer otro tipo de relaciones y representaciones con respecto a la pornografía.

### 3.2. Nuevos desafíos educativos

Debemos analizar en qué medida los adolescentes son capaces de poder valorar las representaciones del mundo que interiorizan a través de las tecnologías. Es un tema que causa mucho debate y preocupación pero en relación a la infancia y no tanto, a los adolescentes, ya que se da por hecho que tienen la suficiente madurez debido a la edad para analizar de forma crítica la información que reciben. Para poder analizar la inmensa y amplia oferta de información que nos llega a través de internet no solo se necesita madurez, que por supuesto no siempre esta se da en la persona en la etapa de la adolescencia, sino que esta adquisición de la madurez tiene que ver con otros factores externos (amigos, familia, escuela...) que interactúan con los factores internos.

Se ha hecho una búsqueda sobre datos actuales para poder analizar en qué medida los adolescentes “maduros” están siendo capaces de valorar de manera crítica lo que les llega a través de internet.

En un estudio de 2014, Ballester, Orte, y Pozo detectan que el 87 % de los chicos y el 54,8% de las chicas han consumido alguna vez pornografía, la mayoría de los varones se inician a los 14 años pero un 25% lo hizo a los 13 años, además hay casos de consumo a los 8 años. Lo que está ocurriendo es que la edad en la que se inician las jóvenes está viviendo un descenso acelerado y todo esto es debido a este acceso rápido, fácil y gratuito a internet, unido como se verá más adelante a una escasa educación sexual por parte de los agentes socializadores tradicionales (familia, escuela...) y por la poca formación en relación al uso adecuado y responsable de las tecnologías.

Los que más consumen porno son los varones y un 30% reconoce ser adicto a este material, accediendo al menos una vez por semana y un 14% haciéndolo a diario. El porcentaje de jóvenes que admiten ver porno se ha incrementado veinte puntos más que hace cinco años con casi un 55%.

Existe otro efecto de la visualización desmesurada de contenidos pornográficos en la red y es el aumento del consumo de prostitución entre las más jóvenes. En el momento en el que están consumiendo porno la publicidad de páginas de contactos les bombardea con diversas ofertas de comercio sexual virtuales y físicas. Un 4.5% reconoce que ha pagado por tener sexo o que próximamente va a hacerlo. Esto significa que 300.000 españoles de 16 a 29 años se ha iniciado en la prostitución a través de las webs pornográficas.

Por lo tanto, tras estos preocupantes datos se puede esclarecer que los adolescentes que acceden habitualmente a la información perteneciente a internet, no están siendo capaces de analizar de manera totalmente crítica las imágenes, videos y ofertas que les llega, ya que tres de cada cuatro adolescentes identifica estas imágenes y productos como su única y principal fuente de educación y el lugar al que acuden a resolver todas sus dudas, dudas que no están siendo resueltas ni por la familia, ni por las otras instituciones.

Vivimos en un mundo globalizado del que resulta muy difícil vivir al margen de toda la tecnología que nos rodea, por lo que la educación debería de ser el eje principal que ayude a participar activamente en la sociedad haciendo a las personas jóvenes protagonistas de su propio aprendizaje, un aprendizaje basado en conocimientos fiables y contrastados, generando en éstos un pensamiento crítico ante la desinformación, y creando espacios de dialogo e intercambio.

## 4. ANTECEDENTES

### 4.1. Adolescencia

Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es aquel periodo de la vida que transcurre entre los 10 y los 19 años, y se divide en dos fases:

- La adolescencia temprana, abarcando desde los 10 a los 14 años.
- La adolescencia tardía, que comprende desde los 15 a los 19 años.

Según Claramunt (2011) la mayoría de las definiciones tienen un punto en común y es que la adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la etapa adulta, y que supone cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales.

Aunque es una etapa evolutiva en la que no existe un acuerdo fijo y global a la hora de acotar la edad de inicio y de finalización. Los términos pubertad, adolescencia y juventud pueden utilizarse en muchas ocasiones como sinónimos, aunque no se debe olvidar que cada uno de ellos aguardan cosas diferentes.

La adolescencia se inicia cronológicamente por los cambios puberales caracterizándose por importantes transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Según Pineda y Aliño (1999) la pubertad se emplea para identificar los cambios somáticos que se dan por la aceleración del crecimiento y desarrollo, el surgimiento de la madurez sexual y de los caracteres sexuales secundarios. No es solo un proceso biológico ya que también está interrelacionado con factores psicológicos y sociales.

De Santiago, Frago y Sáez (2009) han creado un manual en el que muestran los diversos cambios en la adolescencia. Estos cambios están relacionados con el desarrollo corporal, intelectual, social, personal...

### **Cambios corporales**

Las hormonas sexuales serán las encargadas del desarrollo corporal haciendo que se desarrollen los caracteres sexuales secundarios y que los órganos genitales adquieran su total maduración. La pubertad se inicia antes en las chicas que en los chicos con una diferencia de un año aproximadamente y su duración oscila entre los 3 y los 4 años.

La aparición de la primera menstruación en la niña y las erecciones en el niño son aspectos que indican el despertar sexual, pero cabe destacar, que “en la sociedad actual dominada por el erotismo omnipresente en las diferentes expresiones sociales, las manifestaciones de la sexualidad pueden llegar a sobresalir mucho antes de todo esto” (Thimeos, 2013, p. 27).

Lo que ocurre con estos cambios a nivel físico es que el adolescente va a estar muy pendiente de su cuerpo y de los diferentes estereotipos de belleza de la actual cultura. En relación a éstos se podrá volver demasiado exigente consigo mismo y con los demás si no consigue adaptarse a los modelos ideales de belleza; torso musculado, depilación, barba perfecta, senos grandes...

Estos cambios a nivel corporal no se producen en coordinación y a la misma vez que los cambios a nivel psíquico por lo que puede desembocar en crisis y desequilibrios emocionales.

Es primordial fomentar el conocimiento del cuerpo y tratar además otros temas como la aceptación de uno mismo y de los demás (Lestón, 2015, p. 19).

## Cambios intelectuales

Se desarrolla ahora el pensamiento abstracto y el trabajo con operaciones lógico-formales, permitiendo así la resolución de problemas complejos. Gracias al desarrollo intelectual que se lleva a cabo en esta etapa, los adolescentes cuestionan la moral, creencias y roles sexuales. Este aspecto es importante ya que, como se ha mostrado anteriormente, las edades a las que acceden a ver material pornográfico sin una formación en sexualidad son cada vez más precoces. Estos van a aprender ciertas características no adaptadas a la realidad sobre cómo deben ser los roles de género, y sus creencias sexuales pueden forjarse en base a la pornografía.

## Cambios sociales

Durante esta etapa las figuras que hasta ahora eran figuras adultas o de referencia, van a pasar a un segundo plano en la vida de los adolescentes y el grupo de iguales va a tener ahora un puesto principal en sus vidas, y será un agente socializador muy potente. Esta forma de apartar a los adultos no significa que no sigan teniendo importancia en sus vidas, solo que ahora, a través del grupo de iguales, el adolescente va a poder practicar conductas, habilidades y roles que van a ayudar a la construcción de su identidad adulta.

### 4.1.1. Ser adolescente en el siglo XXI

En esta etapa surgen cambios a muchos niveles y es a partir de este momento donde comenzarán a ser conscientes y a tomar postura frente a su vida. La vida de los adolescentes estará marcada por cambios a nivel biológico, mental y psicológico que van a preparar al adolescente para afrontar y solventar la vida en la adultez (Instituto de la Juventud Española, INJUVE, 2007).

Aunque es un periodo que se afronta de manera individual es necesaria la aceptación constante y la aprobación de otro, que casi siempre es algún miembro del grupo de iguales. Debido a la rebeldía y el duelo que provoca esta etapa, los padres no son el mejor aliado y confidente, y dicha relación se resiente, a esto se le añade la brecha generacional que existe entre padre e hijos y su postura o puntos de vista distintos ante ciertos temas (sexo, relaciones con amigos, consumo...) (Pintado, Jiménez, Padilla, Guerra y Antelo, 2010).

Según León y Zuñiga (2012), la adolescencia es una de las etapas en la que todas las experiencias, aprendizajes y aptitudes que puedan adquirir van a tener una participación en las oportunidades de la persona en su vida adulta. Es un periodo de búsqueda constante, de sentido de uno mismo y del mundo que lo rodea en relación a la forma de pensar e ideales propios que se han ido adquiriendo mediante experiencias individuales y compartidas. Es decir, el proceso de

desarrollo de cada adolescente va a ser diferente y va a depender de su historia individual, será un momento de interacción entre las jóvenes y las características ambientales en las que está inserto.

En este momento los medios de comunicación e internet también van a adquirir un papel importante en el desarrollo de la identidad y personalidad del o de la joven, ya que los adolescentes suelen ser muy influenciables en relación a la publicidad e información que les llega a través de internet. Según Fernández (2018) en España existe una tradición moral que al final cala en el entorno sociocultural a esto se le suman los diferentes mitos sexuales y crea sobre todo en la población joven mucha confusión. Las jóvenes debido a su incremento de la curiosidad y desarrollo cognitivo de creencias además de estar inmersos en la gran era de la comunicación, están expuestos a los medios constantemente. Un ejemplo pertinente y actual de ello es el consumo de material pornográfico, en el que se muestran cuerpos y prácticas ficticias que calan muy hondo en la forma de ver y sentirse uno mismo, además de promover una imagen distorsionada de lo que es mantener relaciones sexuales con una pareja. Otras informaciones que transmiten los medios y que puede influir en los adolescentes son ciertos mensajes que incitan al odio y niegan la expresión libre de la identidad sexual de las más jóvenes, como por ejemplo, según BBC (2017) en este mismo año circulaba por las calles de Madrid un autobús en el que se podía leer “los niños tienen pene. Las niñas tienen vulva. Que no te engañen. Si naces hombres, eres hombre. Si naces mujer, seguirás siéndolo” este tipo de campañas en contra de los derechos transexuales infantiles calan en la población más joven pudiendo influir en las formas en la que estos desarrollan su propia identidad y como se enfrentan a diferentes fases de su desarrollo adolescente.

Cabe destacar, según Sánchez y Robles (2016) como la sociedad es cambiante y a medida que esta avanza las personas que viven en ella también lo hacen, arrastrados por las nuevas tecnologías, innovaciones, formas nuevas de relación y de pensamiento... Claramunt (2011) afirma que un adolescente en la actualidad no tiene las mismas necesidades y demandas que en épocas anteriores. Su manera de relación también se adapta a los nuevos tiempos, como por ejemplo, la forma de conocer amigos que ahora se lleva a cabo mediante “like” en fotos de Instagram o mediante whatsapp, en definitiva según Peñafiel, ronco y Echeagaray (2017) las redes sociales se han convertido en la nueva herramienta para relacionarse entre ellos. Por lo que, cuando hablamos de la etapa de la adolescencia debemos tener en cuenta características corporales, intelectuales... pero además como todas ellas interactúan con otro tipo de factores externos a él (capitalismo, porno, machismo, consumo, internet...).

Los lugares de ocio y tiempo libre también han cambiado. Ahora el consumo de alcohol es más precoz que en otras épocas, tabaco, drogas, incluso las relaciones sexuales que se sitúan entre los 14 o 15 años según Moreno (2015).

## 4.2. Sexualidad

La OMS (2006) afirma que la sexualidad es un aspecto central del ser humano presente durante toda la vida. Abarca aspectos como el sexo, la identidad, papeles de género, erotismo, placer, intimidad, orientación sexual, entre otras. La sexualidad se vive, exterioriza y expresa a partir de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, prácticas... puede en ocasiones incluir todas las dimensiones mencionadas, pero no todas ellas se vivencian o se exteriorizan siempre y de la misma manera. Toda la sexualidad se ve influida por la interacción de factores de índole biológico, psicológico, social, económico, político, cultural, ético, legal, histórico, religioso y espiritual.

La sexualidad también se podría definir como las diversas formas en las que una persona vive su propio sexo, pero un sexo que no solo se limita a los genitales. Bastidas y Julieth (2017) afirma que la sexualidad es todo un conjunto de fenómenos emocionales y de conductas relacionados con el sexo, que marcan de alguna manera al ser humano en todas y cada uno de las fases de su desarrollo.

Cuando hablamos de sexualidad es pertinente explicar las cuatro características de las que se compone mostradas en Thimeos (2013): la vinculación efectiva, erotismo, reproductividad y sexo genético (genotipo) y físico (fenotípico). Entendiendo todas y cada una de las anteriores características de este modo:

- El erotismo es la capacidad de sentir placer a través de la respuesta sexual.
- La vinculación afectiva es la capacidad de establecer y desarrollar relaciones interpersonales significativas.
- La reproductividad no es solo la capacidad de tener hijos, ya que también se añaden los sentimientos de maternidad y paternidad, y por supuesto las actitudes que van a favorecer el desarrollo y la educación de otros.
- Por último, la característica del sexo guarda relación con el grado en que se vivencia la pertenencia al sexo masculino o femenino.

Cuando el erotismo, la vinculación afectiva y el género interactúan se construye la orientación sexual (bisexual, heterosexual, homosexualidad...). Es importante saber cuáles son las actitudes más personales e íntimas hacia la sexualidad, para poder vivenciar esta acorde a cómo nos sentimos en base a nuestras construcciones mentales y conductuales.

Existe un legado social al igual que cultural sobre la idea de sexualidad transmitida de generación en generación, y se puede esclarecer que no se han dejado de divulgar mitos biologicistas de genitalidad, heterosexualidad y procreación, dichos mitos hacen que la sociedad siga anclada en este imaginario (Barragán, 1995, citado en Lameiras, Carrera, Núñez y Rodríguez, 2006).

El discurso social es lo que al final separa y enseña lo que es bueno y malo, y lo que se debe o no se debe hacer en relación a nuestro sexo o género. En la sociedad actual, es posible identificar varias concepciones sobre sexualidad, tradicionales y obsoletas, alimentadas por mitos y tabúes sexuales. Estas corrientes tradicionales se desarrollan en las sociedades patriarcales, donde predominan los estereotipos sexuales que hacen que se lleven a cabo prácticas educativas basadas en el temor, secreto, prohibición y castigo para así acabar y evitar conductas que se aparten del modelo coital con un único fin, el reproductivo (Castellanos y González, 1996, citado en Cordero y Rodríguez, 2008).

Con el paso del tiempo se comenzó a investigar y a desarrollar concepciones contrarias a la idea tradicional de sexualidad, la sexualidad ya no se vinculaba a lo reproductivo sino que se hablaba de una sexualidad sana vinculada a la búsqueda de placer y satisfacción. Resaltan algunos estudios de antropólogos como Malinowski (1884-1942) que esclarecieron que casi todas las conductas sexuales son el resultado de aspectos socioculturales y no el producto de las diferencias anatómicas entre hombre y mujer.

En el año 1953 con Alfred Kinsey se comienzan a hablar del disfrute y placer de la mujer, de orgasmos múltiples, masturbación, conductas homosexuales incidentales o permanentes, entre otros aspectos, demostrándose así la gran diversidad de vivir la sexualidad de cada uno.

Algo importante en una actualidad hegemónica y moralista es que las diferentes orientaciones sexuales que tengan las personas deben ser reconocidas como derechos humanos inalienables, además del derecho sexual y reproductivo, todos ellos al igual que los derechos humanos son inalienables y no deben ser discriminados por razón de género, raza o edad (WAS-OPSP, 2000). Por ello se necesitan conocimientos claros que fortalezcan la sexualidad y permitan que se potencien durante las diversas etapas evolutivas de las personas (Fallas, Artavia y Gamboa, 2012).

Para que la sexualidad y todo lo que esta engloba desde el nacimiento, no solo es importante entenderla como un derecho si no que se debe reivindicar el acceso y creación de una educación sexual de calidad que responda a los intereses reales de los/as adolescentes además según Fernández (2018) esta debe centrarse en aspectos que vayan mucho más allá de lo biológico sino que debe incluir aspectos psicológicos, éticos y sociales (igualdad, diversidad, roles de género, imagen personal, relaciones sexuales...) de esta manera los adolescentes podrán mejorar y disfrutar de sus relaciones de cualquier índole. La educación también debe promover y no desvincular a otros agentes socializadores como la familia, intentando mejorar la comunicación entre padres e hijos.

Por último, es de vital importancia conocer y analizar todos y cada uno de los aspectos con relación a lo que significa sexualidad y su vivencia óptima en sociedad, para poder desarrollar programas y proyectos de educación sexual con buenos indicadores basados en realidades y una óptima evaluación de los resultados.

### 4.3. Pornografía

La pornografía, según la RAE (2018), proviene de la palabra pornógrafo y se refiere a la “representación abierta y cruda del sexo que busca producir excitación” ésta también es definida como aquel “espectáculo, texto o producto audiovisual que utiliza la pornografía”.

Partiendo de estas definiciones podemos entender la pornografía desde una perspectiva o visión de representación carnal y de índole sexual que se lleva a cabo a través de revistas, películas, entre otras. Otra definición de pornografía según la RAE (2018), es el “tratado acerca de la prostitución”, ésta hace referencia a la prostitución la cual nos guía hacia el origen de la pornografía.

Con la definición de Romero (2009, p. 103) afirmando que “la pornografía proviene del griego  *pornos, porne o poeneia*, que se traducen como puta, prostituto y prostitución y todo lo que se refiere a este oficio” podemos vislumbrar como la **pornografía guarda una estrecha relación con la prostitución**, y diversos autores/as han indagado e investigado sobre este nexo.

Autores como Cobo (2019, p. 6) afirma que “la pornografía es la pedagogía de la prostitución”, ya que para la gran industria del sexo la pornografía se convierte en una parte importante, ya que la mayoría de los hombres que consumen pornografía desean poner en práctica todo lo que aprenden viendo pornografía con mujeres prostituidas. El visionado de porno se utiliza como una práctica de conocimiento y aprendizaje para mujeres prostituidas.

También, autores como el psicoterapeuta Szil (2004) se refieren a la pornografía como esa entrada y marketing hacia la prostitución. Debido a una escasa educación sexual la pornografía ha ocupado entonces este vacío, según Szil (2004) las personas que han forjado su identidad gracias al visionado y consumo de pornografía viven en dos realidades, por un lado tienen y desean cumplir fantasías sexuales debido a este consumo de pornografía, y por otro lado, tienen una serie de impedimentos a la hora de establecer relaciones personales con otras personas que sí tienen una identidad forjada no basada en fantasías pornográficas y que poseen una sexualidad propia. Por lo que, se nutren de ese marketing que es la pornografía y deciden tomar el camino de la prostitución para poder cumplir así sus deseos y fantasías sin tener que hacer frente a todo lo que conlleva tener una relación de pareja.

Las diversas definiciones de pornografía solo muestran la negatividad existente acerca de la misma. Como todo lo relacionado con el sexo es secreto, vergonzoso y que forma parte de nuestra privacidad, el porno también es percibido de esta manera como esa parte que tiene que estar oculta, ya que es algo oscuro o incluso inmoral.

El momento histórico, los valores y la moralidad del momento van a jugar un papel primordial a la hora de discriminar y criticar un concepto u otro. Surge entonces una necesidad de redefinir conceptos sin basarnos en subjetividades de lo que creemos o de las experiencias que hemos tenido. Es importante partir desde una enunciación común, apuntando la intención y la acción que tiene la pornografía, que no es otra que excitar a sus consumidores/as. A partir de aquí se deben plantear otras perspectivas o cuestiones como esclarecer cuáles son las consecuencias del visionado de este género cinematográfico o que mensajes transmiten estos videos, entre otras. Estas cuestiones van a facilitar el entendimiento de cómo ésta industria ha ido adquiriendo tanto poder y ha calado tan hondo en las jóvenes, y la manera en la que forjan y viven su sexualidad (Moreno, 2017).

La pornografía se ha convertido en una auténtica industria dejando su huella en cine, revistas, y ahora internet. Según Gisbert (citado en Moreno, 2017) las primeras publicaciones pornográficas en España comienzan después de la dictadura franquista, a partir del año 1976, debido a la represión de libertad y derechos que sufrió España. Estas publicaciones eran de dos tipos, por un lado en revistas como *interviú* y por otro, en formato foto novela. En ese momento, la desnudez era vista como una forma de apertura, de libertad, convirtiéndose en algo sensual, bonito, erótico e incluso artístico. Estos tipos de publicaciones tienen un estilo simulado, es decir, las escenas que se ofrecían no mostraban sexo explícito, pero a medida que se avanzó en esta industria del sexo se fueron ofreciendo otros modos de consumir porno como la apertura de las primeras salas X.

Según el productor de cine X, Antonio Marcos en el programa de Equipo de Investigación “Pornonativos” afirma que en el año 84, en tan solo un día se abren diecisiete salas de este tipo en España. En nuestro país existían unas treinta o treinta cinco salas X en las que se visionaban películas de índole sexual con un hilo argumental y con un trabajo audiovisual detrás. El porno se trabajaba como otra película del cine convencional, pero con menos medios, por ello eran catalogadas como “serie B”, aunque es cierto que se llevaban a cabo con un equipo técnico y con medidas muy similares a otro tipo de películas. En el año 2015 se cierra la última sala X de Madrid debido al desapego y auge tecnológico que está cambiando la manera de consumir porno en la sociedad (atresmedia, 2019, 23:09).

El acceso a la pornografía ha ido cambiando a lo largo del tiempo, en la actualidad existen miles de páginas web exclusivamente para el disfrute de los seguidores y consumidores de pornografía llegando a cualquier rincón del mundo y a

cualquier persona. Según Moreno (2017), estas páginas suben incesantemente vídeos de diferentes temáticas, encasillados en diversas categorías en las que se puede elegir MILF (mujeres entre 30 a 50 años atractivas que tienen relaciones con jóvenes de 18-25 años), POV (se puede observar el punto de vista masculino, su cámara se convierte en su mirada), A2M (práctica sexual que consiste en pasar el pene del ano a la boca de la mujer), GONZO (consiste en la participación de la o el cámara en la escena sexual), GANG-BANG (múltiples parejas, 3 o más, teniendo relaciones sexuales con un/una solo/a compañero/a de forma voluntaria), TEEN (se tienen relaciones sexuales con una adolescente)... todo el contenido que quieras a un solo clic de distancia y sin requisitos o importar ser mayor de edad.

El sexo y la pornografía se está convirtiendo en un entretenimiento para los consumidores más jóvenes, como ofrece un estudio realizado en el año 2010 con estudiantes universitarios del Campus de Teruel, la edad en la que las jóvenes acceden por primera vez a estas páginas de índole sexual oscila los 11 y 15 años. Esta población joven introduce su deseo y en cuestión de segundos se les satisface con miles de videos, chat, imágenes, para que jueguen, experimenten y aprendan en ese nuevo mundo virtual a la carta.

## 5. LA NUEVA PORNOGRAFÍA

Según Cobo (2019) la pornografía se ha ido convirtiendo en un auténtico negocio con la globalización económica. Dentro de la gran industria del sexo la pornografía es una parte importante, la cual, hace que otras áreas se expandan y se desarrollen, el porno también contribuye a la creación de población que acabará llenando clubes de strippers y prostíbulos (Jeffreys, 2011, p. 108).

Pozzi (2006) afirma que en España se catalogan 1.200 películas al año como X, estas recaudan un millón de euros, en los videoclubs se alquilan unas 1.100 moviendo 90 millones de euros. La pornografía ha ido cambiando a lo largo del tiempo, tanto las prácticas, los actores o los planos, entre otros aspectos. Según Soler (2000), la producción X ha cambiado desde que surgió el vídeo hasta el punto de ser muy complicado encontrar películas que se puedan valorar con criterios cinematográficos. Todo esto se ha ido modificando demandado por una sociedad cada vez más inmersa en un negocio pornográfico que mueve al día millones de euros.

Cuando un fenómeno así está en auge se convierte en una manera de conseguir dinero, personas que imitan el trabajo hecho hasta ahora, e incluso introducen aún que otro enfoque como el *Gonzo*, *Sexblogs*, entre otros. Según Sullivan y Mckee (2015) afirma que estos nuevos seguidores se introducen en el mundo del porno grabándose de forma amateur e independiente con amigos, pareja...

y suben este video a las páginas web dónde reciben una cantidad de dinero en relación a las personas que visualicen dicho clip.

También existe otra modalidad, que son las plataformas online en las que actores y actrices a los que se les denomina *webcamer eróticos/as* llevan a cabo todo tipo de prácticas sexuales en privado y de manera individual con ayuda de ciertos juguetes sexuales. Los usuarios que se conectan son los que deciden lo que tiene que hacer la o él *webcamer* para satisfacerles, todo esto siempre abonando 2 euros por cada minuto de visualización, incrementándose esta cuota si los deseos de los usuarios son menos convencionales. De Santiago, Frago y Sáez (2009, p. 30) afirma que “estas nuevas formas de relación han asumido la nueva intimidad sin riesgo que muchas jóvenes quieren vivir o se ven impedidos a vivir”, esto es lo que está demandando la sociedad relaciones sin restricciones, que cumplan todas sus fantasías y fácilmente, y sin ningún tipo de “cortejo” y riesgo.

El porno ya no es para los actores y las actrices, si no que se ha convertido en un negocio para cualquier persona que esté dispuesta a exponer su cuerpo y su vida sexual a los demás. La pornografía ha cambiado y con ella se han ido creando modificaciones en la forma de ver, crear y vivenciar ésta. El sexo y el porno están a la orden del día, esto ha hecho que surjan iniciativas y negocios como el alquiler o compra de muñecas sexuales, estas son robotizadas, están dispuestas a ofrecer y dejarse hacer todo lo que los consumidores deseen por un precio de 60 euros la hora. Algunas de las prácticas relacionadas con la pornografía incluyen el uso de objetos que incitan a la violación, generando ciertos valores agresivos, como la existencia de una muñeca llamada ROXY, muy demandada en burdeles y páginas web. Lo que diferencia a esta muñeca de otras es su modo “violación” que al activarse grita, pide auxilio y permanece rígida durante las relaciones sexuales. El problema de esta muñeca no es que exista sino que se sigan fabricando muchas más de ellas ya que existe un público que las solicita y disfrutan sintiéndose violadores.

Además, Mora (2011) afirma el creciente desarrollo de las empresas que fabrican y venden juguetes sexuales como dildos a tamaño real, vibradores con control remoto, estimuladores de clítoris, plug anales, arneses sexuales, entre otros. Según atresmedia (2019) el juguete más vendido en todo el mundo proviene de una fábrica de Sevilla, esta realiza réplicas de vaginas de actrices porno llegando a vender unas 2000 al día con ingresos de 13 millones al año. Otro dato más para esclarecer y fundamentar la industria millonaria que supone la pornografía para este momento.

Muñecas, vaginas y penes de latex, todos ellos son productos que las nuevas generaciones están solicitando y prefieren la intimidad de su cuarto o de un burdel a salir a la realidad y conseguir una cita o tener algún tipo de socialización y relación con una chica o chico de carne y hueso. Son jóvenes que no están desarrollando habilidades para encontrar y mantener una relación humana con otra

persona y deciden aislarse en ese mundo irreal del porno sin restricciones y sin complicaciones.

Las redes sociales e internet están teniendo un papel fundamental en esta era del porno, se podría decir que internet es la cuna del porno en la actualidad. El acceso a internet aumenta cada año en España, además del tiempo dedicado al uso del móvil. Según la encuesta Hootsuite Y We Are Social llamada digital en el 2019, los usuarios de internet han aumentado en cuatro millones en España, llegando al 93% de la población, esto se traduce en casi 43 millones de españoles que acceden a la Red. Otro dato relevante es que más de 54 millones de personas cuentan con una línea móvil con conexión a internet, los españoles están conectados a internet durante 5 horas y 18 minutos diarios.

La pornografía evoluciona y crea nuevos horizontes y formas de vivir nuestra sexualidad; además todos estos avances y cambios hacen que los Smartphone se conviertan en la actualidad en herramientas de fácil acceso en cualquier momento a material pornográfico. Este acceso, precoz en muchas ocasiones e incluso abusivo, puede tener ciertas consecuencias según Lupo (2015), éstas tienen que ver con lo que se ha denominado como Triple A-Engine: accesibilidad, asequibilidad y anonimato, además se puede añadir una cuarta “a”, aceptabilidad. Con todo esto la pornografía se convierte en un arma de doble filo para la población joven adquiriendo ciertas características que pueden desembocar o producir una adicción. El acceso es fácil y sin ningún tipo de restricción o filtro, además se puede acceder a material pornográfico en cualquier momento del día y sin ningún coste, a todo esto, se le une el anonimato sin tener que dar tus datos personales como ocurre en los videoclub o bibliotecas, y sin tener que desplazarte a ninguna sala X o similar.

### **5.1. Qué ofrece la nueva pornografía**

A lo largo del epígrafe se van a analizar tanto títulos de videos, prácticas, planos, datos, características físicas de actores y actrices, violencia... y como todos estos aspectos que nos ofrece el porno inciden y repercuten negativamente en los consumidores más jóvenes.

El porno mainstream que predomina en la actualidad a través de internet está lleno de mensajes machistas y dónde predomina el falocentrismo. La mujer queda relegada a un segundo plano ya que estos materiales pornográficos están hechos para el uso y disfrute de la población masculina

Lo que este porno está mostrando es el reflejo de una sociedad atravesada por la sexualidad del género masculino como se puede esclarecer en el siguiente estudio de observación y análisis de diferentes páginas web y material porno-

gráfico realizado en 2017, Moreno observó que la representación del placer en relación a los varones se da en el 93,30% de las películas frente al 13,30% de las mujeres. En la mayoría del porno y de las categorías la eyaculación femenina y con ello la representación del orgasmo de la mujer no se le da ninguna importancia en relación a la de los hombres. Bejar (2003, p. 42) afirma que “para la mayoría de los hombres el objetivo del sexo es llegar al orgasmo, es decir, *descargar*”, no existe ninguna película o vídeo que acabe sin la eyaculación del actor o actores ya sea en el ano, vagina, en otras partes del cuerpo, esta eyaculación debe ser visible. Como se ha podido observar la eyaculación masculina es importante pero no tanto, la femenina. Debido a que este porno está hecho por y para hombres es difícil observar si la mujer alcanza el clímax.

En definitiva, lo importante en una práctica sexual en el porno no es el placer de la mujer aunque lo cierto es que aparecen siempre hombres dispuestos a dárselo con penes de diferentes tamaños y con posturas imposibles a diferentes ritmos, pero lo cierto es que el clítoris no se estimula lo suficiente y las posturas que se llevan a cabo son poco cómodas para facilitar el verdadero placer de la figura femenina.

Según Bejar (2003), la mayoría del sexo que suele aparecer en los vídeos está marcado por un pene dentro de una vagina, eso es lo verdaderamente importante todo lo demás solo son preliminares no sexo, esto es así ya que en la sociedad actual predomina la “falocracia o dictadura del pene”. Las mujeres son el centro de atención de las cámaras, el cuerpo de esta se muestra siempre entero, se destaca varias veces las nalgas, orificio anal, vagina, senos, y gestos del rostro. Sin embargo, el cuerpo de los hombres actores no se observan enteros y los planos se detienen exclusivamente en el pene. Sáez (2003) afirma que la pornografía está enfocada al consumo masculino por ello, entre otros aspectos, los rostros de los actores con gran escasez aparecen en los materiales pornográficos, esto es una estrategia para que los consumidores masculinos puedan imaginarse que son ellos los que están penetrando a esa o esas actrices. Para poder sentirse en el papel del actor se utiliza el plano POV, mediante el cual los consumidores de porno pueden observar y situarse en la posición del actor, pero nunca desde la posición de la actriz (Díaz-Benítez, 2010). Por lo que este plano consigue relegar el papel activo de la mujer en estos materiales pornográficos y convertir al hombre en el único personaje activo.

Todos los aspectos anteriores forjan un modelo de sexualidad que refleja el lugar y la posición que ocupan las mujeres en la sociedad (Bejar, 2003). Existen diversidad de mujeres en la pornografía y casi todo tipo de hombres, pero cada uno debe tener requisitos y características definitorias para la realización de vídeos pornográficos.

En 2015, del barrio-Álvarez y Garrosa observó en videos de las páginas Xvideos y Pornhub algunas de las **características físicas** de los actores y actrices más comunes. En relación a la figura del hombre los rasgos que más se enfatizan son los que se refieren al pene, estos suelen ser generalmente grandes y erectos, además de la musculación de la espalda y glúteos. De las actrices se tiene una visión más global y general, en estos videos se muestra una variedad más amplia de características como su delgadez, voluptuosidad de pechos, además de labios gruesos y carnosos.

De esta manera lo que se está mostrando es una relación y un cuerpo sexual totalmente estereotipado, construyéndose una sexualidad basada en la mera dominación masculina (Ballester, Orte y Pozo, 2014).

Lo que se potencia y se crea en la sociedad juvenil con este tipo de perfiles de actores y actrices es una baja autoestima y una preocupación excesiva por tener un cuerpo con un cierto parecido a estos. El ejemplo del pene siempre erecto, es una auténtica pantomima ya que es algo normal que en las primeras relaciones o en las siguientes, alguna vez debido a los nervios y la inexperiencia el pene permanezca flácido, ante esta situación los adolescentes se frustran y pueden decidir seguir refugiándose en el porno ya que la realidad no guarda relación con lo que ellos han aprendido que es sexo.

Algunos datos llamativos y curiosos son que de las 100 estrellas del porno que más ganan, 96 son hombres. Lo que les ha hecho a muchos de los actores porno alcanzar la fama han sido sus centímetros de pene, su cantidad de pelo, su maestría realizando sexo anal y felación forzada, su capacidad eyaculatoria... lo que esclarece esta forma de describir y presentar a estos actores es como el rol de masculinidad se basa simplemente en tener un gran pene y eyacular, y no tanto el aspecto físico o la personalidad, estos dos últimos aspectos no son imprescindibles a la hora de mantener relación con mujeres. Sin embargo, la lista de actrices porno es mucho más extensa y está basada en los diferentes gustos que los consumidores demandan y por supuesto es importante el aspecto físico (Sanz, 2009).

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es la forma en la que se presentan los vídeos, es decir, el título introductorio para captar la atención de los consumidores y clicar en el que más se adapta a sus demandas.

Algunos rasgos físicos como el pelo o el tamaño de los senos suelen ser característicos y utilizarse para escoger el título del vídeo por ejemplo, “rubia tetona con ganas de polla”. El título o la descripción de los videos es otro aspecto machista y estereotipado, que en muchas ocasiones incita a la violencia, estos títulos muestran a las mujeres desprovistas de personalidad y sexualidad propia, totalmente cosificadas y reducidas a objetos sexuales. Otros ejemplos de títulos que

apoyan lo anteriormente descrito son “hermano se folia a hermanastra dormida” o “padrastro abusa de su hija y sus amigas”, entre otros muchos.

Además de los aspectos físicos de los actores y actrices, de los títulos y de los planos, las prácticas sexuales que se llevan a cabo en los vídeos también crean un cierto impacto en la sociedad que consume este material creando en ellos una curiosidad por realizarlos en su vida real. Lo que ocurre es que el sexo real no tiene por qué estar basado en el 100% por una penetración, o por una eyaculación facial... ya que todos estos actos son solo formas de ficción dentro de una película porno, y por supuesto no deberían de ser el manual de instrucciones a seguir en las relaciones sexuales de las jóvenes.

Las **prácticas** más comunes que llevan a cabo los actores en los videos analizados son:

El 100% realizan la penetración, el 95% hacen sexo oral y el 98% hacen masturbaciones a sus compañeras actrices. En cuanto a las actrices, el 87% hacen faciales es decir, reciben semen en la cara, el 62% hacen coito anal, el 53% interracial, el 39% penetración doble, 31% tragan semen, 28% creampie (consiste en expulsar semen desde la vagina o ano), 16% squirt o eyaculación femenina, 11% pis, 6% fisting que consiste en la penetración con el puño, 5% toman pis y el 5% DAP (penetración anal doble). (Del barrio-Álvarez y Garrosa, 2015, p. 35).

En las escenas pornográficas también se puede observar que el uso de métodos anticonceptivos es muy poco frecuente además de la realización de prácticas de riesgo para nuestra salud e higiene como la doble penetración o la realización de sexo oral tras haber realizado sexo anal, además de la penetración con el puño, etc. Estas son algunas de las prácticas que las más jóvenes observan en los vídeos de manera normal y cotidiana, y son prácticas que añaen el riesgo de contraer enfermedades y de producir daños importantes, si no se hace con ciertas pautas y no se tiene la suficiente experiencia y formación.

Dando respuesta al título del epígrafe la pornografía ofrece además de una visión estereotipada de los cuerpos y de las relaciones sexuales, prácticas de riesgo... también ofrece “excitación a costa de la humillación de la figura femenina, haciendo que esto se convierta en algo deseable y a realizar con otras mujeres y convirtiendo así la desigualdad entre hombres y mujeres en algo sexualmente excitante” (Prada, 2010, p. 15). esta humillación a la mujer en los videos pornográficos es muy habitual, además de la sumisión de esta, el papel activo del hombre y en muchas de las ocasiones la violencia verbal y física de las escenas, con verbalizaciones como “cerda de mierda, chúpamela” mientras que esta es obligada a realizar sexo oral al hombre hasta atragantarse, además como ya se ha dicho anteriormente la violencia también puede observarse en la manera de titular los

vídeos “sexo oral brutal y violento sin compasión ninguna”, “zorra enjaulada y follada de manera violenta”, entre otros muchos.

La violencia sexual que va creciendo es uno de los argumentos que las teorías anti-pornografía relacionan directamente con el visionado de material pornográfico. Señalan que la pornografía hace que la violencia genérica sea motivo de excitación y por ello se reproduce la violencia de manera sistemática a las mujeres, los consumidores olvidan que lo que están visionando es pura ficción. Ante estos argumentos existen autoras como Nancy Prada que esclarecen la poca fundamentación que tiene esta relación directa de porno con violencia, esta afirma que:

Los estudios empíricos no han aportado hasta la fecha pruebas definitivas que confirmen “el carácter criminógeno”... de la pornografía, tampoco hay pruebas definitivas de que el porno no lo promueva, de manera que las razones para estar en contra o a favor de ella deberían ser siempre normativas (Prada, 2010, pp. 18-19).

Sin embargo, en el documental “pornonativos” la investigadora en pornografía y violencia sexual, Mónica Alario informa que más del 48% de los videos porno contienen agresiones verbales y casi un 87% agresiones físicas. Algo realmente llamativo, es el video porno más visto en internet que ha obtenido 225, 334,121 visitas, en este se visualiza una violación explícita a una mujer por cuatro hombres desnudándola en contra de su voluntad, esta llora, grita e intenta librarse de ellos (atresmedia, 2019, 53:55). Lo que ocurre con el visionado de estos vídeos es que se construye una sexualidad masculina en la que es compatible el obtener placer sexual con el ejercer violencia contra las mujeres. En los últimos 4 años, se contabilizan 104 agresiones sexuales en grupo.

Según Smith (2012) se debe tener en cuenta que el porno no es algo real y este miente sobre la sexualidad de las mujeres. Los roles de masculinidad y feminidad que están presentes en los materiales pornográficos se difunden a través de estas visualizaciones a la mayoría de la sociedad. En relación a las prácticas y conductas que las más jóvenes observan en los videos se vislumbran unos roles específicos para cada sexo y esto al final determina como un hombre o una mujer debe vivir su sexualidad y qué debe desear en base al porno. Según Dines (2010) la edad media de acercamiento a la pornografía son los 11 años, esto es debido a que a estas edades ya suelen tener un móvil con conexión a internet, además de muchas dudas que en las instituciones educativas no se resuelven. Por lo que, antes de que un niño pueda estructurar su propia sexualidad está recibiendo por parte de la pornografía información gráfica sobre cómo es y debería de ser la sexualidad.

Lo que está ocurriendo en la sociedad es que la pornografía se está convirtiendo en el libro de texto para enseñar sobre educación sexual, y en algunos

casos esta va a ser la única educación sexual que van a recibir (Johansson y Hammaré, 2007).

Tras el análisis de varios aspectos en relación a cómo es el porno actual y qué transmite a sus consumidores se convierte en necesario hacer algunos esfuerzos, ya no por prohibir el porno pero si por desterrar ciertos mitos y tabúes como el vello femenino, el pene flácido... aspectos totalmente normales en la realidad sexual de las personas y que en los vídeos porno son vetados y no aparecen. Es importante que la pornografía exista pero siempre con una asignatura o formación específica en Educación Sexual provista de debates, reflexiones y explicaciones (Watson y Smith, 2012).

Debemos dejar a un lado todo esto para que hablar de sexualidad no sea un tema tabú en nuestros colegios o en nuestras familias, y no dejar ese papel educativo a páginas como pornhub, serviporno, babosas... sino que podamos hablar abiertamente de deseos, placeres, fantasías... tratar la sexualidad como algo inherente a nosotros que no es ajeno, y es parte de nuestro ser. El debate público no debería de estar basado en lo que está bien y lo que está mal sino en el diálogo y el intercambio de posturas, que no consigan que existan deseos que queden silenciados y delegados al audiovisual pornográfico.

## **5.2. La pornografía como pedagogía sexual: Consecuencias de su consumo**

El uso habitual de las nuevas tecnologías junto con el auge de la nueva pornografía virtual, ha desencadenado una oleada de jóvenes que utilizan internet como uno de los principales recursos a la hora de aprender sobre sexo.

En la actualidad, según Peñafiel et al (2017) toda la información que deseemos en relación a la comunicación, a la búsqueda y a poder compartir esta información, podemos encontrarla en nuestros móviles, tablet u ordenadores. El papel que desempeña internet en la enseñanza es importante y no deja de ser una evolución, pero el problema viene cuando confiamos ciegamente en todo lo que buscamos en internet y lo convertimos en la verdad absoluta sin contrastar y discutir dicha información con otras fuentes (familia, profesionales, amigos...). Si esa discusión o relación con otras fuentes no se da, es escasa o ineficaz, las jóvenes relegan el papel educativo sobre educación sexual al cine o los vídeos pornográficos.

Según la encuesta Hootsuite y We Are Social digital en el 2019, el 75% de los niños a los 12 años ya disponen de un teléfono móvil propio las 24 horas del día, siendo España pionera en Europa en este aspecto, duplicando la media europea en niños y jóvenes adictos al teléfono móvil.

Esta información esclarece el fácil acceso a estos materiales pornográficos por parte de las más jóvenes, denominando a estos la generación de pornonativos. Esta generación accede antes a la pornografía que a su propia sexualidad, Según Lupo (2015) el marketing está creado para incentivar a las más jóvenes en el consumo de la pornografía. Esta población de jóvenes no tienen la suficiente formación y su personalidad aún está en desarrollo. Cuando visualizan material pornográfico no son capaces de procesar estas experiencias ya que no poseen la suficiente madurez, por lo que van asimilando una concepción distorsionada acerca de lo que es sexualidad. Los jóvenes acceden a contextos de índole pornográfico que transmiten ideas como; las mujeres deben responder a las demandas de los hombres o que la violencia es normal en una relación sexual.

Según Moreno (2017) una nueva pedagogía sexual está surgiendo y distorsiona la percepción sobre la sexualidad y la realidad, además condiciona los comportamientos y emociones de los usuarios. Esto ocurre ya que muchas veces las jóvenes se aferran a estos vídeos y lo convierten en su base o referencia sobre sexo, y no se debe olvidar que el porno es algo ficticio e irreal, pero que a su vez se convierte en una herramienta de escape de una Educación Sexual que no responde en ningún momento a sus dudas sobre sexo cada vez más precoces. La escuela y las familias se convierten en agentes que informan sobre los problemas, miedos y restricciones en relación al sexo y a las relaciones sexuales, son agentes que juzgan y que determinan cuando se deben o no, tener relaciones sexuales en base a la edad de los menores y que protección se debe usar, y no están tan preocupados por el peso y la importancia que están teniendo esas dudas en ese momento en las mentes de los menores. Tras este problema de entendimiento o de poco diálogo, los menores recurren al porno, y esta información es como explica Gayle Dines la pornografía es al sexo, lo que el Mc Donalds es a la alimentación (Dines, 2010, citado en Del barrio-Álvarez y Garrosa, 2015).

En anteriores apartados se ha explicado todo aquello que los vídeos porno ofrecen a la población joven, ahora bien de todo lo que visualizan ¿qué es lo que reciben e interiorizan?

- El **sexo** se puede conseguir **como y cuando se quiera**, sin excepciones. En los videos pornográficos se puede observar la negativa de la actriz a no querer sexo con los actores al principio del film, pero finalmente acaba cediendo. Los menores creen que aunque la chica digo que no en realidad quiere decir que sí, y esta forma de pensar y actuar está latente en la sociedad y en las relaciones. Según el Balance Trimestral de Criminalidad que publica el Ministerio de Interior, en el 2018 se produjo un aumento de las agresiones sexuales con penetración del 28,4% con respecto al mismo trimestre del 2017. En el 2016 se denunciaban tres violaciones por día. Desde entonces no ha dejado de aumentar la tasa de denuncias. En el primer trimestre del 2018 se denunciaron

cuatro violaciones cada día, una cada seis horas. Existen muchos casos de abuso y violencia sexual pero he querido plasmar este ya que ocurre entre menores de edad y dentro de un entorno educativo como es un colegio “Los padres de un niño de nueve años denuncian que su hijo fue violado en el colegio por cuatro compañeros de entre 12 y 14 años”. Hay algo que no se está haciendo bien, cuando ocurre este tipo de agresiones que atentan contra los derechos fundamentales y la integridad de las personas y cuando el vídeo porno más visto es un Gangbang en el que 6 actores abusan de una actriz.

- Las expectativas sobre el **sexo**, el **amor** y las **relaciones de pareja** se ven **distorsionadas** por modelos sexuales alejados de la emocionalidad y la sana erótica de las relaciones sexuales entre dos personas. Un ejemplo de ello según moreno (2017) es como en casi ningún vídeo pornográfico hay señales o muestras de cariño, caricias, besos, abrazos... lo central es encontrarte en un primer plano a una mujer semidesnuda llevando a cabo tocamientos a sí misma mientras mira a cámara y más tarde el actor entra en escena, culmina y se va fuera de plano, quedando ella sola llevando a cabo la misma práctica que al principio. Estas escenas crean en las jóvenes la idea de que tener relaciones sexuales es algo que carece de sensibilidad, aprecio, diálogo, respeto... y sobretodo no se debe olvidar que el sexo es algo mutuo. Además, según Fernández (2018) la pornografía puede llegar a distorsionar la realidad haciendo que las jóvenes se crean que las relaciones sexuales deben tener una duración relativamente larga, las erecciones masculinas deben ser largas y los orgasmos femeninos son fáciles de conseguir.
- La visualización precoz y habitual a material pornográfico puede causar **adicción**, también denominado comportamiento sexual compulsivo siendo este un desorden mental, la ONU además lo acaba de incluir en su lista de enfermedades mentales. Según Bastidas y Julieth (2017) un adicto a este tipo de material verbaliza como el consumo de pornografía provoca mucha frustración cuando llega la hora de enfrentarse a relaciones sexuales reales además a esto se le une la incapacidad de empatizar con la persona y de excitación, ya que la relación sexual que está teniendo con la persona no encaja ni tiene nada que ver con aquello que visualiza en los videos porno. Según el documental “pornonativos” el psicólogo del centro desconecta, Marc Masip afirma que los niños adictos consumen más de 10 y 12 horas de porno y entre 5 y 8 masturbaciones al día. Lo que ocurre es que el menor recibe un placer inmediato a su necesidad y hace que cada vez quieras más, como una droga. Algo parecido a esto ocurre con cualquier adicción a sustancias o a internet, en la actualidad se han duplicado los grupos de adictos (atresmedia, 2019, 3:20). No cabe duda que el consumo de porno no ha dejado de aumentar en los consumidores habituales, según un estudio de 2014, Ballester, Orte y Pozo

los que más consumen porno son los varones y un 30% reconoce ser adicto a este material, accediendo al menos una vez por semana y un 14% haciéndolo a diario.

- Gestión, normalización y aprobación de **actitudes violentas** hacia parejas sexuales. Según Ballester, Orte y Pozo (2014) afirma que el consumo de pornografía afecta a las personas generando modelos e ideas de cómo debería ser una relación sexual habitual y normalizando ciertas prácticas admitidas en el porno. En el documental “pornonativos” un menor adicto explica cómo ha querido en más de una ocasión reproducir escenas violentas de sadomasoquismo en sus relaciones con otras personas y otra chica admite que más de un chico le ha pedido llevar a cabo escenas visualizadas en videos porno como cachetes, bofetadas en la cara o en los senos e incluso agarrarle y tirarle del pelo (atresmedia, 2019, 4:33). Además según un estudio realizado por Batidas y Julieth (2017), los adolescentes afirman que “ver películas pornográficas puede motivar a tener relaciones sexuales por querer experimentar lo que se está viendo” (p. 62).
- Aumento de la **prostitución y visión de la mujer como objeto**. Esto ocurre ya que en las propias páginas de videos porno existen ventanas emergentes con páginas de contacto. Además como verbaliza un joven en la entrevista del programa el intermedio, “el porno deshumaniza y veía a las chicas y no eran personas, eran objetos” (atresmedia, 2019, 1:36). Según Chavarría (2006) el aumento de jóvenes compradores de sexo es algo muy habitual esto lo ha propiciado el consumismo, el auge de internet y el porno. Cualquier chaval con un mínimo de 12 euros puede ser un potencial cliente de prostitución, los jóvenes tienen más fácil acudir a estos lugares ya que tienen más poder adquisitivo que en generaciones pasadas y además se están socializando en una cultura de la pornografía que les muestra que si pagas puedes tener lo que quieras, además de una manera eficaz, rápida y discreta gracias a las nuevas tecnologías, las cuales se están convirtiendo en un importante grupo prostituidor. Según Barahona (citado en Chavarría, 2006) estos consumidores van en busca de la fantasía y siguen frecuentando estos lugares como expresión de poder y superioridad frente a la mujer, el dominio que sienten al seleccionarla “rubia, tetona...” como en cualquier película porno. Como señala Falcón (2018) el “fin de fiesta sin ligar” se ha convertido en una excusa perfecta para consumir prostitución entre los jóvenes, en muchas ocasiones este ritual se convierte en un rito de virilidad masculina, de demostración pública al grupo de iguales sobre su heterosexualidad y poder. Lo que ocurre con todo esto es que se están creando roles muy diferenciados y una gran desigualdad en las relaciones entre mujeres y hombres, y propiciando la imagen de superioridad y poder del hombre frente a la dominación y sumisión de la mujer. Además se

está cometiendo un delito en contra de los derechos humanos, potenciando y alimentando con el dinero de los más jóvenes la trata de mujeres.

- Disconformidad, frustración y aspiración a **cuerpos estereotipados**. En el programa pornonativos el cirujano especialista Iván Mañero afirma que está creciendo la demanda de genitoplastia cosmética que consiste en reconstruir los labios superiores que quedan fuera para que no se vean, además es posible que el porno sea el culpable de este aumento. En el porno se muestran cuerpos de todo tipo, pero sí es cierto que las zonas genitales en el porno actual se ven más que antes, debido a la depilación de éstas. Por lo tanto, el porno cambia la percepción de los cuerpos de ahí que las mujeres quieran aumentar sus pechos o colocárselos, y los hombres deseen alargamientos de pene (atresmedia, 2019, 7:12). Según Fernández (2018) la sociedad actual es una sociedad hipersexualizada y todos desean tener un cuerpo perfecto y acorde al canon de belleza actual y eso lo dictamina la pornografía en muchas ocasiones, las imágenes sexuales explícitas producen inseguridades en la población joven tanto en su percepción del propio cuerpo en comparación con el de las actrices y actores como en las relaciones o prácticas sexuales.
- Aumento de las **prácticas de riesgo** y de las **enfermedades de transmisión sexual**. En los vídeos porno no existe la higiene, ni el autocuidado, ni el preservativo... Según Remacha y Ordaz (2019) en España ya no existe miedo a infectarse y se olvidan de utilizar preservativo lo que hace que enfermedades de índole sexual que en España estaban disminuyendo vuelvan a aumentar. La gonorrea se ha multiplicado, además de la sífilis y el VIH. No se debe llevar a cabo una educación sexual basada solo en estos aspectos y en el miedo, si no que se debe enfocar esta en eliminar mitos y en que tanto mujeres como hombres tomen conciencia del autocuidado. En las relaciones sexuales no todo vale como en los vídeos porno no se debe dejar de lado el placer y la experimentación pero siempre desde la higiene y el cuidado, ya que esto puede provocar infecciones, y esto también forma parte de una sexualidad sana.
- **Simplificación de las relaciones sexuales**. Según bastidas y Julieth (2014) lo que ocurre con el porno actual es que es un porno hegemónico, en el que no hay cabida para otras opciones (hombres y mujer). Además, la visualización de estos videos está imponiendo a los jóvenes una sola manera de vivir la sexualidad sin una base en igualdad, género, derechos, libertades... y sobre todo sin la opción de que sean ellos mismo los que crean y forjen su propia sexualidad, la sexualidad no se impone y los modos de vivirla tampoco.

En conclusión, todos estos frentes se encuentran abiertos y desprovistos de una acción educativa adaptada y sobre todo de una consciencia social y política. El problema está latente y las consecuencias están surgiendo en menores cada

vez más jóvenes. El porno está convirtiéndose en un ejemplo a seguir en muchos aspectos y esto solo provoca frustración, inseguridades, distorsión de la realidad, incapacidad para crear y mantener relaciones y por consiguiente no conseguir un espacio de comunicación y relacional en el que forjar y crear su sexualidad e identidad.

## 6. EDUCACIÓN SEXUAL

Se comenzará a analizar la Educación Sexual plasmando varios puntos. Primero se va a definir lo que es la Educación Sexual y los objetivos que debe perseguir, para más tarde realizar un análisis de varios acontecimientos importantes que han hecho que el concepto y la necesidad de Educación Sexual cambie. Se analizarán leyes, necesidades sociales y por último las acciones realizadas en materia de sexualidad en el ámbito de la educación.

Además, en el apartado siguiente se analizarán los errores o fallos que ha tenido y tiene la Educación Sexual en España y como podría llevarse a cabo una educación integral óptima. El último punto va a ser de gran utilidad para poder observar un ejemplo práctico de una óptima Educación Sexual que se adapta a las recientes y nuevas necesidades sociales.

### 6.1. Definición

La Educación Sexual es un proceso que tiene un objetivo primordial, posibilitar que cada persona viva su sexualidad de forma sana, positiva, feliz y responsable.

Otro objetivo que debe perseguir una óptima Educación Sexual es favorecer que cualquier persona se conozca, se acepte y valore su propio placer, dejando a un lado la prevención, restricciones o riesgos como los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual. El aspecto anterior es importante ya que cuando se habla de Educación Sexual se vuelve primordial hablar también de Hecho Sexual Humano, mujeres y hombres que son seres sexuados y que se viven como sexuados expresándose y relacionándose como lo que son (Quesada, 2012, citado en Lestón, 2015).

Por lo que, debe existir una Educación Sexual acorde a las demandas de las personas pero también que tenga en cuenta todos los aspectos importantes y que engloban a una vivencia óptima de sexualidad (diversidad, roles, orientación sexual, derechos, identidad de género, valores...) que consiga que todas las personas puedan y sepan vivir y relacionarse como seres sexuados consigo mismos y por consiguiente, con los demás.

En 1976 el equipo multidisciplinar del Instituto Nacional de Educación Sexual observó que la Educación Sexual es un aspecto más de la educación global de la persona, por lo que no debe ir desligada de la educación general sino que estas dos deben ir unidas y estar en concordancia, la Educación Sexual se basa e imparte conocimientos bio-psico-sociales en relación a la sexualidad y todos estos deberían formar parte de una educación y formación integral del educando, no dejando que sea ajena al desarrollo de su personalidad.

Cuando se habla de formación integral se debe remarcar la importancia de este aspecto a la hora de crear y desarrollar nuestra sexualidad, ya que el individuo no es ser sexuado ajeno a una sociedad, reglas, normas, cultura...

La persona construye su propia vivencia de la sexualidad pero el contexto sociocultural también influye en las creencias, percepciones y prácticas de la sexualidad. La sociedad es la encargada en varias ocasiones de fijar e instaurar unos límites de lo que es inaceptable o aceptable a partir de las normas escritas o de puntos de vista implícitos como por ejemplo, los usos y costumbres no reguladas por escrito (Nieto, 2003, citado en Bastidas y Julieth, 2017). Lo que ocurre es que la persona se está socializando con esas normas, reglas y límites, y a partir de éstos crea su propia sexualidad construyendo una forma de vivenciarla acorde a la sociedad en la que vive, aceptando en muchas ocasiones la hegemonía de las pautas culturales de la sexualidad.

La sexualidad humana crea y adquiere significado a través de los lenguajes, símbolos, y discursos sociales. Según Cordero y Rodríguez (2008) las culturas modelan la organización social mediante procesos políticos formales e informales que forjan el alcance de lo permitido. Por ello se debe tener en cuenta los influjos sociales y además los personales, ante esta panorámica se convierte en imprescindible que la Educación Sexual no tenga solo carácter informativo, sino que sería conveniente que también tuviese un papel formativo. En su desenvolvimiento confluyen experiencias, conocimientos, actitudes, creencias y representaciones, y el educando debería ser capaz de tener en cuenta los límites y planteamientos de la sociedad sobre sexualidad, pero también los suyos propios, y a partir de esto darle formación para ser capaz de tener un pensamiento crítico y construir así la sexualidad que la persona realmente desea y siente.

## **6.2. Recorrido de la Educación Sexual en España**

Para entender mejor la Educación Sexual es importante dirigirse al momento histórico y social, ya que depende del momento y las necesidades que surjan en la población, los objetivos y formas de pensar y estudiar la sexualidad, y todo lo que ella engloba van a ser diferentes.

La perspectiva sobre sexualidad se ha ido modificando. Para entender cómo se han ido desarrollando los diferentes prismas de la *Educación Sexual en España*, se van a presentar ciertos *acontecimientos* importantes a través de Abenozo (2000).

Entre 1950 y 1980, España vive una revolución erótica determinante en relación a un cambio de visión, ahora la sexualidad ya no contempla solo una finalidad reproductiva sino que se centra más en el placer y la satisfacción. Todo esto surgió a consecuencia del desarrollo de nuevos métodos anticonceptivos más seguros, destinados al disfrute sano de las relaciones sexuales y no tanto a ese objetivo de reproducción.

Después de toda esta forma de actuar libre de temores, la sociedad vivió un brote de la pandemia de VIH/SIDA. Esta década de los 80, se dedicó a llevar a cabo grandes debates de índole social y político para tratar temas como la inclusión de la Educación Sexual obligatoria en las escuelas, además de investigar sobre sus beneficios.

En el año 1985, se registraron altas tasas de embarazos en población adolescente; además las enfermedades de transmisión sexual seguían en aumento, ante esta situación se desarrolló y se llevó a cabo un plan estatal de información sexual dirigido a adolescentes, este plan se denominó “Plan Diana”. Fue un programa basado en dar información sobre métodos anticonceptivos, especialmente el preservativo. Tras la puesta en marcha de dicho programa la población española pudo experimentar como España necesitaba una Educación Sexual y ésta se convirtió en una necesidad de salud pública.

Cuatro años más tarde, en el 1989, se firmó un convenio de cooperación formado por los Ministerios de Educación y de Sanidad y Consumo con tres objetivos claros. Estos objetivos eran formar a docentes en materia de sexualidad, promover experiencias innovadoras en Centros Escolares siempre con la colaboración del sector sanitario, y por último, elaborar materiales didácticos para poder alcanzar el mayor estado de salud posible.

Después de estos acontecimientos, entrando en el 2000 la Organización Mundial de la Salud desarrolló el lema “Salud para Todos”, recomendado así incluir contenidos de Educación para la Salud en la enseñanza obligatoria, se llegó a la conclusión de que esta era la manera más óptima y eficaz para promover estilos de vida saludables y que esta educación llegase a la mayoría de niños posibles.

En cuanto a la *legislación* sobre sexualidad Lestón (2015) afirma que se ha centrado mucho más en el tema de la salud, y no tanto o incluso nada en lo educativo, pero se debe hacer mención al Capítulo I de la **Ley Orgánica 2/2010, de Salud Sexual y Reproductiva** y la Interrupción Voluntaria del Embarazo en el

que aparece la responsabilidad de los poderes públicos en materia de Educación Sexual, además del artículo 5 que ya menciona y tiene en cuenta el desarrollo de políticas educativas para garantizar la información y educación afectiva-sexual, así como la no discriminación por discapacidad, fomentando la igualdad y la corresponsabilidad. Y por último el artículo 9, que da importancia al papel que debería cumplir el sistema educativo en relación a la formación en salud sexual y reproductiva, como parte de su desarrollo integral.

A partir de la aprobación de dicha ley, el Ministerio de Sanidad comienza a elaborar una normativa legal que va a obligar a los **Centros Educativos**, sin ninguna excepción, a impartir Educación Sexual a todos los alumnos. Los centros educativos no deberán oponerse a impartir dichos temas ya que si se niegan estarán acusados de no colaborar con la salud pública. Todos los contenidos serán definidos por ley y vigilados por Sanidad mediante Inspecciones.

La Educación Sexual hasta el curso 2007-2008 se incluía en los temas transversales de educación en valores, en concreto en el llamado “educación para la salud”. Pero estos temas eran transversales y por tanto no obligatorios, por lo que los centros educativos y los profesores encargados de impartir la clase se encontraban con un margen bastante amplio para decidir y escoger los temas que debían abordarse.

Debido a este margen de decisión, los centros educativos han escogido en muchos casos enseñar a los niños y adolescentes hábitos de higiene, criterios de alimentación, costumbres sanas, entre otros. Algunas administraciones educativas pero en la gran mayoría sanitarias han editado varios materiales didácticos y han llevado a cabo talleres de salud sexual sin informar en muchas ocasiones a los padres y madres de su realización y de sus contenidos. Los profesionales encargadas de impartir estos talleres eran psicólogos, sexólogos, enfermeros o farmacéuticos.

En septiembre del 2007, el Área de Educación para la Ciudadanía (EpC) y los Derechos Humanos introduce la educación afectivo-sexual como una parte de las materias: “la educación afectivo –emocional, las relaciones interpersonales, la homofobia, orientación sexual, sentimientos y emociones, la ternura, la crítica de normas y valores morales aprendidos” (Velandia, 2001, pp. 56-57, citado en Thimeos, 2015).

Existen varias razones constatadas en diferentes estudios que han hecho que España se vea en la necesidad de introducir en los centros educativos temas de Educación Sexual. Algunos de estos estudios son:

- La Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales (ESHS) realizada por el Plan Nacional contra el SIDA en colaboración con el Ministerio de Sanidad en el año 2003. Se esclarece que hay un claro adelantamiento en la edad de inicio de las rela-

ciones sexuales a medida que disminuye la edad, se observa que los menores de 16 ya están iniciando una vida sexual activa (Velandia, 2011, citado en Thimeos, 2015).

- Otros datos llamativos son que el “75% del embarazo adolescente se da en niñas de entre 15 y 21 años. Además uno de cada 10 adolescentes menores de 20 años “sufre” un embarazo no deseado, con un 45% de abortos en el año 2011” (Thimeos, 2015, pp. 34-35).

El temprano inicio de las relaciones sexuales en adolescentes esclarece la gran necesidad de comenzar a ofrecer Educación Sexual en la primaria.

En definitiva, todas y cada una de las leyes, planes, programas... han surgido para actuar como “parches” cuando el problema ya estaba latente y dejando ciertas “víctimas” en la sociedad. Según Abenoza (2000) casi todos los programas se han desarrollado debido a una situación de urgencia y dando respuesta casi siempre a necesidades de prioridad sanitaria (enfermedades, nutrición, aborto, anticonceptivos...) y se han llevado a cabo a través de una práctica precaria desarrollada por técnicos o voluntarios de asociaciones.

### 6.3. Necesidades y carencias de la Educación Sexual

Según Thimeos (2015) las medidas educativas de la Ley Orgánica de Salud Sexual y reproductiva e interrupción del embarazo se dirigían obligatoriamente a menores de edad sin contar con la opinión de los padres ni del Proyecto Educativo de Centro. Lo que ocurre entonces es que los menores ven estos talleres o actividades como un tema ajeno a lo educativo y al ámbito familiar, y que se hacen de manera puntual una o dos veces, y la vivencia de la sexualidad no se da en un momento puntual y ya está, sino que a lo largo de la vida el individuo va a ir teniendo dudas y va a necesitar encontrar, desarrollar y reforzar ciertos aspectos en relación a su sexualidad y no va a saber encontrar un lugar indicado para resolver esas dudas, ya que en esos talleres de pura información y obligaciones (preservativo, embarazo, esperar...) no había cabida para la familia o el equipo educativo, que son los que en realidad siempre están ahí. Se hace necesario formar un equipo con todos los agentes que influyen en la construcción de la sexualidad de los educandos.

Según Nieda (1992) la Educación Sexual debe estar presente en la educación escolar no sólo como información sobre aspectos biológicos, sino como orientación y educación sobre aspectos afectivos, emocionales y sociales, para que así los educandos conozcan y aprecien los papeles sexuales femenino y masculino y el ejercicio de la sexualidad como una actividad de comunicación entre las personas.

El ser humano no solo aprende de manera declarativa almacenando conceptos o ideas; también aprende de manera procedimental adquiriendo habilidades

y destrezas de forma automática. Por lo que da igual que se les enseñe a los jóvenes de manera teórica cómo deben ser las relaciones sexuales sanas si en el fondo ellos están almacenando conocimientos procedimentales opuestos, gracias al porno, acerca de cómo llevarlo a cabo, siendo este tipo de conocimientos mucho más complicados de modificar (Abenoza, 2000).

Existen algunos indicadores según López (citado en Lestón, 2015), a la hora de concretar las causas de las conductas sexuales de riesgo como:

- falta de información por la familia, escuela y profesionales.
- falta de verdadera educación sexual
- nuevos mitos sobre la sexualidad.

Por lo tanto, la Educación Sexual debe ser vinculante con el momento actual y con las demandas de los jóvenes y adaptarse a los nuevos cambios acontecidos, y sobre todo debe ser un tema central en cualquier tipo de formación convirtiéndose en un derecho para todos/as las personas.

#### **6.4. Nuevas formas de Educación Sexual**

En base a las crecientes demandas y cifras sobre embarazos en adolescentes, consumo de pornografía y prostitución, enfermedades de transmisión sexual, violaciones en grupo... se hace evidente que algo en relación a la Educación Sexual que se está impartiendo a los más jóvenes no está funcionando.

Por lo que, es necesario reinventar nuevos escenarios y herramientas educativas para la formación en temas relacionados con la sexualidad a los más jóvenes. Como se ha mostrado al principio del trabajo, internet está cobrando un papel muy importante para buscar respuestas sexuales y de otra índole por parte de los adolescentes. En especial, estos acaban visitando casi siempre material pornográfico para poder visualizar cómo deben ser o podrían ser sus futuras relaciones sexuales.

Con estos comportamientos y hábitos muy presentes en la vida cotidiana de los adolescentes varias personas han decidido crear plataformas virtuales y sitios web más educativos que cualquier video de sexo explícito, estos materiales han sido encontrados en el estudio realizado por Moreno en el año 2017.

A finales del año 2016 se creó una plataforma web denominada **The Porn Conversation** con la ayuda de sus fundadores Erika Lust y su pareja Pablo Dobner, que a su vez también son los fundadores de la productora de cine Erika Lust Films. Dicha página web se creó con el objetivo de compartir y ofrecer diversas guías, videos y artículos gratuitos para padres, madres, tutores legales, profesionales de la educación... estos materiales son indicados para poder hablar a los

niños/as sobre porno, como muestran los fundadores en su página web es muy complicado saber y controlar lo que ven los menores en internet, están cada vez más expuestos a edades mucho más tempranas a este tipo de audiovisuales X, ya sea por motivación de sus propias dudas, amigos... la respuesta no debería de estar en la prohibición, tenemos que aferrarnos a la realidad y sí está pasando por lo menos, tener las herramientas educativas suficientes para dialogar y educar a los más pequeños. Lo que pretende la plataforma es que las poblaciones de jóvenes estén cada vez más informados, para que puedan tomar decisiones de lo que ver o no, dónde buscar, pero que todas estas decisiones estén motivadas por el conocimiento y no por el miedo.

El material que ofrece esta web está dividido en tres grupos de edad: menores de 11 años, entre 11 y 15 años y mayores de 15 años, estos materiales deben servir para iniciar conversaciones con los menores sobre sexualidad, relaciones sexo-afectivas, autoestimulación... estos diálogos son primordiales en las familias ya que por vergüenza o por carencia de información no se inician nunca y se decide en primer lugar censurar antes que comprender la situación que están viviendo las jóvenes y por qué deciden elegir el porno para educarse en materia de sexualidad y no conversar con los adultos. Esta página se creó como señalan sus fundadores como una manera de adaptar la educación sexual y las nuevas formas de entender la sexualidad a los nuevos retos, como el uso imparable de internet. Se basan en la alta posibilidad que tienen las jóvenes de encontrarse en algún momento de sus vidas con material pornográfico, ya sea en publicidad, mediante cookies, banners, que financian muchos sitios web, como Pornhub. Debido a que un 1/3 del tráfico que circula por internet es pornografía, además la edad en la que acceden a este tipo de contenidos cada vez es más temprana, a los 9 años aproximadamente (Lust y Dobner, 2017, citado en Moreno, 2017).

Los anteriores datos y algunos más aparecen en la “Guía para padres de niños entre 9 y 11 años” en el apartado denominado “Datos sobre pornografía y contenido sexual”, nos habla de cómo las generaciones más jóvenes están aprendiendo, sin tener la culpa, que el sexo es únicamente lo que ven en los “porntubes”, en los que se pueden observar unos actos desprovistos de intimidad, irreales, violentos y sexistas. Lo que ocurre es que los menores que visualizan estos materiales desarrollen pensamientos equivocados sobre los roles de género y la sexualidad. Además avisan y señalan de lo fácil que es el acceso pornográfico para las jóvenes en internet, ya que se pueden observar ciertos videos en YouTube o con ayuda de la PlayStation.

En su segundo manual, dirigido a padres con niños con edades comprendidas entre 11 y 15 años, resaltan la importancia del cine X en la educación de las jóvenes, ya que con este tipo de películas comienzan a comprender qué es el sexo. En dicha guía se utiliza como referente y estudio de caso a un país pionero en la vi-

sión tan positiva de la sexualidad, y en su manera de ver y desarrollar la Educación Sexual, como es Dinamarca. Este país fue el primero en legalizar la pornografía, además la Educación Sexual se vuelve obligatoria en cada colegio, los cuales tienen una semana en la que realizan clases sobre salud sexual y relaciones. Hablando sobre estadística, este país tiene un nivel muy bajo de embarazo adolescente, aborto y enfermedades de transmisión sexual. Lo que está ocurriendo, es que se habla de sexo de una forma normalizada y se utilizan las palabras correctas para hacer referencia al cuerpo y a todo lo relacionado con la sexualidad, esto provoca que las jóvenes tengan una imagen corporal positiva, confianza y una comunicación y diálogo positiva entre adultos y jóvenes. Todo esto se refiere a por ejemplo, no introducir a los menores en una realidad de palabras y creencias como “a los niños los trae la cigüeña”, en este país la cigüeña no existe, no hay cabida para lo irreal sino para la verdad y que los menores se familiaricen con conceptos y situaciones normales, siempre con una adaptación en base a su necesidad. Esto está siendo positivo en la sociedad, ya que reduce las consecuencias negativas que tienen las experiencias sexuales a una edad muy temprana y con un desconocimiento infinito sobre sexo (Valenzuela, 2016, citado en Moreno, 2017).

Otro programa llamativo es el denominado **Pubertet** que se creó en el año 2016 en Noruega. Este programa utiliza el canal de YouTube para emitir una mini serie formada por 8 capítulos, los cuales tratan temas relacionados con el crecimiento, cambios en el cuerpo (vello, poluciones nocturnas...) de una manera directa y sin tapujos, utilizando modelos reales y fotografías, a la vez que se transmite con un lenguaje fácil y didáctico.

Siguiendo con el análisis de Porn Conversation, hacemos mención a su última Guía para padres con niños de más de 15 años, ésta hace hincapié en lo importante que es profundizar en la comprensión al porno o hacía un porno más ético. Para ayudar a esto en el punto 3 del manual denominado “por qué es tu responsabilidad” cita al sexólogo danés Christian Graugaard, el cual propone el poder ir un paso más allá y que los centros educativos enseñen escenas de índole sexual o escenas pornográficas a estudiantes de 15 o 16 años, y más tarde poder llevar a cabo una discusión sobre roles de género, violencia, diversidad, toma de decisiones... lo que se quiere conseguir con esto es llegar a reconocer como primer paso hacia el cambio que los/las adolescentes consumen pornografía y es una realidad de la que tenemos que ser conscientes, y poder dar a partir de aquí, las herramientas suficientes para que consigan desarrollar un pensamiento crítico para poder discernir entre lo que es vejatorio, violento, placentero...

El sitio web Pornhub además de ofrecer millones de horas de material pornográfico al mundo también creó Sexual Wellness Center. Una plataforma online que se creó a principios de febrero del 2017 y está dirigida por la psicóloga especializada en terapia sexual Laurie Betito, además esta tiene varias colaboracio-

nes de doctoras como Stacy Friedman y Zhana Vranglova, del neurólogo Daniel Michaels, fotógrafas, abogadas, escritoras y un Coach de citas y relaciones de parejas. Esta iniciativa fue creada en base a una situación real y es que según Reid (2017) Pornhub se ha convertido en una de las principales páginas web de pornografía y entretenimiento para las más jóvenes con unos 70 millones de usuarios/as diarios, por ello decidieron ofrecer una plataforma educativa que puedan utilizar como un recurso de acceso a información y asesoramiento en relación al sexo real. Por lo tanto, el espacio irreal y exagerado de la pornografía lo tiene pero a su vez los/las usuarios/as pueden utilizar un espacio para resolver sus dudas reales y que profesionales puedan ofrecerles información sobre sexualidad.

La web contiene dos categorías denominadas *Get Healthy y sexuality* (Ponte sano o como seguir un estilo de vida saludable y sexualidad). La primera contiene información básica sobre anatomía sexual, infecciones y enfermedades de transmisión sexual, además de información general sobre salud reproductiva. Esta información se facilita mediante artículos de divulgación que se han realizado por los coordinadores que se han mencionado antes. En la segunda categoría, la información que se puede encontrar está relacionada con relaciones de pareja; se llevan a cabo sesiones con diferentes cuestiones, que plantean los/as usuarios/as, y respuestas con la doctora Laurie Betito a modo de consultorio y además, se suben artículos relacionados con varios temas como transexualidad, intimidad, tipos de relaciones (monogamia, poliamor...), adicción, mitos y tabúes de la sexualidad...

En Estados Unidos existe también una plataforma educativa denominada OMGyes, en la que se ofrecen herramientas a modo de videos explicativos que explican técnicas para una óptima y sana masturbación femenina con simulaciones táctiles. Los contenidos de esta página han sido desarrollados en base a un estudio que se realizó a más de 2000 mujeres de 18 a 95 años, que mostraron diferentes cuestiones y demandas en base al placer y al sexo. El objetivo que pretende perseguir esta plataforma es exponer a las mujeres como pueden encontrar el placer de una manera real y alejada de las imágenes irreales y atípicas del cine X, publicidad, series... para así conseguir vivenciar experiencias placenteras reales. Para ello también ofrecen un App para practicar diferentes movimientos que se exponen en el móvil o Tablet.

Las plataformas que se han mostrado generan información sexual y educativa tanto para adultos como para las más jóvenes, convirtiéndose en espacios que dan respuesta a las demandas sexuales no resueltas por los diferentes ámbitos educativos que engloban al individuo. Los movimientos feministas también tienen como objetivo transmitir mensajes educativos a la población, varias actrices trabajan en vídeos educativos o en guías para poder mejorar la vida sexual de los/as usuarios/as. Nina Hartley es una gran profesional realizando cine educativo en base a las demandas de los usuarios y a las categorías o prácticas sexuales más visitadas y so-

licitadas, ella realiza guías para practicar sexo oral, para la práctica de tríos y la doble penetración, entre otras muchas (Lust, 2008, citada en Moreno, 2017).

Otra mujer, Constance Penley, concienciada con este problema social lleva a cabo una labor docente impartiendo clase sobre cine y pornografía desde el año 1993 en la Universidad de California de Santa Bárbara hasta el momento. Los temas que se tratan en sus clases están relacionados con el análisis crítico del negocio del porno, tratando además temas como el racismo, la cultura popular...

**En España**, la labor educativa de Mercedes Oliveira es muy importante, ya que realiza formación en temas de Educación Sexual con adolescentes entre 15 y 16 años. Estos temas los muestra desde un enfoque amplio que solo el de la reproducción, sin perder de vista el tema de la igualdad y el placer, ya que la base de la Educación Sexual de los jóvenes es la pornografía, ella enseña a desaprender y reestructurar todo aquello que está tan poco presente en los videos pornográficos y poco a poco, en la sociedad (Baena, 2016, citado en Moreno, 2017).

Existen otros recursos, desarrollados en el ámbito de la Educación Sexual tanto a nivel nacional como internacional. Como la plataforma Porno Educativo, creada por el psicólogo y sexólogo Fernando Pena en el 2015. La Educación Sexual es entendida solo desde el plano de la genitalidad por lo que esta plataforma nace para dar una respuesta educativa global y adaptada. En la plataforma se pueden encontrar diversidad de videos explicativos en relación a varios temas con el objetivo de desmontar tabúes, prejuicios y la ignorancia que caracteriza a la pedagogía actual en materia de sexualidad. Los vídeos van dirigidos a un público más adulto tratando temas como la anorgasmia, diversidad funcional, fetichismo, juguetes sexuales, masturbación, vaginismo, homosexualidad, entre otros muchos. Este proyecto está recomendado por el Programa modular de formación en Salud Sexual de la UNED, la Asociación Española de Psicología Sanitaria, la Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual y la European Society of Psychology.

## 7. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La educación social se define según ASEDES (2004, p. 11) como el:

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

- la promoción del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

- la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Toda persona tiene derecho a tener una educación adaptada a sus necesidades y de calidad, por lo tanto como derecho democrático todas las personas tendríamos que poder acceder a él, todos aquellos que quieran incorporarse a la cultura de su tiempo para incluirse en él (Sáez, 2003, citado en ASEDES, 2007).

Como esclarece Sáez la educación es un derecho y debe proporcionarse a toda la población mediante acciones formadoras impulsadas por el gobierno y entidades públicas. Pero, o bien no se da o bien se da pero esa educación no está adaptada al perfil al que va dirigido, ni a sus demandas ni al contexto en el que está inmerso. Por lo que, la figura del Educador y la Educadora Social llevará a cabo algunas de sus propias funciones para lograrlo, lo importante no es crear proyectos o programas sin ninguna conexión personal y educativa con el educando ya que estos carecerán de significado y utilidad para ellos. Para conseguir esta conexión o identificación con aquello que están aprendiendo y viviendo a la vez, nosotros como profesionales de la Educación Social debemos ser conocedores de todo aquello que rodea a los menores. Para conseguir este conocimiento, debemos investigar y analizar la realidad macro, meso, micro y exo, desde el ámbito familiar, escolar, grupo de iguales... hasta las leyes, derechos y deberes relacionados con el problema. El consumo y el uso de pornografía para fundamentarse y aprender sobre relaciones sexuales están afectando a la población más joven por lo que debemos analizar los efectos de este consumo y detectar qué necesidades educativas no se están cubriendo para que estos decidan elegir la pornografía como pedagogía sexual. Para ello el educador deberá dominar los planes, programas y proyectos, y tener la capacidad crítica para analizarlos y vislumbrar posibles carencias.

- Según Fernández (2018) la educación Sexual en España tiene una base y apoyo legal pero su puesta en marcha o modo de llevarla a cabo no es del todo acertada ya que se basa en charlas puntuales sin ninguna prolongación en el tiempo.
- Según Lameiras et al (2006) las intervenciones que se llevan a cabo son puntuales y se realizan con la participación de profesionales de la sanidad o voluntarios. Lo que ocurre es que el modelo que se pretende imponer a los educandos es vivir su sexualidad en base a restricciones, autocuidado, normas, precauciones, miedo...
- Los datos sobre enfermedades, embarazos, consumo, adicción, violaciones, prácticas de riesgo, distorsión de la realidad, machismo... están a la orden del día, por lo que se debe de reestructurar todo aquello que no está funcionando como debe y analizar qué es aquello que hay que modificar.

Por ende, se vuelve a hacer énfasis en el análisis, estudio e investigación de todos y cada uno de los factores que envuelven el problema, como afirma lameiras et al (2006) se debe asumir una **metodología constructivista** que promueva un aprendizaje significativo y comprensivo frente a un aprendizaje meramente memorístico y en el que el menor adopte un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En base a uno de los principios deontológicos generales de la Educación Social, el denominado principio de la acción socioeducativa. Se muestra como el Educador y la Educadora Social son profesionales de la educación que tienen una función básica, siendo esta la creación de una **relación educativa** que proporcione a la persona el ser **protagonista de su propio cambio y de su vida**. Todas sus acciones socioeducativas irán encaminadas en acompañar al educando en su proceso y sin convertirse en protagonista. Según Iestón (2015) el problema de la Educación Sexual en España es el gran hincapié que se hace en transmitir información y no formación, así lo que se consigue es que el único papel protagonista lo adquiera el profesional que es el conocedor del tema. La población joven es un sector de la población que necesita formación para poder utilizar la información. Por ello las acciones que se proponen hacer en base a las necesidades encontradas en las jóvenes en la actualidad, no van a ir encaminadas a imponer y prohibir ninguna práctica o acto, si no que van a acompañar al menor en un proceso de búsqueda y creación de identidad en relación a la vivencia sana de su sexualidad.

La realidad actual no se puede negar y los datos son claros, pero el objetivo no es acabar con esos datos negando que existan factores que los generan como las Tic, la escasa y poco adaptada Educación Sexual, la pornografía... si no que al educando se le deberá hacer partícipe de aquello que le rodea y que va a seguir estando, pero con la diferencia de que él va a ser el que decida, elija y escoja lo que realmente necesita y quiere, partiendo de una formación base.

Ahora bien, en base a todo lo expuesto es importante como profesionales llevar a cabo evaluaciones constantes sobre el impacto o no de nuestras acciones formativas, si no se llevan a cabo autoevaluaciones y análisis de los resultados, no se podrá mejorar, ni adaptar la formación a la realidad cambiante. La sociedad está en continuo cambio y junto a ella los individuos y nuestras relaciones se adaptan a estos, las nuevas tecnologías han “invadido” los hogares, las escuelas, los parques... y la información según Castell (2000) está al alcance de nuestra mano, por lo que es hora de que los profesionales utilicen esta situación para crear y ofrecer información y sobre todo formación de calidad. ¿Que ofrecen los móviles e internet a los jóvenes? según peñafiel et al (2017) intimidad, autonomía, información a su alcance cuando quieren y lo necesitan... entonces se utilizarán estos factores para crear y desarrollar nuestras acciones formativas, si los menores utilizan el móvil e internet, que la Educación Social también se adapte y evo-

lucione hacia nuevos desafíos y horizontes en relación a las nuevas tecnologías. Según los/as niños/as han nacido en un contexto tecnológicamente avanzado por lo que conocen mejor los medios digitales que los padres y profesionales, además internet les sirve para socializarse e interactuar con sus iguales

La sexualidad es un proceso continuo de cambio y que se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida, lo que un menor aprendió en una charla sobre salud sexual a los 7 años no le servirá, seguramente, cuando tenga 16, ya que según va transitando por etapas evolutivas con características y demandas distintas. Para que la educación sexual sea progresiva y se adapte a cada momento y necesidad del menor, es primordial el uso de blog, canales de youtube, plataformas online... que hagan que estos menores accedan a formación para poder manejar información veraz y resolver sus cuestiones relacionadas con su momento vital.

Lo que está ocurriendo, es que se incita a que los menores se adapten a los nuevos cambios acontecidos, pero los profesionales siguen en esa zona de confort, creando proyectos vinculados a la salud y no al autoconocimiento, y siempre desvinculados de la realidad de las jóvenes y llevándolos a cabo en escuelas, ayuntamientos, centros jóvenes... cuando la realidad es otra, las jóvenes creen saber mucho sobre sexo pero no se atreven a dar el paso de hablar con un adulto para resolver sus dudas, ya que según Fernández (2018) no existe en ocasiones buena comunicación entre ellos, y el porno no les cuestiona ni les obliga a nada. La educación social debe hacer lo mismo no cuestionar, no obligar, si no ofrecerle la posibilidad de crear su propia identidad sexual en base a conocimientos y prácticas sólidas y fundamentadas.

En el apartado denominado “nuevas formas de educación sexual” se describen varios proyectos e iniciativas de personas que han analizado la realidad y se han dado cuenta de ciertas necesidades básicas de los menores que no estaban siendo cubiertas por las entidades públicas o el gobierno... todas y cada uno de ellas tienen una base fundamentada y además están pensadas desde la idea de acceso universal y desde el punto de vista de un adolescente, con sus dudas pero a la vez con inseguridades, vergüenza, miedo... para pedir ayuda o consejo. El Educador y la Educadora Social crean y acompañan al educando hacia una formación con el fin de provocar un encuentro del sujeto de la educación con contenidos (guías, videos, profesionales vía webcam), otros sujetos (chat en los que los menores escriben sus dudas abiertamente). Finalmente, estas plataformas se convertirán en un primer paso para llegar a la emancipación progresiva del menor.

Son iniciativas innovadoras ya que en muchas de ellas, el debate o información se crea a partir de las demandas de los usuarios es decir, son ellos los protagonistas, y además se habla de tabúes como el vaginismo, la masturbación... un vídeo didáctico que te enseña cuándo y dónde quieras a explorar tu propio cuerpo de manera sana y además a responder tus dudas.

Es importante esta visión de la Educación Sexual ya que existe mucho más allá de lo que se observa en internet o en la pornografía, en esta todo es bonito, consentido y fácil, pero en la realidad existen según Cobo (2019) los “gatillazos” y las caricias, el dialogo antes, durante y después del coito, la despedida, la intimidad. Un rasgo muy importante, es la intimidad y el derecho a salvaguardarla y no mostrar tu cuerpo en redes o videos a los demás, el sexo tiene que ser privado siempre que el individuo quiera pero que nunca se vea obligado a verlo como algo público a consecuencia de la interiorización del porno.

En definitiva, es necesaria la investigación constante de aspectos sociales como la influencia de la pornografía en la población joven y los aspectos a mejorar y reforzar de la educación sexual en las familias y en la escuela, ante los datos surgidos en las investigaciones realizadas, se llevará a cabo una adaptación real de los contenidos pertinentes que debe ofrecer una Educación Sexual real adaptada a los nuevos cambios (tecnologías) y a la visión de los/as adolescentes, manteniendo una educación igualitaria entre hombres y mujeres, y ayudando a estos a afrontar la pornografía y otro tipo de discursos sexuales.

## 8. CONCLUSIONES

La Educación Sexual en España carece de rigor y no se incluye en las escuelas de forma obligatoria, tras llevar a cabo el análisis de varios estudios se puede concluir que lo más llamativo no es este aspecto, si no que la escasa información que reciben los/as adolescentes españoles/as sobre sexualidad está basada en enseñar a colocar un preservativo a una verdura, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. Los adolescentes están demandando otra serie de conocimientos en relación a su sexualidad como ¿Cómo comienzo una relación sexual?, ¿Cómo me masturbo?, ¿Qué ocurre si no se lo que me gusta?, ¿Por qué no reconozco mi cuerpo como mío?... la sexualidad es compleja y es un proceso de constantes dudas no solo sobre enfermedades y riesgos, si no sobre otra serie de aspectos que la Educación Sexual española tal y como está planteada no responde además tampoco planifica su intervención en base al concepto amplio de lo que es la sexualidad.

Durante la revisión de ciertos datos se ha podido esclarecer que las enfermedades y el no uso del preservativo va en aumento por lo que es momento de reconstruir y replantear nuevas formas de conocimiento desprovistas de prohibiciones y restricciones para los/as jóvenes.

Ante esta gran panorámica se incluye el acceso prematuro a las nuevas tecnologías, los/as niños/as acceden a internet con móvil propio con 10 o 11 años, e incluso en ocasiones con menos edad. Los/as menores se encuentran solos y

poderosos en esa gran era digital, y debido a las dudas pertinentes de su etapa evolutiva (adolescencia) acceden a páginas web de índole pornográfico. La pornografía es un tema muy aclamado por las investigaciones recientes y describe a esta desprovista de intimidad, falocentrista, machista, irreal... pero sin embargo, son pocos los estudios que se han encontrado que analicen desde una perspectiva social las consecuencias que supone en la población joven la visualización de este material. Aunque asociaciones feministas y diversas actrices de cine X han aportado su conocimiento creando una cierta alarma social mostrando datos recientes sobre menores que utilizan estos medios habitualmente para fundamentarse en aspectos sexuales. Estas reivindican que se hable sobre pornografía, que se analice cada una de las escenas ya que en muchas ocasiones es una manera de analizar el comportamiento humano en la sociedad actual, con violaciones como el de “la manada” entre otras de los miles que se producen en España.

Otros aspectos encontrados son los relacionados con la familia, esta delega toda o casi toda la responsabilidad a las escuelas e incluso en ocasiones son las propias familias las que escogen y deciden sobre la sexualidad de su hijo en base a creencias propias o religiones. La escuela ya no es la única protagonista de la educación de los/as más jóvenes, por ello la implicación en la Educación Sexual en España debe partir de entidades de diferente índole y de profesionales formados en aspectos de igualdad, sexualidad, educación... las nuevas demandas sociales y la visibilización de nuevas formas de vivir la sexualidad (homosexualidad, poliamor, heterosexualidad, transexualidad...) hacen surjan plataformas online encargadas de dar visibilidad y normalización a situaciones que muchos jóvenes mantienen en silencio.

En definitiva, la educación debe ser un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y no siempre en base a los mismos objetivos ya que las sociedades continúan cambiando, por lo que se vuelve primordial:

- Dejar a un lado las concepciones antiguas y desfasadas sobre lo que es la sexualidad ya que no guardan relación con los actuales cambios de concepción y las formas de relación entre individuos en la actualidad.
- La pornografía existe y cada vez se encuentra más al alcance de cualquier persona, ya existen algunos estudios que vislumbran algunos efectos negativos para la población joven en base a sus relaciones futuras. Por lo que se debe hablar sobre pornografía, incitar a la reflexión en base a este aspecto para que los más jóvenes puedan enfrentarse con una base que haga replantearse lo que están visualizando.
- Más Educación Sexual basada en igualdad, en acabar con tabús, discriminaciones, roles de género, dominación, creencias erróneas sobre cómo debe comportarse en el ámbito sexual una mujer o un hombre, dialogo y reflexión sobre prostitución y mujer como objeto sexual...

- Las TIC son beneficiosas para la población, pero sin un uso responsable y consciente pueden convertirse en armas de doble filo para la población más joven (robo de perfiles, intimidad, fotos sexuales...).

## BIBLIOGRAFÍA

- Abenoza, R. (2000). Educación Sexual. *Documentación Social* 120, 207-235.
- Atresmedia (Productor) (2019). *Equipo de investigación; Pornonativos*. Recuperado el 2 de junio del 2019, de [https://www.atresplayer.com/lasexta/programas/equipo-de-investigacion/temporada-1/pornonativos\\_5cdd55f87ed1a89664d6e734/](https://www.atresplayer.com/lasexta/programas/equipo-de-investigacion/temporada-1/pornonativos_5cdd55f87ed1a89664d6e734/).
- Atresmedia (2019). *El intermedio; relato de un joven adicto al porno*. Recuperado el 10 de mayo del 2019, de [https://www.atresplayer.com/lasexta/programas/el-intermedio/clips/relato-de-un-joven-adicto-al-porno-prefieres-quedarme-en-casa-masturbandote-y-viendo-pornografia-a-salir-con-chicas-video\\_5c1829b07ed1a8f543a463f0/](https://www.atresplayer.com/lasexta/programas/el-intermedio/clips/relato-de-un-joven-adicto-al-porno-prefieres-quedarme-en-casa-masturbandote-y-viendo-pornografia-a-salir-con-chicas-video_5c1829b07ed1a8f543a463f0/).
- Ballesta, J. y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación*, XX1, pp. 133-156.
- Ballester, L., Orte, M.C. y Pozo, R. (2014). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales* 3: 165-178. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5545152>.
- Bastidas, R. y Julieth, K. (2017). *Sexualidad y pornografía: apreciaciones y creencias en los adolescentes*. Universidad externado de Colombia, Bogotá.
- Bejar, Sylvia. (2003). *Tu sexo es tuyo*. Barcelona: Debolsillo.
- Brage, L. B., Socías, C. O., y Gordaliza, R. P. (2015). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (13), 165-178.
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(4), 42-53.
- Cobo, R. (2019). El imaginario pornográfico como pedagogía de la prostitución. *Oñati Sociological Series* [online], 9 (S1), S6-S26. Disponible en: / Available from: <http://ssrn.com/abstract=3247769>.
- Cordero, X. y Rodríguez, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(1), 4.
- Claramunt Busó, C. (2011). *Valoración del Programa de Educación Sexual (PE Sex) en adolescentes de 13 a 16 años*. (tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Del Barrio-Álvarez, E. y Garrosa, E. (2015). *¿Educar en igualdad? Análisis de la triada pornografía-discriminación-violencia*. *Feminidad y masculinidad en la pornografía convencional*. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*.
- De Santiago, L., Frago, S. y Sáez, S. (2009). *Educación sexual*. Ministerio de Educación.

- Díaz-Benítez, M.E. (2010). *Sexo que vende: Economía de la producción de películas porno*. En corrêa, S., y Parker, R. (eds.) Sexualidade e política na América Latina. ABIA.
- Díaz, M. T. y Vicente, A. (2011). Los jóvenes como consumidores en la era digital. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 127-134.
- Dines, G. (2010). *Pornland: how porn has hijacked our sexuality*. Beacon Press.
- Domínguez Domínguez, I. (2011). Influencia de la familia en la sexualidad adolescente. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 37(3), 387-398.
- “El mejor crítico de cine porno se destapa” (The clinic), 2013.
- Equipo multidisciplinario del instituto nacional de educación sexual (1976). Metodología y Educación Sexual. Editor INES. Col.: Educación sexual. Vol. VIII. Sto. Domingo, p. 14.
- Falcón, C. M. (2018). La trata de personas con fines de explotación sexual y prostitución. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers* (374), 41-46.
- Fallas, M. A., Artavia, C. y Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53-71.
- Fernández Velasco, V. (2018). *Influencia de internet en la educación sexual de los adolescentes y el papel de enfermería*. (Trabajo fin de grado). Universidad Complutense, Madrid.
- Gil, M. (2001). La construcción de la profesión de educador social en España desde el punto de vista de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). In *III Congreso del Educador Social*.
- Gil, A., Feliú, J., Rivero, I. y Gil, E.P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital. Artículo en línea. [Fecha de consulta: 16/5/2019]. <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>.
- Hernández, M.A., López, P. y Sánchez, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. Universidad de Murcia.
- Informe We Are Social Digital en España (2019).
- Instituto de la Juventud Española (INJUVE). (2007). *Los adolescentes como personas*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/>.
- Johansson, T. y Hammaré, N. (2007). Hegemonic masculinity and pornography: Young people's attitudes toward and relations to pornography. *The Journal of Men's Studies*, 15(1): 57-70.
- Labay, M., Labay, A. (2011). Internet, sexo y adolescentes: una nueva realidad: Encuesta a jóvenes universitarios españoles. *Pediatría Atención Primaria*, 13(50), 225-232.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., Núñez, A. M. y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 2(2), 193-204.

- León, E. y Zuñiga, D. (2012). *Características psicopáticas en la adolescencia: sistematización teórica*. Universitas Psychologica, 11(4), 1197-1207. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/>.
- Lestón, R. (2015). *Educación sexual en la adolescencia: propuestas de intervención desde la educación social* (tesis de grado). Facultad de educación de Palencia, Universidad de Valladolid, Palencia.
- Lupo, C. (2015). “*La pornografía en internet*”. Nuestro tiempo, revista cultural y de cuestiones actuales de la universidad de navarra.
- Lupo, C. (2015). “La pornografía en internet” (nuestro tiempo).
- Mora-Martínez, M. (2011). Cyborgs y mujeres artificiales: apuntes sobre género y cultura. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4 (33), 334-344.
- Moreno Morillas, E. (2017). *Educando desde la pornografía: heteropatriarcado, mainstream e internet*. (Tesis de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Nieda, J. (1992). *Educación para la salud: educación sexual* (Vol. 3). Ministerio de Educación.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006). Definición de sexualidad. Recuperado de: <http://search.who.int/>.
- Ortega, P. y Mínguez, M. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Penley, C. (2017). ¿Una feminista enseñando pornografía? ¡Eso es como Scopes enseñando la evolución!. *En porno feminista. Las políticas de producir placer*, pp. 272-306.
- Peñafiel-Saiz, C., Ronco-López, M. y Echegaray-Eizaguirre, L. (2017): “Jóvenes, salud e Internet. Percepción, actitud y motivaciones de los jóvenes ante la información de salud”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 1.317 a 1.340.
- Pineda, S. y Aliño, M. (1999). Capítulo I. El concepto de adolescencia. MINSAP, pp. 15-23.
- Pintado, Y., Jiménez, Y., Padilla, M., Guerra, J. y Antelo, M. (2010). *Trastornos psicológicos en los adolescentes*. Una visión general. Revista de Salud Mental y Psiquiatría Comunitaria 8(37), 89-100. Recuperado de: <http://revistanorte.es/>.
- Prada, N. (2010). ¿Qué decimos las feministas sobre pornografía? Los orígenes de un debate”. La matanza de la discordia. 5(1): 7-26. Consultada el 6 de mayo del 2019 [http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0676/que\\_20decimos.pdf](http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0676/que_20decimos.pdf).
- Pozzi, S. (2006). “El gran negocio del porno”. *El País*.
- Real Academia Española (2018). Pornografía. En Diccionario de la lengua española (tricentenario ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=disquisici%F3n&origen=REDLE>.
- Reid, D. (2017). Adult website Pornhub launches sex education service. CNBC.
- Remacha, B. y Ordaz, A. (2019). Los jóvenes se olvidan del condón al perder el miedo a infectarse, lo que provoca el aumento de las enfermedades sexuales. *El diario*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/sociedad/Gonorra-sifilis-ETS-incremento\\_0\\_909559913.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Gonorra-sifilis-ETS-incremento_0_909559913.html).

- Sáez, J. (2003). *El macho vulnerable: pornografía y sadomasoquismo*. Memorias da Maratón Pós-porno. Obtenido en <https://www.hartza.com/fist.htm>.
- Smith, C. (2012). *“Reel Intercourse: Doing sex on camera”*. En hard to swallow. Hard-core pornography on screen, editado por Claire Hines y Darren Kerr. New York: wallflower press. 194-214.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Educación y Humanismo*, 18(31), 186-204.
- Sanz, N. (2009). Pornografía en internet. *Revista penal*, 23: 181-102.
- Soler, L. (2000). Porno. Distorsiones paródicas de los géneros literarios y cinematográficos. In *Relaciones entre el cine y la literatura: La transgresión. 4º Seminario* (pp. 45-63). Servicio de Publicaciones.
- Szil, P. (2004). Los hombres, la pornografía y la prostitución. *op. cit*, 84-89.
- Thimeos, J. A. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes*. (tesis doctoral). Facultad de educación UNED, España. Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales, (29), 25-42.
- The Porn Conversation. Consultada el 6 de mayo del 2019. <http://thepornconversation.org/>.

**PRIMER PREMIO**  
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA  
**Sara Villaluenga Martín de Eugenio**

“EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD: LA PORNOGRAFÍA  
COMO NUEVA ALTERNATIVA PARA RESPONDER  
A LAS DEMANDAS SEXUALES DE LOS JÓVENES”

**PRIMER FINALISTA**  
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“CUESTIONES GLOBALES - INICIATIVAS LOCALES.  
EL REFUGIO Y LAS POLÍTICAS CONTRA EL  
DESPOBLAMIENTO RURAL”.**

**Elena Fernández de Sevilla de Bustos**

**Dirigido por: Virtudes Téllez Delgado**

Facultad de Ciencias Sociales  
Campus de Talavera de La Reina

Curso académico 2018/2019



**PRIMER FINALISTA**  
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA  
**E. Fernández de Sevilla de Bustos**

“CUESTIONES GLOBALES - INICIATIVAS LOCALES  
EL REFUGIO Y LAS POLÍTICAS CONTRA EL  
DESPOBLAMIENTO RURAL”

## ÍNDICE

RESUMEN .....	180
ABSTRACT .....	180
1 INTRODUCCIÓN .....	181
2 OBJETIVOS .....	182
3 METODOLOGÍA .....	183
4 LA VERTEBRACIÓN TERRITORIAL LIGADA AL CAPITAL .....	185
4.1. La diferenciación norte-sur .....	185
4.2. Consecuencias a nivel interno en los territorios industrializados.....	192
5 ANÁLISIS DE LAS ACTUACIONES LLEVADAS A CABO EN RELACIÓN CON EL ÁREA DE DESARROLLO RURAL Y ASENTAMIENTO DE MIGRANTES Y/O REFUGIADOS .....	202
5.1. La Fundación CEPAIM y el Proyecto Nuevos Senderos .....	203
5.2. El Programa de Acogida de Refugiados de Valladolid y el Proyecto Rural DEAR Agenda (2017) .....	206
6 LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁREA DE MIGRACIONES Y MEDIO RURAL.....	210
6.1. El Educador/Educadora Social en el área de migraciones .....	211
6.2. El papel del Educador/Educadora Social en el área del medio rural.	213
6.3. El papel del Educador/Educadora Social en las actuaciones de integración de población refugiada en el medio rural.....	215
7 PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	218
8 CONCLUSIONES .....	226
9. BIBLIOGRAFÍA .....	228

## ÍNDICE DE TABLAS

ILUSTRACIÓN 1. Línea del tiempo: conflictos armados .....	187
ILUSTRACIÓN 2. Llegadas por el Mediterráneo a la UE.....	190
ILUSTRACIÓN 3. Círculo de la desvitalización local .....	197
GRÁFICO 1. Principales países de acogida de refugiados.....	188
GRÁFICO 2. Desarrollo de la población en Castilla-La Mancha .....	196
TABLA 1. Población en Castilla-La Mancha .....	194
TABLA 2. Población extranjera en Castilla-La Mancha.....	195

## RESUMEN

La situación de las personas refugiadas cada vez es más peligrosa e incierta, motivada por el abandono político e institucional llevado a cabo por los Estados de la comunidad internacional. Por ello, desde la ciudadanía se están desarrollando acciones ante esta inacción política para poder salvar la vida a miles de personas que se ven obligadas a huir de sus territorios de origen.

Desde esta perspectiva, nace el siguiente trabajo que aquí se desarrolla, con el objetivo de ofrecer otro punto de vista desde la Educación Social mediante la creación de un modelo de acogida para personas refugiadas en el medio rural. La comunidad rural se convertiría en un elemento principal en la integración de este modelo y su gestión, aprovechando los recursos locales con los que cuenta y, a su vez, solventando las necesidades que en este se dan, como es la falta de población.

**Palabras clave:** migraciones, refugiados, medio rural, desarrollo rural y Educación Social

## ABSTRACT

The situation of refugees is increasingly dangerous and uncertain, motivated by the political abandonment from the States of the international community. For this reason, citizens are developing actions against this political inaction, in order to save the lives of thousands of people who are forced to run away from their territories of origin.

From this perspective, the work presented here is created with the aim of offering another point of view from Social Education by creating a host model for refugees in rural **áreas**. The rural community becomes a main element in the integration of this model and its management, using the advantage of the local resources and in turn, solving the needs of these areas, as it's the lack of population.

**Keywords:** migrations, refugees, rural environment, rural development and Social Education

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente documento que aquí se recoge conforma el Trabajo de Fin de Grado que se establece dentro del plan de estudios de la titulación de Grado de Educación Social, cursado durante el periodo comprendido entre 2015 y 2019 en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina.

El contenido se ha estructurado de tal manera que permita al lector comprender las ideas de forma clara y organizada, dando a conocer los objetivos que persigue dicho trabajo y su posterior metodología. Seguidamente, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre dos áreas, las cuales comparten algunas causas que explican su situación actual. Primeramente, sobre los procesos migratorios, en concreto la migración realizada de manera forzosa a causa de las inestabilidades de los territorios de origen, motivada por el desarrollo de un sistema económico capitalista que ha jerarquizado las relaciones entre los territorios a nivel mundial. En segundo lugar, estos mismos territorios han vivido los efectos de la industrialización y el sistema económico capitalista neoliberal que ha ocasionado una brecha de recursos e inversiones entre las zonas urbanas y rurales, ocasionando un despoblamiento rural. Así, se puede observar una vertebración entre el despoblamiento rural y el desplazamiento forzoso de miles de personas a nivel mundial.

Estas dos cuestiones han sido objeto de estudio y actuación a nivel tanto internacional como estatal, autonómico, provincial y municipal; incluso ambas cuestiones se han unificado en iniciativas locales o de entidades del tercer sector, permitiendo dar respuesta a cuestiones globales mediante iniciativas locales, como señala el título del trabajo que aquí se presenta.

En el análisis de las dos actuaciones que trabajan este área en el estado español, tanto la realizada por la Fundación CEPAIM *Proyecto Nuevos Senderos*, como la llevada a cabo en la provincia de Valladolid sobre acogida de personas refugiadas, se ha realizado un análisis de la metodología de trabajo y las funciones implementadas por los y las profesionales que trabajan en ellas, estableciéndose una relación entre estas y el saber, saber hacer y saber ser del y de la profesional de la Educación Social, recogidas en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007).

La intencionalidad con la que se ha llevado a cabo este trabajo versa sobre la necesidad de mostrar la viabilidad de dar respuesta a la situación de las personas refugiadas mediante, en este caso, la creación de un modelo de acogida en el medio rural, concretamente en la comunidad de Castilla-La Mancha, posibilitando a su vez el dar respuesta a las necesidades que emanan del medio rural castellanomanchego y con ello fomentar la gestión local de la ciudadanía en sus propios procesos de desarrollo. Para ello se ha realizado una propuesta desde la

Educación Social que apela a la responsabilidad de estos/as profesionales para poner en marcha iniciativas que permitan solventar en mayor o menor medida las problemáticas sociales anteriormente comentadas y a su vez definir el espacio de actuación del Educador y la Educadora Social.

Este apelar a la responsabilidad de los y las profesionales de la acción social radica en la necesidad de crear alternativas ante la inacción política o necropolítica que se está llevando a cabo especialmente con las personas refugiadas y la vulneración de los Derechos Humanos Universales, junto con el abandono que sufre el medio rural español. Por otro lado, no se trata de apelar sólo a la responsabilidad de los y las profesionales de la acción social, sino que también se busca involucrar a la ciudadanía local, en este caso del medio rural, en los procesos de gestión local de sus espacios y recursos mediante la puesta en marcha de las iniciativas aquí presentadas, a fin de dar respuesta, tanto a las necesidades del medio rural, como a las necesidades de las personas refugiadas.

## 2. OBJETIVOS

El contenido que aquí se presenta en relación con el despoblamiento del medio rural del territorio español junto con la situación actual de las migraciones forzadas y el derecho de asilo y refugio, se ha analizado desde la perspectiva de la Educación Social y su saber, saber hacer y saber ser. Con ello se ha buscado generar un nuevo enfoque desde la figura del Educador y la Educadora Social que ayude a definir su espacio de acción social mediante la intervención socioeducativa en los procesos de despoblamiento y refugio, permitiendo a su vez dar respuesta a ambos aspectos mediante una gestión local.

Por ello los objetivos que persigue este trabajo son los siguientes:

### Objetivo general

- I. Desarrollar un análisis de la realidad acerca de la cuestión migratoria y el refugio junto con el proceso y las políticas contra el despoblamiento del medio rural en España.
- II. Generar una propuesta desde la Educación Social fundamentada en las actuaciones analizadas de la provincia de Valladolid y la Fundación CEPAIM para la creación de un modelo de acogida de personas refugiadas en el medio rural.

### Objetivos específicos

- I. Mostrar la relación de las causas análogas que conducen al desplazamiento forzoso y al despoblamiento del medio rural.

- II. Estudiar la legislación relativa al refugio y el desarrollo rural y cómo esta se ha desarrollado a lo largo del tiempo.
  - III. Contrastar los datos sobre el impacto demográfico de las migraciones en el medio rural español.
- 
- I. Analizar las actuaciones que trabajan en el medio rural y la integración de población migrante en este.
  - II. Acotar el espacio de acción de la figura del Educador y la Educadora Social en las áreas de desarrollo rural y trabajo con población migrante.
  - III. Visibilizar la importancia de la intervención socioeducativa en los procesos de asentamiento de refugiados en el medio rural.

Los objetivos mencionados configuran el desarrollo del trabajo y orientan los apartados en los que ha sido desglosado, desde un enfoque socioeducativo. Tanto el desarrollo del medio rural como los flujos migratorios configuran una analogía que permite intervenir desde la Educación Social unificando ambos aspectos y promoviendo el desarrollo de actuaciones que trabajen en pro del desarrollo rural y la creación de un modelo de acogida alternativo a lo propuesto en la última cumbre europea sobre migraciones en el año 2018, la cual más adelante será analizada.

La selección de dichos objetivos radica en la necesidad de conocer previamente la situación actual en relación con ambos procesos para con ello poder realizar una intervención adaptada a dichas necesidades desde un enfoque socioeducativo, mostrando un espacio de acción para el Educador y la Educadora Social en las actuaciones desarrolladas en los territorios rurales que sufren una pérdida poblacional significativa y, asimismo, generar una respuesta alternativa al sistema de acogida de personas refugiadas europeo y español.

A su vez, el planteamiento de dichos objetivos y el propio desarrollo del trabajo permiten conocer de manera concreta ambas realidades, posibilitando la intervención del Educador y la Educadora Social y permitiendo así el reconocimiento de su saber, saber hacer y saber ser en las actuaciones mencionadas anteriormente.

### **3. METODOLOGÍA**

El desarrollo del trabajo se ha basado en una primera revisión bibliográfica a través de las diferentes fuentes documentales encontradas en portales web y la biblioteca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

El trabajo de revisión bibliográfica constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más

relevante en el campo de estudio, según Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt (2013). Esta metodología consta de tres fases las cuales se retroalimentan a lo largo del proceso generando oportunidades que permitan ir reformulando la búsqueda de información y las propias fuentes.

La primera fase debe ser la concreción del problema por el que se empieza a realizar la investigación, siendo una definición clara que pueda responder a las necesidades de búsqueda de información. En concreto, la definición del problema de este trabajo ha versado sobre la pregunta ¿qué puede hacer la Educación Social ante la situación de las personas refugiadas y el despoblamiento del medio rural?

La siguiente fase del proceso lo ha constituido la búsqueda de información, la cual ha girado en torno a tres ámbitos: Educación Social, refugio y medio rural; estructurando la búsqueda de tal manera que permitiese establecer una relación transversal en donde poder ir definiendo el papel del Educador y la Educadora Social. Asimismo, la búsqueda de investigaciones realizadas desde la Educación Social en el área de migraciones y en el área del medio rural, han constituido una fuente documental de gran peso para la realización del trabajo presentado, a pesar de ser escasa. Por ello, la búsqueda se ha realizado de manera deductiva, partiendo de los conocimientos básicos de los tres ámbitos, Educación Social, refugio y medio rural; concretando hacia los proyectos realizados de asentamiento e inclusión de familias migrantes y/o refugiadas en el medio rural y una posterior relación con el papel del Educador y la Educadora Social.

El análisis de la información recabada supone la última fase del proceso metodológico de revisión bibliográfica; en esta fase se debe tener un pensamiento crítico y debe ser realizada en paralelo con la primera, dado que es un proceso constante. Es un ciclo donde se reafirman las ideas planteadas en la formulación del problema (Gómez et al, 2013). De este análisis se ha extraído la metodología de trabajo que se desarrolla en los proyectos de inclusión de población migrante en el medio rural español, manteniendo gran similitud entre ésta y el saber, saber hacer y saber ser del Educador y la Educadora Social.

Las conclusiones desarrolladas en la búsqueda han permitido ir estableciendo una relación triádica que abre un espacio de actuación para el Educador y la Educadora Social y a su vez, permite dar respuesta a dos grandes necesidades como son el despoblamiento del medio rural español y la necesidad de un modelo de acogida para las personas refugiadas, desde una perspectiva de gestión local por parte de la ciudadanía residente en los municipios del medio rural con pérdida poblacional significativa. A su vez, la escasez de fuentes documentales en relación con el papel del Educador y la Educadora Social en el medio rural y las migraciones, ha permitido ir generando una visión personal y profesional en relación con este ámbito nutrida desde las diferentes aportaciones de la revisión bibliográfica.

## 4. LA VERTEBRACIÓN TERRITORIAL LIGADA AL CAPITAL

En el siguiente capítulo se presentará por un lado la relación que mantiene el desarrollo económico con la vertebración de los territorios a nivel global y las relaciones que conducen a una subalternidad de los territorios del hemisferio sur con los territorios localizados en el norte. Seguidamente, este recorrido permite ir estableciendo a su vez cómo estas causas también han generado relaciones de poder en la configuración de los territorios a nivel interno, concretamente la diferenciación de la zona urbana y la zona rural.

### 4.1. La diferenciación norte-sur

La humanidad y la forma en la que esta se ha configurado como una comunidad globalizada, ha afectado de manera desigual a gran parte de la población mundial. Es a partir del siglo XIX con la Revolución Industrial y la incorporación del Capitalismo como sistema económico, cuando se empieza a dar una nueva manera de articular la sociedad y las formas de interactuar dentro de ella, estando ligadas a unas relaciones de poder movidas por el capital.

Una de las formas en la que se han hecho visibles estas relaciones de poder ha sido en el desarrollo de los diferentes conflictos armados los cuales se han ido dando paralelamente al desarrollo de la sociedad. Concretamente, los procesos de colonización y su posterior descolonización fueron los introductores de una relación jerárquica entre los territorios de Occidente hacia América (más concretamente América del Sur), África y parte de Asia. Por otro lado, la I y II Guerras Mundiales trajeron consigo cambios sociales, económicos y políticos que reforzaron esa relación jerárquica ligada, tanto al capital económico y con ello a los recursos naturales, como al capital humano; vertebrándose de manera vertical del hemisferio norte al sur.

En España y tras la Guerra Civil de 1936 a 1939, se vivieron cambios que modificaron la demografía y la economía del territorio y causaron el exilio de miles de personas a países como Argentina, Francia, México, etc; evitando la participación de España en la II Guerra Mundial en el año 1939. Finalizada la II Guerra Mundial, los territorios implicados necesitaban reconstruirse demandando mano de obra, la cual provino de los territorios descolonizados en los que escaseaba el trabajo.

Con todo ello se empieza a hablar de *guestworkers*, trabajadores y trabajadoras extranjeros que ayudaron a reconstruir los países industrializados que participaron en la II Guerra Mundial (Arango, 2003). Como analiza el sociólogo Joaquín Arango en su obra *La explicación teórica de las migraciones: luces y sombras* (2003), el desarrollo económico ha sido una condición que ha influido en la concepción de las migraciones a nivel mundial, no siendo el explicativo categórico

por el que se han dado, pero sí ha sido el causante de las relaciones de subordinación en términos económicos de algunos territorios con otros.

Como se ha mencionado anteriormente, la vertebración de la sociedad ha ido paralelamente ligada al desarrollo económico de cada territorio, produciéndose situaciones más inestables en algunos de ellos, concretamente los ubicados en el hemisferio sur en donde se ha producido el desplazamiento forzoso de miles de personas a causa de la situación de riesgo en sus territorios de origen, directa o indirectamente relacionados con el desarrollo económico del sistema capitalista. Esta idea de desplazamiento forzoso difiere del concepto de migración en relación con la necesidad que expresa la persona de protección internacional, entendido este como derecho de asilo o refugio, diferenciados ambos. En este sentido, por asilo se entiende el derecho de amparo o protección que toda persona debe tener si esta se encuentra perseguida por motivos políticos en el territorio de origen (CEAR-Euskadi, 2014). Este carácter político es lo que lo diferencia de la solicitud de refugio, que tiene un carácter más humanitario; por lo tanto, se entiende como refugiado/a la persona que

Debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él<sup>1</sup>. (ACNUR, 2018).

El asilo y el refugio son unos derechos universales recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, siendo este el primer pacto a nivel mundial sobre derechos universales, compuesto por 30 artículos, los cuales hacen referencia a derechos fundamentales e inherentes a cualquier persona del mundo. Concretamente, el Artículo 14 menciona el derecho de asilo y refugio: “en caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país” (Naciones Unidas, 2015, p. 30).

Asimismo, y en relación con la situación social que viven las personas refugiadas, en el Artículo 25 aparece otro de los derechos universales que hace referencia a la calidad de vida que toda persona debe tener.

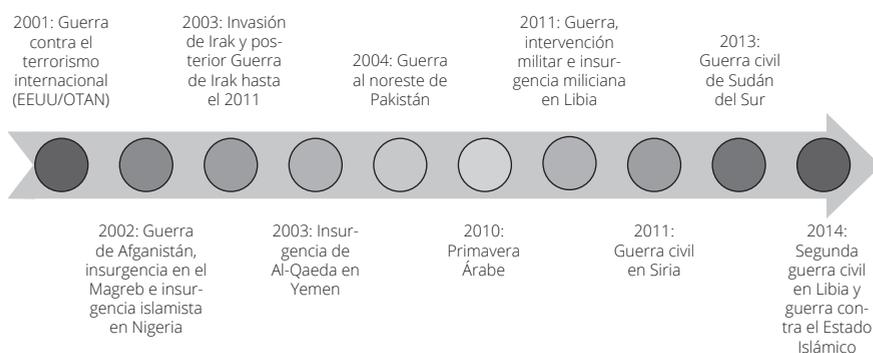
---

<sup>1</sup> Esta definición se encuentra recogida en el Estatuto del Refugiado de la Convención de Ginebra del año 1951. En dicho estatuto, firmado por 142 países, se recogen 46 artículos que hacen referencia a derecho de refugio y asilo.

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica (...). (Naciones Unidas, 2015, p. 52).

El desplazamiento forzoso de miles de personas se ha ido incrementando a causa del desarrollo de conflictos en los territorios de origen recogidos en la siguiente línea del tiempo, elaborada a partir de los datos ofrecidos por organismos como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). A pesar de que empieza en el año 2001 la línea del tiempo aquí presentada, los sucesos que se muestran están ligados con el fin de la II Guerra Mundial y la posterior Guerra Fría entre el bloque oriental-comunista y el occidental-capitalista, con el objetivo de implantar su modelo de sistema económico, ya que como apunta Apodaca (2016) “empezaron a mostrar un mayor interés por los asuntos de Oriente Medio, una región rica en petróleo y materias primas y de gran importancia estratégica” (p. 12). Con ello, se vieron envueltos territorios del sur como Afganistán, dado que en ese momento pertenecía al bloque soviético. A partir del año 1978<sup>2</sup>, se empieza a originar conflictos en los territorios del sur en donde hoy en día se producen la mayoría de los desplazamientos forzosos de la población, motivados por “el sentimiento nacionalista que se había desarrollado en los países árabes a finales del siglo XIX” (Apodaca, 2016, p. 11). (Ver Ilustración 1).

Ilustración 1. Línea del tiempo: conflictos armados.



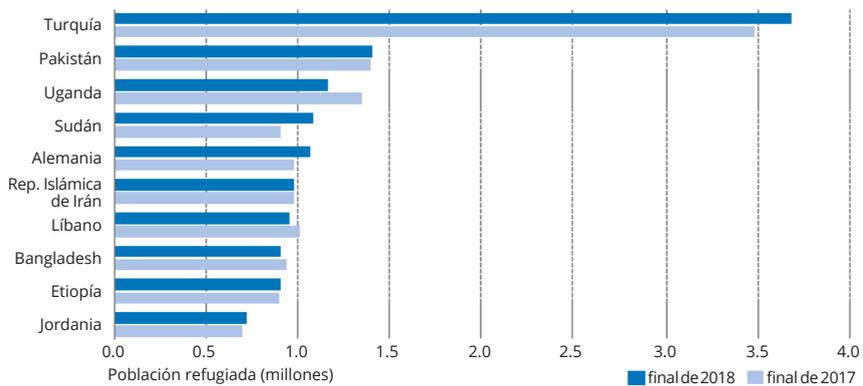
Fuente: Elaboración propia.

2 Es el año del comienzo de la Guerra Civil en Afganistán hasta el año 1992. En ella tuvo gran peso la ayuda armamentística y monetaria ofrecida por Estados Unidos a los grupos guerrilleros de muyahidines para causar la inestabilidad en el territorio afgano y los territorios anexos que pertenecían al bloque soviético, generando diversas tensiones que a día de hoy siguen latentes.

Este fenómeno se ha denominado por ACNUR y otras entidades como *crisis de refugiados* comenzando alrededor del año 2015, periodo en el que se produjeron más desplazamientos forzados hacia territorio europeo y con ello un aumento de las solicitudes de protección internacional; concretamente se solicitaron según CEAR (2018) unas 1.321.600 demandas de protección internacional en el año 2015. La denominación a este suceso como crisis radica en la idea de que fueron y son miles los migrantes tanto económicos como los solicitantes de asilo o refugio que huyen de los territorios en conflicto y que a su vez usaron las mismas rutas migratorias hacia países de la Unión Europea, con el fin de poder tener opciones para seguir desarrollando su proyecto de vida.

Según ACNUR en su informe sobre *Tendencias Globales, desplazamiento forzado* (2018) hay un total de 70,8 millones de personas desplazadas forzosa-mente en el mundo a causa de la persecución, los conflictos o la violencia generalizada, configurándose como un récord histórico. Este aumento de desplazamientos se ha traducido en estadísticas demoledoras, dándose 37.000 nuevos desplazamientos cada día y un total de 138.600 menores no acompañados o separados de sus familias. Este desplazamiento de la población ha sido tanto dentro de las fronteras de los propios territorios, como hacia otros territorios; en total, el 67% de todos los refugiados del mundo procedían de sólo cinco países: República Árabe Siria con 6,7 millones de personas, Afganistán con 2,7 millones, Sudán del Sur con 2,3 millones, Myanmar con 1,1 millones y por último Somalia con un total de 0,9 millones de personas (ACNUR, 2018). Esta población mayoritariamente ha sido acogida por países que se muestran en el siguiente gráfico. (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Principales países de acogida de refugiados.



Fuente: ACNUR, 2018.

Como se puede observar, los países que han proporcionado acogida a las personas refugiadas son aquellos que se encuentran más cercanos a los territorios

en conflicto o empobrecidos, como son Turquía, Pakistán, Uganda y Sudán entre otros, acogiendo el 84% total de la población refugiada (ACNUR, 2018).

Por otro lado, el informe anual de 2018 que realiza la Comisión de Ayuda al Refugiado (CEAR) recoge cómo Siria es el país que sufre la crisis más grave de personas refugiadas en Europa desde la época de la Segunda Guerra Mundial, en donde se estiman más de 400.000 muertes de civiles provocadas por el conflicto armado desde su inicio en 2011, desplazando a su vez a más de 11 millones de personas fuera y dentro de sus fronteras, es decir, casi dos tercios de la población nacional (Amnistía Internacional, 2017). Esto es motivado por los intereses geopolíticos de muchas potencias junto con la guerra contra el terrorismo del islamismo extremista, más conocido como ISIS o DAESH. Es en el año 2017 cuando se empieza a considerar a la población siria como refugiados, sin embargo, en el año 2018 sólo el 3% de las personas refugiadas sirias han sido reasentadas en países desarrollados (CEAR, 2018).

Siria, junto con Afganistán, Myanmar y Sudán del Sur, son los territorios más afectados en relación con el desplazamiento forzoso de su población dentro y fuera de sus fronteras y mientras tanto la respuesta internacional que se está dando desde los países más enriquecidos resulta escasa y poco humanitaria. Entonces, ¿qué medidas se están tomando en relación con el refugio y asilo de todas estas personas?

Mayoritariamente las medidas se han orientado hacia la contención de los flujos migratorios en terceros países o en sus propios países de origen. Uno de los mecanismos de contención desplegados desde la UE es la Agencia Europea para la Gestión de la Cooperación Operativa en las Fronteras Exteriores de los Estados miembro, también conocida como FRONTEX. Entre sus tareas se encuentran la de ayudar y asistir a los Estados miembro ante las posibles entradas irregulares a sus territorios, reforzando y vigilando el control y las fronteras con medidas de seguridad. Con motivo de la ineficacia de este instrumento de vigilancia y seguridad de las fronteras, motivado por el incremento de llegadas de personas migrantes al territorio europeo, en el año 2016 se aprueba la creación de la Guardia Europea de Fronteras y Costas, en la cual se han reforzado las tareas que ya llevaba a cabo FRONTEX y se han añadido otras como la capacidad de llevar a cabo operaciones de retorno de las personas migrantes que detengan, siguiendo en la misma línea estratégica de contención de los flujos migratorios (CEAR-Euskadi, s.f.).

Las condiciones en las que se desarrollan los desplazamientos migratorios resultan de grave peligro y desprotección a consecuencia de las políticas de externalización y refuerzo de las fronteras de los territorios más enriquecidos, convirtiendo el paso del Mediterráneo en la ruta migratoria más peligrosa del planeta, con más de 2.000 muertes en el Mediterráneo durante el año 2018; esta junto con la ruta del sudeste europeo han sido las más confluidas por los migrantes que querían

avanzar hacia Europa (CEAR, 2018). De esta situación se han aprovechado las redes delictivas transnacionales de tráfico ilícito de migrantes, extorsionando y dando medios para cruzar las rutas, resultando más que una ayuda una trampa mortal. Según ACNUR en septiembre de 2018 murió una de cada ocho personas que cruzaban el Mediterráneo. Este flujo de población se refleja en la siguiente ilustración la cual muestra las llegadas por costa a la UE durante el año 2017. (Ver Ilustración 2).

Ilustración 2. Llegadas por el Mediterráneo a la UE.



Fuente: CEAR, 2018.

Como se puede observar, el Mediterráneo se ha convertido en una ruta migratoria por la que confluyen miles de personas, obligadas a usar esta ruta por el refuerzo de las fronteras terrestres de territorios como Grecia, la cual junto con la ayuda de FRONTEX cerró la ruta migratoria terrestre que conectaba el país helénico con Turquía. Otro de los puntos de partida de estas migraciones ha sido Libia, quien a principios comenzó siendo un país de acogida hasta el año 2011, a causa de la guerra civil y la violencia miliciana. Esta situación de inestabilidad fue aprovechada por miles de personas que usaron esta ruta para traspasar sus fronteras y cruzar el Mediterráneo hasta el territorio europeo más cercano, la isla de Lampedusa, Italia (CEAR, 2018).

La situación ha derivado en el colapso de islas helénicas e italianas, originada por la comprensible falta de preparación inicial de estos estados, obligando a miles de personas a estar hacinadas y en condiciones de insalubridad en los conocidos como campamentos de refugiados, donde su supervivencia depende exclusivamente de la ayuda humanitaria; una medida que se estimaba como temporal hasta la resolución de este colapso de la capacidad jurídico-administrativo en la concesión de la protección internacional a las personas refugiadas y demandantes de asilo.

Sin embargo, esta medida no ha sido temporal, pues desde sus inicios ningún campamento ha cerrado a causa de la reubicación en países de acogida de todas esas personas, sino que, por el contrario, se ha ido hacinando allí a las personas e incluso algunos han sido cerrados para trasladar a todas esas personas a otro más grande y organizado, estando algunos contruidos de manera improvisada y sin el acondicionamiento de la zona necesario. En la misma línea, algunos de ellos superaban su capacidad, como es el caso del campo de Moria (Lesbos), con capacidad para 3 mil personas, pero en donde se superaron las 4.900 o también el campo de Samos, con capacidad para 700 y albergando a más de 2.700 personas a principios de 2018. Actualmente, Grecia cuenta con 27 campos de refugiados administrados por el Gobierno (ACNUR, 2018).

La última cumbre europea sobre migraciones celebrada en Bruselas el pasado mes de junio de 2018 reunió al Consejo Europeo con el objetivo de definir las estrategias y las actuaciones a realizar en relación con la denominada crisis migratoria que vive Europa. Las medidas fueron orientadas más que a una cooperación humanitaria y estatal para resolver la situación de miles de personas, a una contención de estos flujos migratorios siguiendo la misma línea que años anteriores: la externalización y refuerzo de fronteras y a su vez la formación de acuerdos con Libia y sus guardacostas para el control de las salidas que se producen desde allí. Éste es un acuerdo similar al ya realizado con Turquía en el año 2016, por el cual todas las personas migrantes que llegasen a territorio heleno serían devueltas a Turquía, diluyendo más aún las posibilidades de conseguir asilo o refugio en Europa. Otra de las medidas a comentar son las llamadas *plataformas de desembarco* fuera de la UE, aún no está claro el funcionamiento y el lugar donde se ubicarían, pero sí el fin, detener a las personas que utilizan la ruta migratoria del Mediterráneo fuera de las fronteras europeas. También se propuso la creación de *centros controlados* ubicados fuera del territorio europeo, en donde se llevarían a cabo los procedimientos de concesión de la protección internacional o las expulsiones rápidas en caso de ser denegada. Asimismo, se aseguró el refuerzo de la agencia FRONTEX para garantizar y aumentar los retornos rápidos y efectivos de las personas migrantes, con la cooperación de terceros países. Por otro lado, y en territorio europeo y como medida complementaria a las anteriormente mencionadas, se propuso crear *centros de acogida cerrados* en donde se determinará si son migrantes económicos o refugiados, devolviendo a los primeros a sus países de origen y los refugiados serán acogidos de manera voluntaria por el país miembro que se ofrezca, poniendo fin a las cuotas de refugiados obligatorias para cada Estado.

En el año 2015, con el inicio del incremento de este desplazamiento forzado desde algunos territorios, un total de 30 países se comprometieron a reubicar y asentar aproximadamente a 160.000 personas refugiadas y asiladas entre sus territorios en un plazo de dos años, con el objetivo de descongestionar a los terceros países que no pueden garantizar la protección internacional en sus terri-

torios. Actualmente el grado de cumplimiento de estos acuerdos es mínimo por parte de algunos países como es el caso de España, que ha acogido a sólo 2.892 refugiados, menos de un 9% del total que se acordó acoger (CEAR, 2018).

España aprobó en el año 2009 la Ley Orgánica 12/2009, del 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria en donde se recoge y reconoce diferentes aspectos en pro de la persona migrante y refugiada:

- a) El acceso a la educación, a la asistencia sanitaria, a la vivienda, a la asistencia y servicios sociales (...).
- b) El acceso a los programas de integración con carácter general o específico que se establezcan
- c) Con el fin de facilitar la integración de las personas con estatuto de protección internacional, se establecerán los programas necesarios, procurando la igualdad de oportunidades y la no discriminación en su acceso a los servicios generales (Gobierno de España, 2009, p. 90877).

Entonces, si existe una ley estatal que reconoce los derechos de las personas refugiadas en el territorio español, ¿por qué no están siendo respetados y se está dando respuesta a la situación, al menos, de las personas refugiadas que se comprometió España a conceder protección estatal? Y si esta situación socioeconómica ha afectado así a los territorios del hemisferio sur, ¿de qué manera afecta esto a la configuración de los territorios del hemisferio norte? ¿Afectan estas cuestiones a la densidad y distribución de población en el país? ¿Cómo se relacionan estas cuestiones demográficas con los procesos de industrialización y desindustrialización en el país? ¿De qué modo se ven influidos por el modelo económico capitalista? Todas estas preguntas crean un esbozo de la cuestión que a continuación se trata.

#### **4.2. Consecuencias a nivel interno en los territorios industrializados**

El proceso de industrialización y la incorporación del sistema capitalista como sistema de desarrollo económico de la mayoría de los territorios no ha afectado solo a los territorios localizados en el hemisferio sur como se ha ido analizando en el anterior apartado, sino que también estos procesos han desencadenado cambios en los territorios industrializados del hemisferio norte como España, provocando un cambio de paradigma en su economía y demografía diferenciando la zona rural y la zona urbana. La industrialización trajo consigo el desplazamiento de las personas que se encontraban en el medio rural hacia las ciudades españolas, en busca de oportunidades laborales y de formación, adaptándose a los ritmos de la nueva etapa industrial y dejando de lado las actividades productivas agrarias de la zona rural; así se empezó el éxodo rural alrededor de los años 50/60.

El éxodo rural llevó a una buena parte de la población española a transformar su hábitat de origen rural por otro (destino) urbano. Esto explicaría los saldos positivos de las ciudades hasta la década de los años ochenta del siglo XX y los saldos negativos del rural, fundamentalmente entre 1950 y 2000. (García Docampo y Otero, 2012, p. 134).

España es un país que cuenta con una extensa zona rural diferenciada de la zona urbana en relación con la densidad poblacional, siendo muy baja en las zonas rurales y muy alta en el caso de algunas comunidades autónomas, como son Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, País Vasco, Baleares y Canarias, las cuales se sitúan por encima de la media nacional de 92 habitantes por km<sup>2</sup>, quedando el resto de las comunidades por debajo de la media. Las comunidades autónomas más despobladas son Aragón con 28 habitantes por km<sup>2</sup> junto con Extremadura, Castilla y León y Castilla-La Mancha, con 26 habitantes por km<sup>2</sup> las tres (Consejo Económico y Social, 2018).

Esta segregación de la población es denominada para algunas personas como “la España vacía”, en donde la población se ha concentrado en las zonas más próximas a la costa o capitales de provincias dejando las zonas del interior más despobladas. Esta terminología es usada como título para el libro de Sergio del Molino, *La España vacía, viaje por un país que nunca fue* (2016), un ensayo histórico que narra acerca de todo el proceso de cambio que ha vivido el medio rural en España.

Basta con comparar un plano de Madrid de 1900 con uno de 1956 y otro de 1984. Los dos primeros no difieren tanto (...) sin embargo, el del año 1984 es totalmente distinto. La superficie urbanizada es casi el doble la ciudad se extiende por lugares que en 1950 quedaban muy lejos de los márgenes del plano (...). En solo treinta años, la ciudad había quedado irreconocible. (Del Molino, 2016, p. 41).

A diferencia de la zona urbana, la zona rural vivió todo lo contrario, “las diferencias entre las ciudades y el campo eran notables y estaban constatadas en los censos de 1860, pero lo sucedido en esos pocos años de mediados del siglo XX hizo que esas grietas se volvieran abismos” (Del Molino, 2016, p. 42). Es en estas zonas rurales en donde se van a focalizar y recoger datos relativos a su situación demográfica para el desarrollo del presente trabajo, concretamente en Castilla-La Mancha.

Castilla-La Mancha es una comunidad que cuenta con 919 municipios y un total de 2.026.807 habitantes (INE, 2018). En la comunidad, dentro de sus 919 municipios, en 843 la población total no alcanza los 5.000 habitantes y solo en 12 de ellos se superan los 30.000 habitantes, registrando el 37% de la población total de la región (Junta de Castilla-La Mancha, 2014); es aquí donde se refleja el

reparto desigual de la población que sufre la comunidad. Por otro lado, la comunidad ha sufrido cambios demográficos a partir de la segunda mitad del siglo XX, motivados por el éxodo hacia las grandes ciudades comentado anteriormente, así se refleja en la Tabla 1. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Población en Castilla-La Mancha.

<b>Año</b>	<b>Población</b>
1950	2.030.598
1960	1.975.539
1970	1.706.491
1980	1.648.584
1990	1.658.446
2000	1.760.516
2010	2.098.373
2018	2.026.807

Fuente: Fundación CEPAIM e INE.

Se observa cómo el éxodo rural ha afectado a la demografía de la comunidad, pasando de los 2 millones en los años 50 a no alcanzarlos en el año 2000. Como se ha dicho, actualmente la población sobrepasa los 2 millones, pero se teme que este número pueda seguir bajando especialmente en la zona rural, ya que por el contrario las capitales de provincia siguen recibiendo emigrantes, tanto de la misma comunidad como de otras y especialmente personas extranjeras. Como resultado, la importancia que ha tenido la población extranjera es relevante a la hora de hablar de cambios en la demografía de España, ya que pasó de ser un país de emigrantes en la época Guerra Civil en el año 1936 a recibir gran cantidad de personas migrantes desde diferentes países de Latinoamérica, este de Europa o de África del norte. Para el medio rural, este incremento ha supuesto un cambio desde el año 2000, en donde las personas migrantes en el medio rural en España suponían un 1,8% de la población total evolucionando hasta un 9,3% en el año 2008 (Collantes, Pinilla, Sáez y Silvestre, 2010). Concretamente en Castilla-La Mancha, el incremento de población migrante ha sido considerable, observándose tal resultado en la tabla de población extranjera en Castilla-La Mancha. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Población extranjera en Castilla-La Mancha.

	2018	2008	1998
<b>Albacete</b>	23.761	31.128	1.115
<b>Ciudad Real</b>	28.874	41.396	1.168
<b>Cuenca</b>	19.706	24.348	748
<b>Guadalajara</b>	31.007	34.310	1.839
<b>Toledo</b>	60.472	74.826	4.984
<b>Castilla-La Mancha</b>	163.820	206.008	9.854
<b>España</b>	4.734.691	5.268.762	637.085

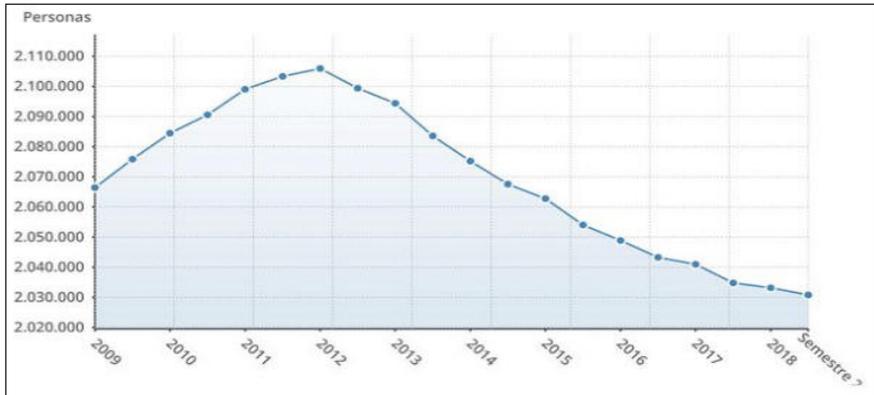
Fuente: INE, 2018.

Este incremento significativo de la población migrante en España y en concreto en Castilla-La Mancha, ha ayudado a frenar la despoblación de la comunidad, reflejado en el número de personas migrantes, el cual ha ido ascendiendo. Para el análisis de esta tabla se debe tener en cuenta la consecución de la nacionalidad, no apareciendo este dato en ninguna estadística, pero si siendo un aspecto relevante a la hora de hablar de población migrante y su posterior asentamiento.

Por lo tanto, la población migrante tiene un papel fundamental en la repoblación de los municipios rurales de Castilla-La Mancha, frenando ligeramente el despoblamiento en la comunidad provocado por la crisis económica iniciada a partir del año 2008, que supuso la desaparición de miles de empresas en los diferentes sectores, generando a su vez un aumento del desempleo en la comunidad y una posterior emigración a otras localidades. Según el Informe Social de Castilla-La Mancha (2014) y a partir de los datos del INE (2012) en relación con aumento de población extranjera, destaca la provincia de Guadalajara, la cual se posicionó como la segunda provincia con más aumento de población extranjera en la última década, con un incremento del 510%. A su vez, Ciudad Real y Toledo también entraron en cabeza de lista de las diez provincias con más aumento de población extranjera en el año 2012, con un aumento del 476% y 429,4% respectivamente.

Aun así, Castilla-La Mancha está dentro de las comunidades autónomas con menos densidad de población como se ha mencionado con anterioridad, sufriendo actualmente una pérdida de población reflejada en el siguiente gráfico, teniendo consecuencias en el desarrollo local de la zona. (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Desarrollo de la población en Castilla-La Mancha.



Fuente: Eldiario.

Esta pérdida poblacional ha afectado considerablemente a la comunidad y más concretamente a su medio rural, sufriendo este un abandono por parte de las instituciones públicas. Esta idea de abandono y despoblamiento del medio rural se refleja en el *Círculo de la desvitalización local*, estudiado y analizado por Vachon (2001) en su libro *El desarrollo local: Teoría y Práctica*. En él, se trata la idea de una relación de desencadenantes que llevan al territorio a una situación de abandono. (Ver Ilustración 3).

En este círculo se refleja la relación que guardan las situaciones socioeconómicas, políticas, culturales y ambientales que conducen a las desigualdades existentes en el medio rural, diferenciándolo del medio urbano. Asimismo, influyen otros factores que también desencadenan esta situación de desigualdad, como son los factores macroeconómicos. Estos hacen referencia a la globalización o división del trabajo, haciendo del medio rural, un lugar de destino de ciertas actividades económicas significativamente peligrosas para el desarrollo de este a largo plazo, como son la instalación de centrales nucleares, residuos peligrosos o similares. Esta situación está motivada por la ubicación del medio rural dado que, al encontrarse lejos de la población urbana, resultan óptimos para el desarrollo de estas actividades. Otro de los factores que influyen en el abandono de la zona rural, son los relativos a los políticos e incluso ambientales, ya que, a causa del deterioro del medio ambiente, surgen problemáticas en el desarrollo de las actividades productivas como son la agraria o ganadera.

Ilustración 3. Círculo de la desvitalización local.



Fuente: Monterrubio, 2019.

Los datos recogidos nos muestran una realidad de un constante despoblamiento del medio rural, que han motivado por otro lado y con el objetivo de paliarlo, el desarrollo de acciones tanto a nivel europeo como a nivel estatal, autonómico, provincial y/o municipal; acciones que serán comentadas a continuación para empezar a dibujar el panorama de acción en el medio rural.

Primeramente y a nivel europeo, se encuentra el Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural, el cual es el instrumento de financiación de la política de desarrollo rural en régimen de gestión compartida entre los Estados Miembros y la Comunidad Europea. El objetivo de FEADER versa sobre la consecución de un desarrollo sostenible en el medio rural europeo, complementado por los demás instrumentos que despliega la Política Agraria Común (PAC), la cual gestiona las subvenciones que se otorgan a los agricultores y ganaderos de la Unión Europea. Asimismo, a nivel europeo tienen influencia en el medio rural español el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), el Fondo Social Europeo (FSE) y el Fondo Europeo Marítimo y de Pesca (FEMP), ofreciendo apoyo adicional (Red Rural Nacional, 2014).

Por otro lado, y también a nivel europeo se encuentra el enfoque LEADER, el cual es un método de desarrollo local ascendente, es decir, promueve la actuación y responsabilización de la ciudadanía local en sus procesos de desarrollo, apoyados por la normativa europea y estatal. Su objetivo es llevar a cabo actuaciones innovadoras, integradas y multisectoriales, promoviendo la cooperación y la conexión en red como herramienta entre los diferentes municipios y el propio estado (JCCM, 2014). Este enfoque es primordial si se quiere hablar de desarrollo en el medio rural, ya que la gestión local por parte de la ciudadanía de sus propios asuntos es la pieza clave para resolver estos mismos. Por ello se debe abogar por la gestión local en estos espacios tan heterogéneos, ya que su propia población es la conocedora de sus propias necesidades y recursos para poner en marcha las actuaciones necesarias, fomentando un arraigo a la comunidad y al territorio.

A nivel nacional se encuentra la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, la cual comprende todo tipo de acciones y medidas de desarrollo rural sostenible, tanto de origen nacional como comunitario, con el objetivo de lograr una mayor integración territorial de las zonas rurales, facilitando la relación entre lo urbano y lo rural. Dentro de los objetivos de dicha ley, se encuentra el “mantener y mejorar el nivel de población del medio rural mediante políticas de desarrollo rural que fomenten una actividad económica continuada y encaminadas a facilitar el acceso a la vivienda en el medio rural, entre otras” (Gobierno de España, 2007, p. 51341). Este aspecto es sobre el que se va a fundamentar la idea que aquí se pretende presentar sobre la creación de un modelo de acogida en el medio rural, el acceso a la vivienda, abundante y deteriorada en el medio rural, requiere de población que mantengan las infraestructuras y que a su vez fomenten un desarrollo en la economía local mediante la actividad laboral. Es a raíz de esta ley cuando se empieza a hablar más de desarrollo en el medio rural en España y el posterior despliegue de planes y programas en relación con este tema.

En torno a la vivienda en el medio rural y los desafíos demográficos a los que se enfrenta, la Federación Española de Municipios y Provincias realizó el Documento de Acción (2017) a través de la Comisión de Despoblación en donde se recogen una serie de medidas para luchar contra la despoblación a nivel nacional. Desglosando los apartados que conforman el documento, en uno de ellos se alude a la vivienda, concretamente a la necesidad de rehabilitar las infraestructuras de las casas abandonadas y gestionar bolsas de viviendas a nivel provincial. Otro de los aspectos a tratar son los incentivos demográficos, en donde se señalan ayudas para aumentar la natalidad y promover el asentamiento de familias con hijas e hijos en el medio rural.

Otra iniciativa es aquella realizada por los Grupos de Acción Local (GAL), asociaciones sin ánimo de lucro de ámbito comarcal, formados tanto por entidades

privadas (asociaciones de mujeres, juveniles, empresariales...) como por entidades públicas (Ayuntamientos y Mancomunidades). Mediante los GAL se acuerdan Estrategias de Desarrollo Local (EDL) con el fin de definir unos objetivos y acciones prioritarias para el desarrollo rural de cada territorio; concretamente, Castilla-La Mancha cuenta con 29 GAL reconocidos (Consejo Económico y Social, 2018). Estos se han convertido en los grandes conocedores de las carencias y necesidades del medio rural, ya que mediante el análisis de sus territorios comarcales y el constante diálogo entre las personas, asociaciones e instituciones que componen las comarcas, despliegan diferentes estrategias de desarrollo rural donde se encuentran representadas la gran mayoría de entidades públicas, privadas y entes de carácter social; teniendo un gran peso a la hora de hablar de desarrollo económico y social en estos territorios.

Entre los diferentes programas para el desarrollo del medio rural, en la actualidad de la comunidad castellanomanchega, se está llevando a cabo el Programa de Desarrollo Sostenible en el Medio Rural de Castilla-La Mancha 2014-2020. Este programa se nutre de las actuaciones realizadas bajo el enfoque LEADER junto con el trabajo realizado por los GAL, impulsando hasta el año 2013 un total de 2.108 proyectos que han ayudado al desarrollo local del medio rural. Entre las necesidades sobre las que actúa este programa están las relacionadas con el impulso del I+D+i, la formación para la especialización, medidas medioambientales, aumentar la dinamización económica y social de las empresas agroalimentarias y forestales evitando el abandono de la actividad, impulso de las TIC... todas ellas animadas por el descenso de población y la falta de relevo generacional (Anónimo, s.f.).

El panorama en el medio rural se muestra lleno de oportunidades, desde lo laboral y económico hasta lo social y ambiental; apoyado por un enfoque de gestión local y subvención estatal y europea, que permitirían el desarrollo en dichas zonas. Por otro lado, estas oportunidades se muestran como posibles soluciones a la necesidad de un modelo de acogida alternativo para las personas refugiadas en el medio rural español, analizando esta idea más adelante.

Los diferentes programas y actuaciones desplegados que actúan en pro del desarrollo rural y con ello el fin de su despoblamiento, no realizan actuaciones directamente de integración de población en dichos territorios, sino que con todas ellas se busca el incentivo que llame a la población a volver a migrar al medio rural. Las actuaciones que sí han realizado este trabajo de integración de personas en el medio rural han sido a manos de asociaciones a nivel estatal como Fundación CEPAIM con su proyecto *Nuevos Senderos* o el llevado a cabo en la provincia de Valladolid por parte de la Universidad de Valladolid y la Fundación CEDID, los cuales serán analizados a continuación. Por otro lado, también existen actuaciones de pequeños ayuntamientos que han ido tomando medidas dentro

de su gestión local como facilitar vivienda y trabajo a las personas y/o familias que decidan migrar a su localidad.

Como se ha mencionado anteriormente, la población migrante es un enclave decisivo en relación con el desarrollo en el medio rural. Esta idea ha sido analizada a lo largo de las dos últimas décadas y con ello ha quedado reflejado cómo la población migrante aporta oportunidades al medio rural en términos de desarrollo, ya que la situación del medio rural le impide por sí solo regenerarse, pues tanto el envejecimiento de sus habitantes como la falta de relevo generacional que permita seguir desarrollando las actividades que allí se dan, le lleva a una situación de riesgo e incertidumbre.

El Real Instituto Elcano en su investigación sobre *El impacto demográfico de la inmigración en la España rural despoblada* (2010) comenta que el medio rural sufre un abandono por parte de las instituciones y añade que “las políticas frente a la despoblación intentan mantener un umbral mínimo de actividad que justifique la conservación de sus potenciales usos” (p. 3). Con ello deja ver la manera de actuar que se está llevando a cabo en el medio rural, dado que renovar todas las infraestructuras y volver a la actividad económica local que se tenía antes a la despoblación supondría un gasto muy elevado y no se podría mantener por la falta de relevo generacional. En dicho estudio también se resalta el incremento de la natalidad favorecido por las personas migrantes, ya que no es solo la persona que llega, sino el efecto que tiene en la demografía local mediante el desarrollo de su vida en ese territorio. Por otro lado, se analiza la situación demográfica en 22 provincias en despoblación entre los años 1991 y 2008, entre las que se encuentran Albacete, Ciudad Real y Cuenca; de ellas se extrae cómo en relación con el aumento de la natalidad en las zonas rurales, se ha pasado de un 3,4% del total de nacimientos de hijos/as de madres/padres extranjeros en el año 2000 a pasar a un 12,5% del total de nacimientos en el año 2008.

Estos datos reflejan una parte del impacto sociodemográfico de la población migrante en el medio rural, pero no solo se percibe en el aumento de la natalidad y con ello una posibilidad de relevo generacional, sino que también se refleja en el desarrollo de la diversidad de las actividades económicas. Primeramente y tras el *boom* inmobiliario que sufrió España alrededor del año 2000, se requería de mano de obra no cualificada, la cual fue cubierta en gran medida por población migrante. No solo este sector fue cubierto por mano de obra migrante, sino que sectores como el cuidado doméstico (personas mayores, niños/as y personas dependientes), agricultura u hostelería, también fueron actividades económicas que se beneficiaron de la llegada de población migrante (Collantes et al, 2010). En relación con el medio rural, la población migrante también ha aportado nuevas actividades económicas, reflejada esta idea en el proyecto *Nuevos Senderos* de la Fundación CEPALM, en donde los nuevos pobladores migrantes han desarrollado

trabajos como por ejemplo el “conserje” del pueblo, quien desarrollaba funciones relacionadas con el mantenimiento, construcción o conductor de la localidad, realizando pequeños trabajos a los particulares de la zona, mayoritariamente a personas mayores que se ven incapaces de desarrollar ciertas actividades.

Con todo ello se ha quedado dibujado un panorama en el que las personas refugiadas necesitan a un Estado y a una comunidad que les ofrezca protección y ayuda humanitaria y por otro lado se encuentra una situación de despoblamiento en el medio rural, concretamente en España, que requiere de población nueva que permita un relevo generacional en estos territorios y con ello frenar su deterioro. Tomando como referencia las diferentes investigaciones sobre el impacto de la migración en el desarrollo del medio rural, la creación de un modelo alternativo de acogida para las personas refugiadas en el medio rural español sería más que viable. Es decir, se podría hablar de resolver una cuestión global mediante la gestión local de los territorios del medio rural, apoyados por un marco estatal y de Derechos Humanos Universales.

A pesar de ser una medida temporal, pues la condición de refugiado es de carácter temporal, las oportunidades que genera al medio al que llega no pueden ser ignoradas, tanto para la propia persona que puede desarrollar su proyecto de vida en estos espacios, como a la comunidad acogedora que se enriquece del contacto con nuevos pobladores que traen consigo diferentes aprendizajes y conocimientos aplicables al medio rural; al mismo tiempo genera también un crecimiento poblacional que permite el relevo generacional en las actividades productivas y a su vez invita a nuevos pobladores a asentarse en ese espacio al promover el desarrollo local de la zona.

Veámoslos en mayor detalle.

## 5. ANÁLISIS DE LAS ACTUACIONES LLEVADAS A CABO EN RELACIÓN CON EL ÁREA DE DESARROLLO RURAL Y ASENTAMIENTO DE MIGRANTES Y/O REFUGIADOS

La configuración desigual de la sociedad global a causa del desarrollo económico se ha dado también a nivel interno en los territorios de occidente, reflejándose esta idea en el deterioro y abandono que sufre el medio rural, en este caso en el territorio español, a diferencia del medio urbano. Por lo tanto, esta desigual vertebración de la sociedad ha ocasionado en este caso, tanto el desplazamiento forzoso de miles de personas fuera de sus territorios de origen, como el desplazamiento de la zona rural hacia la zona urbana.

Tras este análisis se refleja un panorama en el que el refugio debe ser reconocido como un derecho que la comunidad internacional debe prestar a cada una de las personas que lo necesiten; aun así, esta idea difiere mucho de la realidad que se está viviendo. Lo mismo sucede con el medio rural español, el cual sufre un gran despoblamiento que amenaza la existencia de algunos municipios y que a pesar de las medidas que se han ido desplegando a lo largo de los años, estas siguen siendo ineficaces o poco ajustadas a la realidad que el medio rural vive.

En consecuencia, nos encontramos ante dos situaciones, la primera que atañe a la comunidad internacional y la segunda, en este caso, al Estado español, las cuales requieren de otras medidas a las ya dadas. Entonces cabría preguntarse, ¿se puede dar respuesta a una cuestión global –como es el refugio– mediante una gestión local del medio rural que a su vez le permitiese solventar las necesidades de este?

Ya se ha mencionado cómo el impacto demográfico que ha tenido la población migrante en el medio rural ha supuesto la revitalización de algunas localidades que se encontraban en riesgo de despoblación, como apunta el documento *Impacto demográfico de la inmigración en la España rural despoblada* realizado por el Real Instituto el Elcano (2010), analizado anteriormente. Esta relación ha sido objeto de estudio y de ella han surgido iniciativas particulares ante la ineficacia política, tanto de entidades del tercer sector como de pequeños municipios, que han orientado sus actuaciones a la integración de población migrante en los territorios del medio rural.

En este apartado, se van a analizar dos actuaciones desarrolladas en el medio rural del territorio español; estas se han llevado a cabo tanto en la comunidad de Castilla y León como en Castilla-La Mancha y Extremadura; todas ellas con una densidad de población de las más bajas del territorio español, 26 habitantes por km<sup>2</sup>, motivadas por el éxodo rural de los años 50-60. Ambas actuaciones se asemejan a la idea de la creación de un modelo de acogida para las personas refugiadas en el medio rural del territorio español. Pese a que la condición de

refugiado tiene un carácter temporal, por ello no ha de ser ignorado tanto el reconocimiento como derecho universal de protección internacional para dichas personas, como las oportunidades que genera la persona y/o familia refugiada en el nuevo territorio. Estas oportunidades de desarrollo son tanto a nivel económico, mediante el desarrollo de las actividades laborales, como del uso de las infraestructuras y servicios públicos, el enriquecimiento cultural y el fomento de la responsabilidad local en la gestión de sus necesidades mediante la puesta en marcha de este tipo de proyectos de acogida de refugiados.

### **5.1. La Fundación CEPAIM y el Proyecto Nuevos Senderos**

La Fundación CEPAIM, junto con otras organizaciones a nivel provincial, ha desarrollado desde el año 2002 el *Proyecto Nuevos Senderos: Integración de familias inmigrantes en zonas rurales despobladas*, nutrido de la metodología de intervención y trabajo del *Proyecto Nexos* (Iniciativa Comunitaria EQUAL). El proyecto se enmarca en un convenio de colaboración entre la Dirección General de Integración de Inmigrantes, la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración junto con la Fundación CEPAIM, Acción integral con Migrantes. Este tiene por objetivo responder a dos tipos de demandas; por un lado, ofrecer una alternativa a las familias migrantes que residen en las ciudades y que sufren problemas de integración sociolaboral y, por otro lado, atender a la necesidad de repoblación que sufren algunos municipios españoles. La importancia que adquiere la unidad familiar para este proyecto es de vital importancia, pues el trabajo con la familia es tomado como un factor que potencia y consolida la inclusión social de cada uno de sus miembros.

Este proyecto no solo se destina a familias migrantes, sino que también trabaja con familias españolas en situación precaria en las grandes ciudades. Actualmente, se está desarrollando en las provincias de Ciudad Real, Guadalajara, Segovia, Soria y Teruel junto con la colaboración de alcaldes de municipios en despoblación. Primeramente, se trata de hacer un análisis previo de la zona que quiere acoger dicho proyecto, analizando su situación sociodemográfica y económica por un lado y por otro realizando una formación y preparación, tanto para la comunidad que acoge, como para la familia que se quiere acoger a este proyecto. Se trata de crear una red de apoyo y compromiso en el nuevo municipio, que permita ofrecer oportunidades de vivienda, escolarización, trabajo y ocio a la familia que llega; el objetivo es lograr un asentamiento en el nuevo municipio, favoreciendo a su vez la creación de un espacio de convivencia en el medio rural.

La familia participante recibe apoyo por parte de la entidad y sus trabajadores en la fase de asentamiento en el nuevo medio, primeramente, informando sobre todo el proceso y la nueva localidad a la que se van a desplazar, como el posterior acompañamiento y orientación, estableciendo redes de apoyo entre las vecinas

de la localidad. Paralelamente, el proyecto beneficia a la comunidad receptora, ya que le permite seguir desarrollando su economía local y el mantenimiento de ciertos servicios básicos, tales como las escuelas, servicios médicos... motivados por el incremento de población a medio o largo plazo junto con las oportunidades que vayan generando los nuevos pobladores.

El trabajo con las familias se realiza a través de la creación de unos itinerarios integrales de inserción, en donde el final del itinerario ya está establecido desde el principio: la inserción social y laboral de la unidad familiar en el territorio que sufre despoblación. Este itinerario exige de un seguimiento basado en una metodología de investigación-acción participativa, realizando un trabajo con base territorial, es decir, trabajando sobre las necesidades que emanan de dicho territorio y no por colectivos, evitando una estigmatización y aportando una valoración de las potencialidades que presentan las personas migrantes en los territorios con despoblación. En la creación y desarrollo de estos itinerarios, se recalca la importancia que adquieren las profesionales que trabajan tanto en el acompañamiento y seguimiento de la unidad familiar en su fase de asentamiento e integración, como en el trabajo realizado para con la comunidad receptora.

Este modelo integral de creación de itinerarios de inserción versa sobre unos principios sobre los que se desarrolla todo el proyecto: “selección, acompañamiento, participación, integralidad y consenso junto con la voluntariedad de las partes y la colaboración y aporte mutuo” (CEPAIM, 2004, p. 8). Asimismo, destacan elementos fundamentales para su desarrollo como son la entidad gestora (la cual debe ser una entidad externa que acompañe y observe los acuerdos establecidos en los municipios), el trabajo en red entre las diferentes entidades que desarrollen el proyecto, las administraciones locales y provinciales junto con la comunidad receptora; por otro lado, el equipo técnico, dividido entre los trabajadores y trabajadoras que se encuentran en el medio rural junto con los que residen en el medio urbano, son los conocedores las necesidades de las familias en situación de vulnerabilidad. Los trabajadores y trabajadoras deben desarrollar tanto las funciones de orientación sociolaboral, como las funciones de difusión, organización y realización de actividades de formación, selección municipios de acogida, acompañamiento a las familias en el proceso de integración; junto con las funciones de coordinación del propio proyecto, diseñando los contenidos, organizando encuentros, asesorando durante el proceso tanto a la comunidad receptora como a la familia que llega.

Todas estas funciones se enmarcan en las desempeñadas por el Educador y la Educadora Social recogidas en el Código Deontológico del Educador/a Social (ASEDES, 2007), como son la transmisión, formación, desarrollo y promoción cultural, mediante el conocimiento de los bienes culturales de la zona y de la orientación y asesoramiento a la familia participante; también la función de gene-

ración de redes sociales y contextos sociales y educativos, mediante la creación de espacios de convivencia vecinal y la mediación, que permiten fortalecer las relaciones interpersonales de la comunidad; a su vez, las funciones de análisis e investigación de contextos socioeducativos y el diseño e implementación de proyectos de acción social también se desarrollan en este proyecto y son competencia del Educador/a Social.

Todo esto abre un campo de trabajo específicamente a la figura del Educador y la Educadora Social dentro de esta tipología de proyectos, dando la posibilidad de poner en marcha dichas iniciativas coordinándose con las entidades que ya lo llevan a cabo junto con los municipios que sufren despoblación. El reconocimiento de estas funciones y la capacidad de acción en estas actuaciones debe nacer desde los propios profesionales de la Educación Social, mediante el diálogo con las entidades, GAL o municipios que lleven a cabo este tipo de proyectos junto con la Oficina de Asilo y Refugio.

Las fases de este modelo de intervención se engloban en tres grandes bloques que dan margen a la flexibilidad y adaptación del modelo según vaya surgiendo con la praxis, ya que no se trata de un proceso lineal.

- **Fase de trabajo con los municipios, captación y selección de los municipios.** En esta fase, previamente se realiza una acción informativa a las Comunidades Autónomas sobre los objetivos y actividades del proyecto. Se requiere de un compromiso por parte de las Administraciones Públicas y los empresarios de la zona que se acogen a participar para ofrecer oportunidades de inserción sociolaboral a la familia participante. Este acuerdo se realiza mediante un convenio de colaboración entre la entidad y el municipio en el que se refleja dicho compromiso.
- **Fase de trabajo con las unidades familiares, selección, formación y preparación para el cambio.** En esta fase se realiza el mismo proceso de información y captación de participantes comentado en la anterior fase, pero en este caso de las familias que demanden un interés o que sean derivadas de otros servicios de la Fundación CEPAIM y quieran instalarse en el medio rural. No se busca familias que tengan una situación extrema de urgencia que les haga aceptar cualquier condición social y laboral, sino que se busca ese interés por desarrollar la vida en el medio rural y participar en todas las acciones del itinerario.
- **Fase de trabajo con los municipios y las unidades familiares, una vez concretada una oferta sociolaboral.** La última fase se orienta hacia el cierre del compromiso formado entre el municipio, la familia y la entidad. El técnico profesional de destino (el que trabaja con la comunidad receptora) deberá recoger la información acerca de las características del municipio, tanto de sus servicios sociales, como sus debilidades y fortalezas en relación con la

acogida de unidades familiares inmigrantes junto con las características de la oferta de empleo y la vivienda; todo ello será transmitido al técnico de origen (quien trabaja en la ciudad de origen) y valorará qué familia será la participante en el proyecto teniendo en cuenta las características de cada una. Una vez seleccionada, se realizará una visita previa al municipio para la primera toma de contacto con la comunidad acogedora. Después, se dispone de un periodo de reflexión para las partes para la toma de decisión del traslado. Durante el proceso de asentamiento se contemplan acciones de seguimiento y acompañamiento por parte del técnico de destino<sup>3</sup>.

La responsabilización que los diferentes agentes sociales tienen en los aspectos de acción social les hace generadores de oportunidades a la hora de realizar cambios sobre las necesidades sociales mediante la puesta en marcha de este tipo de proyectos. Con este proyecto se hace visible la viabilidad de la integración de población migrante en zonas con despoblación con claros resultados de éxito, tanto en el desarrollo social, laboral, económico, cultural, educativo y ambiental del municipio rural, como a su vez de la familia participante, comentado esto por la fundación en sus diferentes charlas informativas en algunas instituciones educativas.

## **5.2. El Programa de Acogida de Refugiados de Valladolid y el Proyecto Rural DEAR Agenda (2017)**

La provincia de Valladolid se ha sumado a la iniciativa europea de *Proyecto Rural DEAR Agenda* (2017). Este proyecto tiene el objetivo de avanzar en la lucha contra la pobreza y la desigualdad, mediante el aumento de la concienciación pública sobre cuestiones de desarrollo y promoción de la Educación para el Desarrollo, centrándose en las zonas rurales europeas. De este proyecto se ha generado en la provincia de Valladolid un *Programa de Acogida de Refugiados*, motivado por las características demográficas que presenta la provincia vallisoletana, con un alto índice de envejecimiento y la cual requiere de un cambio en las políticas públicas que incentiven el asentamiento de nuevas poblaciones. Asimismo, la provincia de Valladolid cuenta con una infraestructura de servicios y red de comunicaciones suficiente, pero por la pérdida poblacional se ven el peligro de desaparecer (Universidad de Valladolid, 2017).

El objetivo de este programa versa sobre la integración/acogimiento de población refugiada (y migrante), atendiendo a los indicadores de nivel de vida que se extraen de cada municipio con despoblación de la provincia, siendo el grado de

---

<sup>3</sup> Toda la información ha sido recabada a partir del documento Guía Metodológica Nuevos Senderos (CEPAIM, 2004) ofrecido por la entidad para el entendimiento de la metodología utilizada y con el objetivo de que los diferentes agentes sociales pongan en conocimiento este tipo de proyectos a los municipios tanto de origen como de destino.

bienestar un criterio decisivo a la hora de poner en marcha este proyecto en los municipios, del mismo modo adquiere importancia la existencia de estructuras de acogida que posibiliten la integración, incluyendo lo relacionado con lo laboral, escolar y social. Al igual que el proyecto de Fundación CEPAIM, la preparación de la comunidad receptora resulta relevante a la hora de analizar las actitudes que posibiliten o impidan el asentamiento de población refugiada y migrante en el municipio. Este análisis se realiza tanto de manera cuantitativa a través de un cuestionario de integración inmigrantes/refugiados como de manera cualitativa mediante el trabajo de campo en colaboración con las Aulas de Cultura de la Diputación de Valladolid, grupos de discusión entre migrantes ya asentados, reuniones con entidades de la acción social, talleres de acogida, difusión y sensibilización.

La idea de acoger población refugiada fue debatida mediante un grupo de discusión en el que participaron, dos eurodiputados, un sociólogo, dos miembros de una ONG española, una mujer refugiada y una abogada, en donde se planteó la necesidad de flexibilizar los trámites de solicitud de asilo político y refugio en España. Otro de los planteamientos a relucir fue el alto índice de desarrollo humano de Valladolid junto con el mejor índice de nivel educativo de todo el territorio español. Por ello, se extrae que la provincia vallisoletana se encontraría con las condiciones sociales y culturales necesarias de acoger a población refugiada (Universidad de Valladolid, 2017).

El desarrollo de este tipo de actuaciones requiere de un compromiso por parte de distintos organismos tanto sociales como institucionales para con ello poder permitir el asentamiento de la persona refugiada. A su vez, la intervención con las personas refugiadas se realizará mediante la creación de itinerarios individualizados de integración, semejantes a los realizados el *Proyecto Nuevos Senderos*, lo que permitirá adaptar la intervención a cada situación y orientar la práctica hacia la adquisición gradual de la autonomía de la persona refugiada en el nuevo territorio.

La importancia que adquieren los trabajadores y las trabajadoras, en este caso de las ONGs de la zona que llevan a cabo este proyecto, es imprescindible y fundamental, señala el documento. El peso que recae en la importancia del profesional de la acción social que ponen en marcha este tipo de proyectos se recalca tanto en esta actuación como en la comentada anteriormente y a pesar de que no se concrete qué figura profesional es, al igual que sucede con el *Proyecto Nuevos Senderos*, las funciones que se desarrollan se relacionan con las recogidas en el Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social (ASEDES, 2007).

Por otro lado, la creación de la Mesa de Seguimiento Permanente para la Acogida de Personas Refugiadas en Castilla y León tiene por objetivo mejorar la coordinación entre las Administraciones Públicas locales con las entidades del tercer sector para dar respuesta a dos necesidades latentes: promover un desarrollo

sostenible de la provincia y proporcionar una alternativa al drama de la población refugiada.

Los principios sobre los que versa este plan de acogida son los relacionados con la “igualdad, solidaridad, integración, globalidad, legalidad (ya que se enmarca en las disposiciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), reagrupación, individualización, prevención, participación, cooperación y corresponsabilidad” (Universidad de Valladolid, 2017, p. 26).

Las fases de las que consta el programa son las siguientes:

- **Actuaciones de recepción y acogida.** En esta fase se trabaja la sensibilización a la comunidad receptora sobre el acogimiento de personas refugiadas realizándose a través de charlas informativas y formativas. También se trabaja la recepción, información y formación a las personas refugiadas sobre la comunidad en la que se va a asentar, trabajando en los aspectos lingüísticos e implementando de protocolos de actuación y adopción de compromisos por parte de las administraciones públicas, la comunidad y las personas refugiadas para con ello poder construir espacios de convivencia.
- **Actuaciones de asentamiento.** La dotación de la vivienda se realiza a través de la utilización de los recursos con los que cuenta entorno local junto con implementación de un sistema de ayudas económicas de emergencia para la satisfacción de las necesidades básicas. Por otro lado, la formación del voluntariado para la orientación seguimiento y acompañamiento individualizado de las personas refugiadas y generación de mecanismos de interacción social formarían parte de esta fase.
- **Actuaciones de orientación y elaboración del Proyecto de vida.** Es aquí donde se produce un análisis y evaluación del perfil formativo, personal y profesional de la persona refugiada junto con la elaboración de itinerarios individualizados de inserción sociolaboral. A su vez, el análisis del entorno productivo se realiza mediante la identificación de las oportunidades laborales y la reorganización y utilización de los recursos formativos del entorno, para así poder asegurar la incorporación al mercado laboral y escolar de las personas refugiadas.
- **Actuaciones de seguimiento y evaluación del proceso.** Por último, el seguimiento continuo e individualizado de los progresos y dificultades durante la fase de asentamiento conforman la fase final de este proyecto. En esta fase es importante la introducción de mecanismos de ajustes necesarios en función de las necesidades que vayan surgiendo junto con la valoración de la evolución de las actitudes sociales y públicas; finalizando con la retirada progresiva de las medidas de apoyo y acompañamiento a medida que las personas refugiadas vayan alcanzando la autonomía en el nuevo territorio.

Como se ha mencionado anteriormente y al igual que sucede en el *Proyecto Nuevos Senderos*, la relación que se establece entre las funciones que se desarrollan en dichos proyectos en comparación con las desarrolladas por el Educador y la Educadora Social resultan de gran similitud, por lo que la preparación y formación tanto de la comunidad como de la persona refugiada, junto con la mediación entre los diferentes agentes e instituciones, la creación de contextos socioeducativos y espacios de participación ciudadana, el análisis socioeducativo de la comunidad receptora, el diseño de itinerarios individualizados de inserción y el acompañamiento en el proceso de asentamiento de la persona refugiada, son competencias que posee específicamente el profesional de la Educación Social. Por otro lado, la importancia que reside en el conocimiento de estos aspectos para poner en marcha un modelo de acogida para personas refugiadas en el medio rural radica en la situación delicada que viven estas personas y las condiciones de riesgo a las que se han tenido que ver expuestas, requiriendo de una respuesta concreta y adaptada, tanto por parte del territorio de acogida, como por parte del profesional de la acción social que le acompaña en el proceso de asentamiento. Por ello el perfil del Educador y la Educadora Social es el que más se ajusta a las necesidades socioeducativas que presenta el proceso de asentamiento de la persona refugiada en el territorio de acogida en el medio rural y a su vez de la preparación que se realiza con la comunidad participante de acoger este tipo de proyectos y su posterior seguimiento.

Ambas actuaciones comentadas, dejan ver un abanico de posibilidades en donde realizar un modelo de acogida para las personas refugiadas en el medio rural español con pérdida poblacional, motivado por la implicación de los profesionales y asociaciones que trabajan en el sector de la acción social junto con la colaboración de la ciudadanía local y de las administraciones públicas. Con esta propuesta, no se intenta obligar a la persona refugiada a asentarse en el medio rural, pues el Estado debe de proveer de más espacios de acogida para las personas refugiadas, no solo en el medio rural. Se trata de ofrecer la posibilidad a la persona refugiada de asentarse en el medio rural, pudiendo ser esto un nexo que le una con su territorio de origen si esta ya residía en el entorno rural, dando respuesta a su vez a la situación de despoblamiento del medio rural y la falta de relevo generacional. Pese a como se ha comentado anteriormente, es una acogida de carácter temporal, pero las oportunidades que genera en ese lapso la persona no ha de ser ignorada y siempre se debe abogar por el reconocimiento y ejercicio de los Derechos Humanos Universales.

Por consiguiente, esta idea se ampara en un amplio marco jurídico que establece la igualdad de oportunidades a la hora de desarrollar los proyectos de vida de toda persona, siendo responsable la comunidad internacional si esto no pudiese darse en los territorios de origen a causa de una situación de riesgo; asimismo, está obligada a prestar atención a las demandas de protección y petición de asilo y refu-

gio reconocido tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de Refugiados. De acuerdo con esto, el compromiso que tienen los poderes públicos de atender a estas demandas requiere no solo de un compromiso a nivel teórico, sino que se necesita que se lleve a la práctica para poder solventar las necesidades sociales que acaecen actualmente en relación con la población refugiada y con el medio rural.

Asimismo, esta alternativa nace desde la perspectiva de la Educación Social y sus profesionales, ya que las competencias que estos poseen para el desempeño de la profesión les convierten en la pieza fundamental para poner en marcha este tipo de proyectos a partir de la mediación con las entidades como CEPAIM o los GAL o mediante los propios ayuntamientos de los municipios. Por otro lado, este tipo de proyectos, los cuales serán explicados en el siguiente apartado, tienen un gran peso en la fase de asentamiento de la persona que llega al nuevo territorio, pudiendo establecer relaciones en este acompañamiento a las funciones que lleva a cabo el Educador y la Educadora Social; a su vez, la mediación que se realiza con la comunidad y la preparación de esta mediante sesiones formativas e informativas pueden ser desempeñadas por la figura del Educador y la Educadora Social.

Entonces, ¿seguimos ignorando la situación de miles de personas que siguen acercándose hasta las costas españolas en busca de ayuda humanitaria? ¿no se puede hacer nada para ofrecer alguna alternativa a su situación y cumplir las cuotas acordadas de reasentamiento de personas refugiadas en España? ¿qué puede hacer la Educación Social ante esto?

## **6. LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁREA DE MIGRACIONES Y MEDIO RURAL**

A lo largo de este capítulo, se profundizará acerca de las funciones y competencias que posee el profesional de la Educación Social en relación con las actuaciones comentadas en el capítulo anterior sobre integración de población migrante y/o refugiada en el medio rural español. Para la realización de dicho capítulo, se tomará como referencia los Documentos Profesionalizadores del Educador/a Social (ASEDES, 2007).

La Educación Social se nutre principalmente de los conocimientos de la Pedagogía Social, la Sociología y la Psicología. A partir de ellas se ha generado un recorrido científico de la profesión tanto teórico y metodológico como técnico, en donde se refleja en la praxis del Educador y de la Educadora Social. La definición del concepto se ve envuelta en una constante reformulación a la par que la práctica lo va requiriendo; por ello la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (APESCAM) ha coordinado un grupo de trabajo en la

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) con el objetivo de concretar una definición que pudiera ser tomada como punto de partida en la construcción de la profesión. Ambos definen a la Educación Social como:

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/a Social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores Sociales, 2005).

Una vez definida la figura del Educador y la Educadora Social se ha realizado una búsqueda específica de sus funciones en el área de desarrollo rural y migraciones, desglosada a continuación, con el objetivo de definir el espacio de actuación del Educador y la Educadora Social en ambas áreas.

### **6.1. El Educador y la Educadora Social en el área de migraciones**

La formación teórica del Educador y la Educadora Social con personas inmigrantes resulta escasa y poco práctica en el Grado de Educación Social a nivel general (Escarbajal, 2009). Esto supone una escasa concreción cuando se trata de hablar de la formación del Educador y de la Educadora Social en este ámbito, dado que el componente experiencial de cada persona es significativo a la hora de formar el saber, saber hacer y saber ser del profesional. Por otro lado, no se ha encontrado información específica del Educador y la Educadora Social en el trabajo con personas refugiadas, pero sí se puede establecer una similitud con las funciones que lleva a cabo con la población migrante en general, especialmente en la fase de asentamiento y acompañamiento en el nuevo territorio.

El papel del Educador y de la Educadora Social se orienta hacia una intervención socioeducativa, acompañando en el proceso de asentamiento en el nuevo territorio y a su vez ofreciendo recursos pedagógicos, en colaboración con otros profesionales del ámbito de la acción social, diferenciado por ese valor educativo. Esta diferenciación de carácter educativo resulta relevante a la hora de hablar de la respuesta que se da a las personas migrantes, saliendo de la mera respuesta asistencialista con enfoque etnocentrista que normalmente se da, abogando por respuestas orientadas más hacia lo socioeducativo y la consecución de la auto-

mía en el nuevo municipio; con ello se busca la construcción de una sociedad pluricultural con una relación horizontal entre la ciudadanía, que permita entender la realidad actual y con ello adaptar la respuesta que se da desde las instituciones públicas y los profesionales de la acción social.

Los Educadores Sociales, además de desplegar sus funciones educativas con los inmigrantes, tienen por delante una importante tarea en la integración a través de asociacionismo (...) y mucho más aquel en el que participen al mismo tiempo inmigrantes y autóctonos. (Escarbajal, 2009, p. 716).

Es aquí donde la labor del Educador y la Educadora Social cobra relevancia en el proceso de inclusión de la población migrante y/o refugiada en el nuevo territorio; por lo tanto, su labor se debe centrar en posibilitar la igualdad de oportunidades respetando la diversidad cultural existente. Esta idea se enmarca en el principio de justicia social recogido en los Documentos Profesionalizadores del Educador y la Educadora Social (ASEDES, 2007):

La actuación del Educador/a Social se basará en el derecho al acceso que tiene cualquier persona que viva en nuestra comunidad, al uso y disfrute de los servicios sociales, educativos y culturales en un marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en razones de beneficencia o caridad. (p. 24).

En términos de diversidad cultural y en relación con la Educación Social, es imprescindible hablar de educación intercultural como un “enfoque pedagógico que, en respuesta a las necesidades y dinámicas sociales, posee como premisa el respeto y la valoración del pluralismo cultural” (CEAR-Euskadi, s.f.). Este enfoque se incluye dentro de los principios que se recogen en el Documentos Profesionalizadores del Educador/a Social (ASEDES, 2007), concretamente en el segundo principio recogido, el cual hace alusión al respeto que se debe dar a los sujetos de la acción socioeducativa, “el Educador/a Social actuará en interés de las personas con las que trabaja y respetará su autonomía y libertad” (p. 24). A su vez se recoge en el Artículo I del Capítulo III de normas deontológicas generales y en relación con los sujetos de la acción socioeducativa el Educador/a Social, “guardará un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología, etnia, idioma o cualquier otra diferencia” (ASEDES, 2007, p. 27).

Por ello la educación intercultural se configura como un enfoque necesario de integrar en la praxis del Educador y la Educadora Social para poder entender la realidad pluricultural que vivimos en la actualidad. Por otra parte, aceptar esta variedad cultural supone la creación de puentes de comunicación e intercambio entre todas las personas, contribuyendo a la construcción de sociedades en donde exista una verdadera igualdad de oportunidades y un entendimiento mutuo. En consecuencia, la puesta en marcha de proyectos que fomenten dentro de la comunidad rural un diálogo pluricultural, mediante el asentamiento de la pobla-

ción refugiada en dicho territorio, generará un enriquecimiento local más allá de lo económico y con un valor más socioeducativo.

En este sentido y según Marí (2007), el valor intercultural en los contextos educativos supone la concepción de este como algo más que un mero componente educativo, configurándose como el punto de partida de toda educación, permitiendo entender a su vez la dimensión social de la identidad y la construcción de esta con el desarrollo de la ciudadanía. Esta concepción social de la identidad pone el foco de atención en ese valor fluido, entendido esto como una constante reformulación a lo largo de las experiencias de cada persona, permitiendo una incidencia de la intervención socioeducativa en la formación de la identidad. Asimismo, a la hora de hablar del objetivo de la educación intercultural, éste sería según Aguado (2003):

La construcción cultural llevada a cabo en ámbitos pluriculturales, introduciendo una perspectiva dinámica del hecho socioeducativo el cual no se limita al espacio escolar, pues tiene en el ámbito extraescolar un enorme campo de actuación a través de la Educación Social. (p. 14).

En otras palabras, la Educación Social tendría el encargo social de integrar este enfoque en su praxis, en este caso en el ámbito de las migraciones, con una mirada de apertura y entendimiento hacia la persona migrante y/o refugiada, dando una respuesta más adaptada a sus necesidades y evitando una perspectiva etnocentrista. Esta perspectiva también tiene que ser la que verse en el proceso de preparación de la comunidad acogedora, integrándola en el discurso y con una intencionalidad clara, el entendimiento mutuo a pesar de las barreras lingüísticas. Asimismo, se requiere de un apoyo y comprensión por parte de la comunidad acogedora hacia la persona/familia refugiada en su proceso de asentamiento, llevando a cabo esta mediación sociocultural el Educador y la Educadora Social.

## **6.2. El papel del Educador y de la Educadora Social en el área del medio rural**

Una vez sintetizado *grosso modo* el papel del Educador y la Educadora Social en el área de las migraciones, a continuación, se abordará su papel en el ámbito del medio rural y su influencia en el desarrollo de este.

La Educación Social en el contexto del medio rural es también un campo escaso de bibliografía en donde poder extraer y analizar la praxis del Educador y la Educadora Social en este ámbito. Por ello la búsqueda se ha orientado hacia el desarrollo comunitario y rural en relación con el papel del Educador/a Social, encontrando la identificación de cuatro elementos básicos que conectan la Educación Social, en su rama de animación sociocultural, con el desarrollo rural.

Según Paniagua (2013) los elementos básicos que pueden contribuir a la dinamización de procesos de intervención socioeducativa en el medio rural son:

- I. Proceso de cambio.
- II. Territorio/Comunidad.
- III. Participación social.
- IV. Mejora de la calidad de vida.

Estos cuatro elementos guardan una estrecha relación entre los objetivos y elementos que se encuentran en las actuaciones de integración de población migrante en el medio rural, ya que supone un proceso de cambio en el territorio rural que fomenta la participación local de la comunidad en sus propios asuntos, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de estos mismos. La creación de un modelo de acogida en el medio rural también versaría sobre provocar un cambio tanto para la persona/familia refugiada como para la comunidad rural, implicando a toda la ciudadanía local en el proceso de asentamiento de la persona refugiada. En otras palabras, se busca mejorar la calidad de vida a corto plazo de la persona refugiada, al darle una alternativa de acogida y por otro lado, a corto medio plazo para la comunidad acogedora, la cual vivirá un proceso de desarrollo tanto cultural, como educativo, social, económico, laboral y ambiental.

El desarrollo de intervenciones socioeducativas en el medio rural supone hablar de un proceso de cambio en este contexto, dado que estas están orientadas hacia la mejora del bienestar, tanto a nivel personal como comunitario, de las personas que residen en el medio rural. Existe una necesidad de concebir el papel del Educador y la Educadora Social en el medio rural en términos de desarrollo local/rural y emprendimiento, ya que recobrar la actividad laboral y con ello un regreso poblacional hacia las zonas rurales, se configuran como los pilares básicos que permiten hablar de un verdadero desarrollo del medio rural (Paniagua, 2013). Esta idea es compartida con las diferentes actuaciones que se disponen tanto a nivel europeo como a nivel nacional y regional.

En concreto, el enfoque LEADER, creado desde la Comisión Europea, supone la concepción de un enfoque ascendente de la participación social en dichos territorios, dotando de las herramientas necesarias para ello junto con la ayuda de profesionales que actúen en el desarrollo del medio rural (Comisión Europea, 2006) en este caso, la Educación Social.

Estas estrategias en pro del desarrollo rural persiguen, principalmente, el empoderamiento de la ciudadanía local para con ello posibilitar un progreso y una apertura hacia nuevas oportunidades en el medio rural. Desde la Educación Social el trabajo a realizar en el medio rural se orienta hacia la promoción de contextos educativos y acciones mediadoras que permitan dotar a las personas que residen en el medio rural de las herramientas necesarias que recoge la Comisión

Europea. Por otro lado, estas acciones guardan relación con las funciones que se recogen en los Documentos Profesionalizadores del Educador/a Social (ASEDES, 2007), es decir, concuerdan con el saber, saber hacer, saber ser de los Educadores/ras Sociales y con las intervenciones a poder realizar en el medio rural. Asimismo, las acciones formativas y en concreto la educación ambiental, junto con el asesoramiento y acompañamiento, la puesta en marcha de proyectos de índole cultural y educativo junto con la creación de espacios de convivencia y diálogo vecinal en el medio rural, constituyen elementos básicos a la hora de entender la relación de Educación Social y desarrollo rural.

Como se mencionaba en el párrafo anterior, a la hora de hablar de desarrollo en el medio rural se debe mencionar la educación ambiental, dado que el componente natural que posee el medio rural les dota de una riqueza que le diferencia del territorio urbano y con ello supone un campo de estudio y trabajo para el medio rural. Según de la Osa y Azara (2014) “la educación ambiental ha llegado a ser considerada educación social por esta por convergencia de fines, herramientas e instrumentos, por sintonía *a posteriori* con ella, no por especialización o subdivisión” (p. 3). La metodología aplicada en la educación ambiental en ocasiones no tiene ligado un componente social que lo relacionaría con la Educación Social, ya que la praxis de algunas personas que trabajan en la educación ambiental se nutre de ciencias experimentales como la biología, ciencias ambientales, etc. Por ello esta correlación permite desde la Educación Social generar contextos y espacios de aprendizaje en materia de educación ambiental, no sólo en el medio rural sino en cualquier espacio de acción social. La educación ambiental permite generar actitudes en pro del medio en el que se habita, generando una mediación ambiental que permita desarrollar y respetar los espacios naturales mediante la involucración de toda la ciudadanía local. Por ello el medio ambiente se convierte en un pilar fundamental cuando se habla de medio rural y desarrollo, abriendo un campo de trabajo a toda la población local de los territorios rurales. Por otro lado, el medio ambiente se convierte en un fuerte componente que define la identidad de la ciudadanía local de estos territorios, fomentando con ello un arraigo hacia el medio rural y la comunidad.

### **6.3. El papel del Educador y la Educadora Social en las actuaciones de integración de población refugiada en el medio rural**

En este apartado se establecerá una relación triádica entre el papel del Educador y la Educadora Social en el medio rural y el ámbito de la migración, concretamente en las actuaciones realizadas de asentamiento de población migrante y/o refugiada en zonas con despoblación en el medio rural.

Para ello se nutrirá del análisis realizado del *Proyecto Nuevos Senderos* y el proyecto llevado a cabo en la provincia de Valladolid con población refugiada y las

diferentes aportaciones teóricas encontradas. En ellos se encuentran diferentes tipos de intervenciones a realizar por el Educador y la Educadora Social que a continuación se nombran.

Primeramente, la puesta en marcha de estas iniciativas, fomentan el asociacionismo en el medio rural y con ello la creación de puentes de diálogo entre las diferentes asociaciones y municipios con pérdida poblacional. Por otra parte, mediante la coordinación con los Grupos de Acción Local, se podrá conocer de manera más específica las necesidades del territorio rural, siendo estos los grandes conocedores de la situación que se vive en el medio rural. Este paso resulta relevante a la hora de hablar de la calidad del proceso de intervención, ya que una buena coordinación entre las partes pertinentes supone *a posteriori* una mayor adaptación a la necesidad que demanda cada municipio y los recursos locales concretos con los que cuentan las asociaciones, para con ello poder desarrollar un modelo de acogida en el medio rural que se adapte tanto a las necesidades locales como a las que trae la persona refugiada.

Esta idea guarda relación con las diferentes funciones del Educador y la Educadora Social recogidas en el Documentos Profesionalizadores del Educador/a Social (ASEDES, 2007), como son la generación de redes sociales y contextos socioeducativos junto con la mediación social, cultural y educativa. Asimismo, la investigación de los contextos sociales y el diseño e implementación de programas y proyectos en contextos socioeducativos permite poner en marcha las actuaciones de acogida de población refugiada en zonas con pérdida poblacional, abriendo un espacio de actuación para el Educador/a Social tanto en este aspecto como en la preparación de la comunidad acogedora y la persona refugiada, específicamente a la Educación Social. En este sentido, la preparación de la comunidad rural acerca del tipo de proyecto en el que va a participar, es otro de los aspectos relevantes a la hora de hablar del papel del Educador/a Social en el desarrollo de estos proyectos, dado que la preparación teórica con la que cuenta el/la profesional le dota de recursos para la realización de charlas informativas y formativas a la comunidad receptora de dichos proyectos y a la preparación de persona/familia refugiada sobre el territorio al que va a ir y las características de este.

En esta línea, el correcto entendimiento por parte de la comunidad del tipo de proyecto en el que va a participar junto con el funcionamiento de este se configura como un factor decisivo a la hora de hablar de inclusión de las nuevas personas que llegan al territorio. De acuerdo con esto y a modo de síntesis, el Educador y la Educadora Social poseen las competencias necesarias para desarrollar este tipo de acciones, ya que tienen dominio sobre las metodologías de acción socioeducativas y de formación, junto con las metodologías de asesoramiento y orientación, aplicables tanto a la comunidad como al proceso de asentamiento de la persona y/o familia refugiada. A su vez, las acciones de mediación con la comunidad du-

rante todo el proceso –no sólo en la etapa preparatoria– se enmarcan al mismo tiempo dentro de las funciones del Educador/a Social constituyendo una de las partes del proyecto.

Por otro lado, y basándose en el *Proyecto Nuevos Senderos* y su área de intervención, esta viene definida dentro de uno de sus programas como es el *Programa de Intervención con Unidades Familiar*, lo que marcará su metodología de trabajo. La utilización de este enfoque radica en la concepción de la unidad familiar como un sujeto de la intervención, entendiendo que la inclusión de toda la familia, por ende, potencia y consolida la inclusión de cada uno de sus miembros (CEPAIM, 2013). En dicho proyecto la metodología de intervención con las familias migrantes se lleva a cabo mediante la elaboración de itinerarios de integración con unidades familiares, aportando novedades a la metodología de intervención. Asimismo, el proyecto llevado a cabo en la provincia de Valladolid también utiliza esta metodología de creación de itinerarios individualizados de inserción, no concibiendo a la unidad familiar como un único sujeto de intervención, pero si con la misma finalidad, promover la autonomía de estas personas en el nuevo territorio de manera gradual conforme va avanzando el proceso y el seguimiento de cada itinerario. La creación de dichos itinerarios guarda relación con los saberes que posee el Educador/a Social en materia de acompañamiento y orientación en el proceso de inserción, ya que la construcción de itinerarios hace referencia al proceso por el cual la persona va realizando acciones en pro de su desarrollo que le permitan asentarse en el nuevo municipio e ir estableciendo relaciones con el entorno, todo ello acompañado por el/la profesional de la Educación Social con el fin de convertirse en un apoyo durante todo el proceso.

Este acompañamiento es definido a lo largo de los años en el ámbito de la acción social como un elemento importante dentro de la praxis y en este caso, en el proceso de asentamiento de las personas refugiadas en el nuevo territorio. Para Paul (citado por Planella, 2008) “la acción del acompañamiento se enmarca en la línea de ‘caminar al lado de alguien’ que se dirige hacia un objetivo, y generalmente es marcado como objetivo la autonomía de los sujetos” (p. 7). Este dotar de autonomía a la persona representa uno de los objetivos por el que se mueve la Educación Social, ya que el objetivo final de todas las intervenciones socioeducativas es la consecución de la autonomía por parte de la persona o la comunidad en sus propios procesos de desarrollo, a fin de no crear una relación de dependencia hacia la figura del Educador y de la Educadora Social.

En definitiva, la labor del Educador/a Social se encuentra ampliamente reconocida en este apartado en relación, primeramente, con las intervenciones en el medio rural y con personas migrantes y en concreto, con los proyectos desarrollados de inclusión de población migrante y/o refugiada en zonas con pérdida poblacional en el medio rural español. Con ello la responsabilidad que el y la pro-

fesional de la Educación Social tiene a la hora de promover este tipo de proyectos e intervenir en ellos requiere de él/ella una actitud de trabajo y compromiso que le hacen capaz de poder dar respuesta a las dos grandes problemáticas sobre las que versa este trabajo: la necesidad de acogida que viven miles de personas refugiadas junto con el despoblamiento del medio rural, permitiendo dar respuesta a una cuestión global mediante la gestión local.

## **7. PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Una vez realizado el análisis de la situación y las actuaciones que se llevan a cabo tanto en el medio rural como en el área de migraciones, concretamente en el despoblamiento del medio rural y el desplazamiento forzoso de miles de personas de sus territorios de origen y, a su vez, el papel que tiene el Educador y la Educadora Social en estas áreas, se ha generado desde la Educación Social una propuesta que invita a actuar a los profesionales de la acción social en general y la Educación Social en particular, junto con el trabajo con la ciudadanía local en la puesta en marcha de actuaciones que trabajen en pro de su desarrollo local y gestión. La intencionalidad con la que se ha desarrollado este trabajo a la hora de enfocarse en ambas áreas versa sobre la idea de mostrar un amplio abanico de oportunidades, tanto para el medio rural como para las personas refugiadas que solicitan protección internacional en España, posibilitando dar respuesta a una cuestión global mediante iniciativas locales con gestión local y, asimismo, cumplir el acuerdo de acogida de personas refugiadas por España y el respeto de los Derechos Humanos Universales.

La idea que aquí se presenta sobre la creación de un modelo de acogida para personas refugiadas en el medio rural parte de dos premisas; primero, la necesidad de dar respuesta a las miles de personas que solicitan protección internacional en el territorio español; y segundo, dotar al medio rural de las herramientas necesarias para que sea la propia comunidad la que ponga en marcha actuaciones que promuevan el desarrollo local de la zona, así como apunta el enfoque LEADER comentado anteriormente. Al mismo tiempo, desde este enfoque, se apela al saber, saber hacer y saber ser que posee el Educador/a Social para desarrollar ambas acciones, mediante el desempeño de sus funciones en la puesta en marcha de este modelo de acogida. Esta idea se sustenta, además, en la necesidad de definir el marco de actuación de este profesional, debido a la realidad que se está viviendo actualmente en el ámbito de la acción social en relación con la existencia de un intrusismo en la praxis que afecta al desarrollo de la Educación Social y con ello impedimentos en el reconocimiento de su espacio de actuación.

Tras la recogida de datos en relación con la situación del medio rural del territorio español y especialmente en Castilla-La Mancha, se observa cómo la despo-

blación es uno de factores de riesgo existentes que limitan e impiden el desarrollo local de dichos municipios. A pesar de la existencia de actuaciones en el medio rural, tanto a nivel europeo o estatal como autonómico o provincial, la pérdida poblacional sigue estando latente en la zona rural española y en este caso en la comunidad castellanomanchega. Como se ha mencionado, la intencionalidad con la que se desarrolla este trabajo versa sobre cómo ofrecer una nueva visión al modelo de refugio y asilo español, mediante la utilización de los recursos locales junto con la involucración y gestión de la propia comunidad en los procesos de desarrollo local. Por otro lado, en Castilla-La Mancha se creó en el año 2015 la Oficina Regional de Atención al Refugiado con el objetivo de canalizar la solidaridad de los particulares y entidades de la región en materia de acogida y atención a las personas refugiadas. Esta oportunidad puede ser utilizada para el desarrollo de un modelo de acogida para personas refugiadas en el medio rural de Castilla-La Mancha, poniéndolo en conocimiento a través de este organismo y a su vez buscando la involucración de la ciudadanía local<sup>4</sup>.

Atendiendo a estas consideraciones, esta propuesta no busca hacer del medio rural espacios a los que se les obligue a ir a las personas refugiadas que obtienen la protección en territorio español, sino que se pretende de manera gradual, integrar un modelo de acogida para personas refugiadas que quieran instalarse en el medio rural y, a su vez, la participación y gestión por parte de la ciudadanía local en la integración de este modelo, se convierte en un aspecto fundamental para poder hablar de desarrollo local en el medio rural. Esta intencionalidad resulta imprescindible, ya que se busca el grado de bienestar de la persona y/o familia y no el mero traslado a cualquier sitio, se aboga por una estabilidad que le permita desarrollar su proyecto de vida en el nuevo territorio, en este caso en el medio rural. Asimismo, el medio rural puede jugar como un nexo que le una a la persona refugiada al nuevo territorio, pues si ésta ya residía en el medio rural en su territorio de origen o muestra interés en vivir en este espacio, le resultará familiar las prácticas y el estilo de vida que en el medio rural se desarrolla, o será un elemento motivacional que le permita rehacer su proyecto de vida en el nuevo municipio.

De acuerdo con las actuaciones que han sido analizadas, se puede extraer de ambas la importancia que recae en el/la técnico profesional que acompaña tanto en el proceso de asentamiento de las personas migrantes y/o refugiadas en el medio rural, como en el trabajo que realiza con la comunidad acogedora, la creación y orientación del itinerario individualizado de inserción sociolaboral, el seguimiento de su desarrollo y finalmente de la mediación realizada con la comunidad

---

<sup>4</sup> Castilla-La Mancha pone a disposición dos formas de ponerse en contacto con la Oficina Regional de Atención a Personas Refugiadas para obtener más información sobre este organismo. Mediante el teléfono único de información 012 o mediante el teléfono de la Dirección General de Acción Social y Cooperación 925 267 895.

rural en general y sus entidades. En el análisis de ambas actuaciones se ha ido desglosando la metodología y las funciones que lleva a cabo el/la profesional sin llegar a concretar qué profesional del tercer sector es el que lo desarrolla; pese a esto y mediante el análisis de la metodología utilizada, se establecen relaciones entre las funciones desarrolladas en las actuaciones tanto de Fundación CEPAIM como el Programa de Acogida de Personas Refugiadas en la provincia de Valladolid con las desarrolladas por el Educador y la Educadora Social recogidas en el Documentos Profesionalizadores del Educador/a Social (ASEDES, 2007).

De dicho análisis, además, se han podido extraer las debilidades que presentan ambas actuaciones desde la perspectiva de la acción socioeducativa, por lo que en esta propuesta se presenta un elemento innovador que permitirá integrar el modelo de acogida en el medio rural mediante la gestión local. Esta idea nace de la necesidad de empezar a dotar a la comunidad rural de las herramientas necesarias para que por ella misma pueda solventar sus necesidades, siempre apoyadas por las instituciones públicas en materia de financiación, pero con una gestión local que permita a la comunidad rural empoderarse. Además, esta idea se sustenta en el enfoque LEADER a nivel europeo comentado anteriormente, el cual es un método de desarrollo local ascendente que promueve la responsabilización de la ciudadanía local rural en la gestión de sus asuntos para poder hablar de un verdadero desarrollo del medio rural.

Esta diferenciación del resto de actuaciones va a permitir solventar de manera más directa las carencias que emanan del medio rural español, ya que no se trata de realizar actuaciones en el medio rural simplemente desde una entidad externa, sino que se busca el empoderamiento de la comunidad local en su conjunto y su capacidad resolutoria con el objetivo poner en marcha esta y otras actuaciones que vean necesarias y con ello promover el desarrollo local de la zona. Como apunta el título de este trabajo, *Cuestiones globales - iniciativas locales*, si se pretende dar respuesta a una cuestión global desde la gestión local, primeramente, habrá que ver y trabajar sobre lo local para que este sea capaz de dar la respuesta a dicha cuestión global como es el refugio. Por ello, este trabajo previo con la comunidad en materia de organización, gestión y asesoramiento es un enclave decisivo para poder desarrollar este modelo de acogida en el medio rural español. Esta idea también pretende promover el asociacionismo entre el medio rural y su comunidad, en este caso en Castilla-La Mancha, mediante el diálogo con los Grupos de Acción Local existentes y teniendo en cuenta los 843 municipios que no alcanzan los 5.000 habitantes comentados anteriormente, se propondrá la creación de mesas de participación ciudadana en cada municipio para comentar la propuesta de un modelo de acogida en sus espacios y el papel que juega la comunidad en este proyecto, con vistas a crear una red de municipios acogedores que mantengan un constante diálogo durante los procesos de asentamiento y con el objetivo de poder ir colaborando entre ellos e informándose sobre los

aspectos metodológicos. Todo este trabajo con la comunidad se realizará desde la perspectiva de la Educación Social y sus profesionales, ya que, mediante el análisis socioeducativo realizado sobre cada municipio rural participante y sus recursos locales, le permiten desarrollar acciones de creación de espacios de diálogo entre la comunidad y su mediación en estos, junto con el conocimiento de técnicas de trabajo en grupo, orientación y acompañamiento.

Entonces, las fases del proceso serían las siguientes:

- I. Primeramente, se realizaría una primera **fase de captación de municipios que quieran acogerse a esta iniciativa**. Una vez seleccionados, se dispondrá un tiempo de trabajo con la comunidad que dependerá del análisis de la realidad que realice el Educador/a Social en donde se extraerá las carencias y potencialidades de cada espacio. Terminado el análisis de la realidad, el Educador/a Social se reunirá con la comunidad local, mediante las mesas de participación ciudadana comentadas anteriormente, con el objetivo de integrar todas las perspectivas locales en el análisis que ha realizado, permitiendo extraer líneas de actuación que trabajen hacia la resolución de esas carencias, siempre desde la perspectiva del enfoque LEADER. Dentro de estas líneas de actuación, debe aparecer como protagonista la propia comunidad, es decir, tiene que ser la propia comunidad la que pueda llevar a cabo estas líneas de actuación y no una entidad externa con técnicos externos; solo la comunidad apoyada del Educador/a Social debe ser capaz de poder resolver las pautas que se vayan estableciendo, siempre contando con ese apoyo profesional que le asesorará y acompañará durante todo el proceso. Asimismo, también se extraerán del análisis de la realidad, las potencialidades con las que cuenta ese municipio con el objetivo primero de visibilizarlas y, a su vez, convertirlas en oportunidades para promover el desarrollo local de la zona y la puesta en marcha de un modelo de acogida, involucrando a la comunidad local en la conservación de estas. En esta mesa de participación ciudadana también se comentarán aspectos metodológicos del modelo de acogida y se tratará en materia de sensibilización sobre la situación de las personas refugiadas, pudiendo ir estableciendo funciones de trabajo y coordinación entre la comunidad y al mismo tiempo los recursos locales que se pondrán a disposición de la persona/familia refugiada.
- II. Una vez se haya seleccionado la comunidad, se pasará a **seleccionar a la familia/persona refugiada**, esto se hará mediante el diálogo con la Oficina Regional de Atención al Refugiado de Castilla-La Mancha ya que se prevé que sean conocedores de las personas a reasentar dentro de la comunidad o que mantengan un diálogo institucional en relación con el acogimiento de las personas refugiadas en el territorio español; si esto no fuese posible siempre se podrá acudir a la Oficina de Asilo y Refugio localizada en Madrid para informarse acerca de las personas que esperan la concesión de la condición de refugiado/a en el territorio español.

- a. Las opciones no se acaban aquí, pues el panorama de la acción social se muestra diverso y con ello las posibilidades de mantener un diálogo con diferentes entidades que trabajen en pro tanto de las personas refugiadas como del medio rural, pudiendo generar un diálogo profesional que permita el desarrollo de este modelo de acogida. Con esto se quiere mostrar que, a pesar de que parezca insignificante lo que puede hacer un sólo Educador/a Social ante esta situación, es por el contrario realmente significativo, pudiendo ser el elemento que posibilite la puesta en marcha de este modelo de acogida en el medio rural, siempre y cuando se consiga ese respaldo tanto de la comunidad acogedora como de las instituciones públicas locales y estatales.

Como se ha ido mencionando a lo largo del trabajo, se busca la intencionalidad de la persona/familia refugiada de querer instalarse en el medio rural por lo que la búsqueda de las personas participantes tendrá que versar sobre esta premisa.

- III. Ya seleccionadas la comunidad y la persona/familia refugiada, se realizará un primer **acercamiento entre ambas partes mediante la planificación de otra mesa de participación ciudadana**. Se prevé una primera barrera lingüística la cual será contrarrestada, o bien con la formación de algún técnico profesional en el idioma de origen si existiese, o mediante la formación de la comunidad y la persona/familia refugiada en el nuevo idioma; por otro lado, esta barrera lingüística no ha de ser una premisa, pues las personas refugiadas son personas formadas y/o conocedoras de otros idiomas y por ello capaces de poder solventar estas primeras cuestiones que pueden aparecer al principio, siempre acompañado del Educador/a Social. Este aspecto también enriquece al medio rural y a su comunidad mediante el desarrollo de un diálogo intercultural; es por ello por lo que la acción socioeducativa que realiza el Educador/a Social está también relacionada con la mediación en este diálogo intercultural.
- IV. Otra de las fases importantes que tiene esta propuesta, es el proceso de **acompañamiento en el asentamiento de la persona/familia refugiada**, realizado tanto por la comunidad local como por el Educador y la Educadora Social. Este acompañamiento se realizará desde dos ejes, primero desde la Educación Social en materia de acciones socioeducativas necesarias para con la persona/familia refugiada, como puede ser la creación del itinerario individualizado de inserción que vaya marcando los objetivos a seguir y, segundo, desde la comunidad. Este último se fundamenta desde el enfoque LEADER y se basa en el diálogo entre la comunidad local y el Educador/a Social, en donde se irán estableciendo funciones dentro del proceso de integración del modelo de acogida que pueda desempeñar la propia comunidad. Estas funciones abarcan desde la formación tanto de la comunidad como de la persona/familia refugiada en relación con el tema lingüístico, aprovechando la institución educativa del muni-

cipio y las personas que en ella trabajan, involucrando a esta en el desarrollo del proceso, con el objetivo de lograr en primera instancia un diálogo claro entre las partes participantes y a su vez definir las funciones de la comunidad. Las funciones de la comunidad también abarcan acciones de información y conocimiento del nuevo espacio, sus recursos y la utilización de estos a la familia/persona refugiada, permitiendo solventar las primeras problemáticas que pudieran aparecer en el proceso de asentamiento.

- V. Como se ha mencionado, la **orientación laboral** es otro de los aspectos que conforman el proceso de asentamiento y uno de los apartados del itinerario individual de inserción. Inicialmente, se cuenta con la intencionalidad de residir en el medio rural por parte de la persona/familia refugiada, con lo que las actividades laborales sobre las que se vaya a orientar deben tener en cuenta las actividades que se dan en el medio rural. Las opciones que aquí se presentan están relacionadas con la disposición de los recursos locales por parte de la comunidad a la persona/familia refugiada, puesto que puede existir desde la oportunidad de tener pequeños locales, hasta explotaciones agrarias, construcción, reparación y un largo etc. que dependerá de las condiciones y posibilidades del municipio. Las actividades que lleve a cabo la persona/familia refugiada generarán un impacto a nivel sociodemográfico ya contrastado en el capítulo teórico de este trabajo en relación con las personas migrantes y el medio rural. Este impacto va desde lo económico hasta lo ambiental, pues si la actividad que lleve a cabo está relacionada, por ejemplo, con la ganadería, el pastoreo por ese espacio rural prevendría de incendios futuros en épocas de verano; asimismo, la guarda y mantenimiento de los espacios naturales del municipio también producirían acciones preventivas de otros desastres ambientales y permitiría, a su vez, mantener ese espacio que define la identidad del medio rural. No solo con este tipo de actividades se generaría un impacto en el medio rural, sino que la apertura de un comercio, la reparación de infraestructuras, la mera contratación en algunos de las ya existentes empresas o comercios, generan de por sí un impacto positivo en la comunidad. Estas ideas se plantean de manera general, pues la persona/familia ya puede poseer un saber y una formación que la variabilidad de esta es muy extensa y, por ende, la actividad laboral que vaya a desarrollar en el medio rural no se puede concretar. Al igual sucede con la existencia de menores a su cargo, si fuere el caso, la institución educativa también se enriquecería al aumentar su alumnado y la diversidad de este.

El proceso de acompañamiento se orienta hacia la consecución de la autonomía de la comunidad local en el desarrollo del modelo de acogida en su territorio, manteniendo una correlación entre esta y la consecución de la autonomía de la persona/familia refugiada en el nuevo municipio, es decir, primero trabajar lo local para poder después trabajar con la cuestión global como es el refugio. El papel del Educador/a Social en este proceso se prevé que vaya siendo gradual con el objetivo

de no necesitar la figura de este profesional a largo plazo, ya que se busca que mediante el ejercicio de sus funciones vaya consiguiendo la integración de este modelo de acogida en el medio rural a partir del empoderamiento de la ciudadanía local en el desarrollo y gestión de este. El acompañamiento que mantendrá el Educador/a Social irá relacionado con la creación y desarrollo del itinerario individualizado de inserción de la persona/familia refugiadas, acordando cada aspecto con estas mismas. Este seguimiento se realizará mediante reuniones, primeramente, individuales con la persona/familia refugiada y después con la implementación de las mesas de participación ciudadana en donde se espera la participación de un número representativo de todos los grupos de edad de la comunidad local, con vistas a hacer de estas mesas de participación ciudadana algo que se dé de manera regular y puedan ser utilizadas como espacios de diálogo entre toda la comunidad en aspectos de su desarrollo local. Esta idea se basa en uno de los principios recogidos en los Documentos Profesionalizadores del Educador/a Social (ASEDES, 2007).

10. Principio de la participación comunitaria: el Educador/a Social promoverá la participación de la comunidad en la labor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere los recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas. (p. 26).

A pesar de que la acción del Educador/a Social vaya desvinculándose del proceso de intervención en tanto que la comunidad y la persona/familia refugiada adquieran mayor autonomía, estos espacios de convivencia y diálogo vecinal tienen el objetivo de perdurar en el municipio a fin de mejorar la calidad de las relaciones que se dan en él. El diálogo con la comunidad durante todo el proceso es de vital importancia como bien se ha remarcado, ya que mediante este se pueden ir extrayendo aspectos relativos al día a día del medio rural que después puedan ser aprovechados, favoreciendo tanto a la familia/persona refugiada como a toda la comunidad local. Estos aspectos abarcan desde el conocimiento de la población y su situación, hasta sus intereses, sus necesidades e inquietudes, todo ello mediante un diálogo horizontal en el que la comunidad pueda ser partícipe de las actuaciones a realizar en sus espacios.

Asimismo, a largo plazo, la puesta en marcha de este modelo de acogida puede crear una red de proyectos que generen un asociacionismo entre profesionales de la Educación Social en particular, que favorezca la identidad de este profesional y ayude a definir su marco de acción social. No sólo se podría generar un diálogo entre los/las profesionales de la Educación Social, sino que también permitiría generar un asociacionismo entre el medio rural con el objetivo de empoderar a la ciudadanía rural en la puesta en marcha de proyectos en los que ellas sean las personas que toman sus propias decisiones sin necesidad de depender de entidades y profesionales externos.

Por otro lado, a pesar de que el refugio posee un carácter temporal y que el medio rural necesita de población que se asiente y no emigre de nuevo, no se pueden ignorar las oportunidades que genera la persona y/o familia refugiada en el nuevo territorio, tanto económicas, como educativas, culturales, sociales y ambientales; y a su vez tampoco debe ser ignorado el marco de los Derechos Humanos Universales que reconoce la igualdad de oportunidades para desarrollar los proyectos de vida de cualquier persona, aludiendo a la responsabilidad internacional que debe ocuparse de este tipo de asuntos si no se pudiese dar en los países de origen. Pese a que la persona/familia refugiada pueda volver a su territorio de origen, durante su estancia en el municipio puede promover el asentamiento de nuevos pobladores tras el desarrollo de sus actividades productivas y el enriquecimiento de la comunidad local, tanto a la hora de empoderarla en la gestión de sus propios asuntos y con ello el diálogo entre esta, como en el sentido cultural, económico, educativo, social y ambiental al incrementar su población.

Por último y para finalizar, la actualidad que se vive en relación con la inacción política en materia de Derechos Humanos para con las personas refugiadas resulta escalofriante y poco humana; aun así, por otro lado está viviendo otra realidad en la que parte de la ciudadanía, no estando de acuerdo ante esta necropolítica, intenta ofrecer alternativas a las personas migrantes y/o refugiadas, ya sea mediante el rescate en las rutas migratorias o en la creación de proyectos similares al desarrollado en la comunidad de Valladolid de acogida de refugiados en el medio rural o la propuesta aquí presentada. Aun así, resulta escasa esta ayuda en relación con la cantidad de demanda de protección que buscan y solicitan miles de personas, viéndose paralizada en muchas ocasiones por los impedimentos puestos desde algunos Estados de la UE. Aun con esto, la ciudadanía no se debe de detener y resignar ante esta vulneración de los Derechos Humanos, ya que está de nuestra mano seguir creando alternativas que permitan dar oportunidades a las personas que se han visto obligadas a huir de sus casas por asuntos de los cuales no son responsables. Estas iniciativas locales necesitan también de profesionales que las lleven a cabo y supervisen su correcto desarrollo para no crear tensiones entre la comunidad, por lo que la Educación Social aquí juega un papel decisivo, siendo una de las piezas claves para el desarrollo de este modelo de acogida, junto con el trabajo interdisciplinar del resto de actores de la acción social, pero será el Educador/a Social el que más peso tenga, ya que se relacionará directamente con la comunidad y la persona/familia refugiada a lo largo de todo el proceso, siendo el conocedor de la situación de ambos y de la relación que se da entre ellos, permitiendo adaptar en todo momento el itinerario que conformará el proceso de asentamiento.

## 8. CONCLUSIONES

Para concluir, recordamos las circunstancias sociopolíticas que en la historia reciente nos han conducido a las situaciones demográficas expuestas en este trabajo. El desarrollo de un sistema económico capitalista ha generado consecuencias a todos los niveles, incidiendo en la vertebración de las sociedades y diferenciando unos territorios de otros mediante unas relaciones de poder entre ellos. Esto ha provocado, entre otras cosas, la migración forzosa de miles de personas de sus territorios de origen a causa de las condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales. Por otro lado, este desarrollo económico también ha afectado a la configuración interna de los propios territorios, en este caso el español, estableciéndose una diferenciación entre la parte urbana y la parte rural que ha ocasionado el despoblamiento y abandono de la última.

Ante ambas situaciones, la respuesta institucional ha resultado insuficiente, pues a pesar de darse desde hace más de 10 años ambas situaciones, se siguen percibiendo las mismas necesidades; por ello la respuesta resulta ineficaz y poco coherente con la situación que se vive. Asimismo, el medio rural necesita de población que permita reestablecer el relevo generacional de las actividades productivas y con ello el desarrollo local de la zona y, sin embargo, las actuaciones desplegadas en el medio rural buscan de manera indirecta fomentar este asentamiento de población mediante el fomento de otros aspectos, como son las subvenciones a las explotaciones agrarias, por ejemplo. Por otro lado, la situación de las personas refugiadas cada vez es más crítica y las medidas desplegadas desde la Unión Europea se orientan hacia la contención y abandono en las rutas migratorias o en terceros países, sin darles alternativas de refugio.

Entonces, ¿qué se puede hacer desde la Educación Social ante ambas problemáticas? Esta ha sido la pregunta sobre la que ha versado la elaboración del presente trabajo y esta ha sido respondida en gran parte gracias al análisis de las actuaciones de Fundación CEPAIM y el proyecto en la provincia de Valladolid sobre acogida de personas refugiadas en su zona rural. En ambas se muestra la viabilidad de la inclusión de población migrante, en este caso refugiada, en los territorios de la zona rural y su impacto positivo en el desarrollo local de estos municipios.

¿Y qué espacio tiene la Educación Social en estas actuaciones? Tras el desglose de la metodología y las funciones que se llevan a cabo en ambos proyectos se ha observado la similitud que presentan estas con las desarrolladas por el Educador y la Educadora Social. Esta relación permite poner en el foco de atención en la Educación Social como motor de la puesta en marcha de dichos proyectos, ya que el saber, saber hacer y saber ser que posee el/la profesional, les hace capaces de llevarlos a cabo. Mediante la integración de este modelo de acogida en

el medio rural, se busca empoderar a la ciudadanía local en sus propios asuntos tal como apunta el enfoque LEADER, es decir, a través del trabajo previo con la comunidad acogedora en materia de organización, asesoramiento y mediación y mediante la creación de mesas de participación ciudadana se pretende que sea la propia comunidad la que sea capaz de llevar a cabo la integración del modelo de acogida en sus espacios, siendo ella la encargada de dotar de recursos locales e información sobre el funcionamiento del municipio a la familia/persona refugiada, supervisado siempre desde la figura del Educador/a Social para con ello poder solventar cualquier incidencia que pudiese darse y mediar entre las partes participantes.

La creación de este modelo de acogida en el medio rural, como bien se ha aclarado a lo largo del trabajo, no pretende convertir al medio rural en espacios en los que se recluya a la población refugiada, sino que se busca generar en estos territorios espacios de convivencia con una perspectiva intercultural que provoquen un desarrollo local a través de la gestión en la integración del modelo de acogida de personas/familias refugiadas, dando respuesta tanto a la necesidad de nueva población en el medio rural junto con el cumplimiento de los acuerdos internacionales de acogimiento de personas refugiadas, en este caso en el territorio español, apoyados en un marco de Derechos Humanos Universales.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR. (2018). *Tendencias globales: desplazamiento forzado en 2018*. Madrid: ACNUR.
- Aguado, M. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: MCGRAW-HILL Interamericana de España.
- Alexandre-Benavent, R. G.-A. (2011). Fuente de información bibliográfica (I). Fundamentos para la realización de búsquedas bibliográficas. *Acta pediátrica*, 3(69), 131-136.
- Anónimo. (s.f.). Apoyo al Desarrollo Local Participativo de LEADER. *Castillalamanca.es*. Recuperado el 18 de abril de 2019, de <https://pdr.castillalamanca.es/programa-de-desarrollo-rural-2014-2020/leader>.
- Apocada, M.C. (2016) *Oriente Medio y las grandes potencias. Relaciones internacionales y Guerra Fría, 1945-1948* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Arango, J. (octubre de 2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y Desarrollo*(1), 20-51.
- ASEDES. (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Toledo: ASEDES.
- Avilés, A. (2 de febrero de 2019). ¿Habrán menos de dos millones de castellano-manchegos dentro de una década? *Eldiario.es*. Recuperado el 18 de Abril de 2019, de [https://www.eldiario.es/clm/GRAFICOS-millones-castellano-manchegos-dentro-decada\\_0\\_863364520.html](https://www.eldiario.es/clm/GRAFICOS-millones-castellano-manchegos-dentro-decada_0_863364520.html).
- CEAR. (2018). *Informe 2018: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.
- CEAR-Euskadi (s.f.). Derecho de asilo. *Diccionario CEAR-Euskadi*. Recuperado el 18 de mayo de 2019, de <https://diccionario.cear-euskadi.org/derecho-de-asilo/>.
- CEAR-Euskadi. (s.f.). Educación Intercultural. *Diccionario CEAR-Euskadi*. Recuperado el 24 de mayo de 2019, de <https://diccionario.cear-euskadi.org/educacion-intercultural/>.
- CEAR-Euskadi (s.f.). FRONTEx. *Diccionario CEAR-Euskadi*. Recuperado el 30 de mayo de 2019, de <https://diccionario.cear-euskadi.org/frontex/>.
- Collantes, F., Pinilla, V., Saéz, L.A. y Silvestre, J. (2010). *El impacto demográfico de la inmigración en la España Rural Despoblada*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Comisión Europea (s.f.). Agricultura y desarrollo rural *europa.eu* Recuperado el 24 de abril de 2019, de [https://ec.europa.eu/agriculture/rural-development-2014-2020\\_es](https://ec.europa.eu/agriculture/rural-development-2014-2020_es).
- Consejo Económico y Social (2018). *El medio rural y su vertebración social y territorial*. Madrid: Madrid: Consejo Económico y Social.
- EAPN-CLM. (2014). *Informe Social de Castilla-La Mancha*. Toledo: EAPN-CLM.
- Escarbajal, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores so-*

- ciales y educadores sociales*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Facultad de Educación, Murcia.
- Fundación CEPAM. (2004). *Investigación-Evaluación. Integración de inmigrantes en zonas rurales despobladas: un modelo de intervención*. Murcia: Agrupación de Desarrollo NEXOS.
- García Docampo, M. y Otero, R. (2012). Transición Territorial: modelo teórico y contraste con el caso español. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Nº139. 133-162.
- Gómez Luna, E., Navas, D.F., Aponte, G. y Betancourt, L.A. (2014). *Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Haba, C., Martínez Fuentes, M.A., Sarriás, T. y Vidales, A. (2009). *eduso.net*. Obtenido de <http://www.eduso.net/red/definicion.htm#1>.
- INE. (2018) *Cifras Oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero*. Instituto Nacional de Estadística: Madrid. Recuperado el 3 de junio de 2019 de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2915>.
- INE. (2018) *Población extranjera por Nacionalidad, comunidades y provincias, Sexo y Año*. Instituto Nacional de Estadística: Madrid. Recuperado el 3 de junio de 2019 de <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=04005.px>.
- JCCM y UE (2019). *Rural Development Programme*. Madrid: Comisión Europea.
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 14 de diciembre de 2007, núm. 299, pp. 51339-51349.
- Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 31 de octubre de 2009, núm. 263, pp. 90860-90884.
- Llorent-Bedmar, V. y Terrón-Caro, M.T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 111-139.
- Marí, R. M. (2007). *Cultura y diversidad. Pensar la interculturalidad en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Molino del, S. (2016). *La España vacía: un viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner.
- Monterrubio, Ángel “Tema 3: Círculo de la desvitalización local” Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina, España. 16 de octubre de 2018.
- Naciones Unidas. (1950). *Convención sobre el Estatuto de Refugiados*. Ginebra: Naciones Unidas.
- ONU. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: Nueva York: ONU.
- Osa de la, J. y Azara, M.P. (2014). La educación ambiental es (también) educación social. *Revista de Educación Social*(18), 34-50.

- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 5-25.
- Paniagua, J. (2013). Educación Social y desarrollo local en el medio rural: proyecto de animación sociocultural y emprendimiento. *TABANQUE Revista pedagógica*(26), 161-184.
- Red Rural Nacional. (s.f.). Recuperado el 26 de abril de 2019, de <http://www.redruralnacional.es/fondo-europeo-agrario-de-desarrollo-rural-feader->.
- Universidad de Valladolid (2017). *Despoblación rural y acogida de refugiados y migrantes en la provincia de Valladolid*. Valladolid: Asociación de Voluntariado de la Universidad de Valladolid.

SEGUNDO FINALISTA  
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“EDUCACIÓN SOCIAL Y SALUD MENTAL  
EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO: PROPUESTA  
EN EL MODELO DE RECUPERACIÓN”.**

**Amara Fernández Acevedo**

**Dirigido por: José Enrique Ema**

Facultad de Ciencias Sociales  
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2018/2019



**SEGUNDO FINALISTA**  
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA  
**Amara Fernández Acevedo**

"EDUCACIÓN SOCIAL Y SALUD MENTAL EN EL ÁMBITO  
PENITENCIARIO: PROPUESTA EN EL MODELO DE  
RECUPERACIÓN"

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	234
1. CAPÍTULO I. EDUCACIÓN SOCIAL, SALUD MENTAL Y PRISIÓN .....	235
1.1. Educación Social: definición, funciones y competencias .....	235
1.2. Salud y salud mental: clarificación de conceptos.....	240
1.3. Modelo de Recuperación .....	242
1.4. La cárcel y su relación con la salud mental .....	246
2. CAPÍTULO II. FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN A PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD .....	250
2.1. Objetivos y funciones del Educador y la Educadora Social en la atención a personas con problemas de salud mental dentro de centros penitenciarios.....	255
2.2. Propuestas de mejora para la intervención con personas de problemas de salud mental en centros penitenciarios .....	258
3. CONCLUSIONES .....	271
BIBLIOGRAFÍA .....	273
ANEXOS .....	276

## INTRODUCCIÓN

El tema del presente trabajo es la Educación Social en el trabajo con personas con problemas de salud mental en el ámbito penitenciario a través del Modelo de Recuperación.

Los problemas de salud mental son una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento donde se ven afectados los procesos psicológicos básicos como son las emociones, la cognición, el lenguaje, el aprendizaje, la conducta, la motivación y la conciencia, lo que hace que a la persona le sea difícil adaptarse al contexto cultural y social en el que se encuentra, además de crear un malestar subjetivo (Confederación Salud Mental España, 2019).

Estos problemas pueden afectar a cualquier persona en cualquier momento de su vida y basándonos tanto en la teoría como en estudios que muestran la realidad, es en los centros penitenciarios donde más población con problemas de salud mental hay. Dentro de prisión, las personas que padecen un problema de salud mental son aún más vulnerables, pues en ocasiones no se entienden sus comportamientos y se pueden llegar a confundir con inadaptación al entorno. Es por esto que con el presente trabajo proponemos una intervención diferente a la que se realiza en prisión. Una intervención con una perspectiva más educativa y comunitaria; y por ello nos centramos en el Modelo de Recuperación. Pues consideramos que este modelo es esencial a la hora de trabajar desde la Educación Social, pues mantienen muchas cosas comunes con las funciones y competencias de los Educadores y Educadoras Sociales.

Los objetivos de este trabajo son:

- Visibilizar la importancia de la Educación Social en el ámbito penitenciario con personas que padecen problemas de salud mental.
- Plantear unas propuestas de mejora en el trabajo con las personas que padecen un problema de salud mental dentro de los centros penitenciarios a través del Modelo de Recuperación.

El trabajo se ha desarrollado mediante una revisión bibliográfica y unas propuestas para trabajar con las personas con problemas de salud mental en los centros penitenciarios a través de las intervenciones basadas en el Modelo de Recuperación. En primer lugar, se han expuesto los conceptos más importantes de este trabajo; y, en segundo lugar, hemos analizado la importancia que tiene el Educador y Educadora Social en el ámbito de la salud mental y en el ámbito penitenciario, exponiendo algunas de sus funciones y reivindicando la importancia de este profesional. Finalmente, hemos concluido con unas propuestas de mejora para intervenir con las personas que padecen problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios a través del Modelo de Recuperación, basándonos

en las intervenciones tanto individuales como grupales con los reclusos, dando prioridad a la persona y no a su delito y problema de salud mental; la formación de los diferentes profesionales, la prevención del síndrome de “Burnout”, la voz de los reclusos con problemas de salud mental ante los profesionales de prisión; y el trabajo en la comunidad, la coordinación con diferentes recursos de la comunidad y las medidas alternativas a prisión que son necesarias para estas personas.

## **CAPÍTULO I. EDUCACIÓN SOCIAL, SALUD MENTAL Y PRISIÓN**

Teniendo en cuenta que para poder desarrollar este trabajo es necesario conocer una serie de conceptos que son claves para su progreso, en este capítulo haremos referencia a los conceptos más importantes, dividiendo el capítulo en diferentes epígrafes.

En primer lugar, hablaremos de la Educación Social, su definición y las funciones y competencias de esta profesión. A continuación, expondremos qué es la salud, la salud mental y los problemas de salud mental, donde se describirán las definiciones básicas de estos conceptos y, además, explicaremos qué es la recuperación en salud mental. Finalmente, para concluir este capítulo, hablaremos de la cárcel y su relación con la salud mental, dividiendo el capítulo en dos apartados: la prisión como institución total, y la situación actual de las personas con problemas de salud mental en los centros penitenciarios

### **1.1. Educación Social: definición, funciones y competencias**

#### **Definición de Educación Social**

Antes de definir los conceptos que engloban este trabajo es necesario conocer y explicar qué es la Educación Social y los ámbitos de actuación en los que puede desempeñar su labor, además de sus funciones y competencias. Ya que este trabajo, se basa en cómo trabajar desde el campo de la Educación Social con personas con problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios, por lo que es necesario conocer más esta profesión.

Por ello, la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007) concluyó que “la base conceptual de la Educación Social se sostiene sobre un doble eje: la Educación Social como derecho de la ciudadanía y como profesión de carácter pedagógico” (p. 11). Por lo que definió esta profesión como:

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 de ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

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

Esta definición como bien dicen Sáez y García Molina (2006),

se enmarca en la lógica de las profesiones sociales que ponen su saber y su hacer al servicio de los derechos y las necesidades de la ciudadanía y las profesiones educativas, en tanto realizan acciones de transmisión cultural; de creación y recreación de contextos, lugares y recursos para la educación; de mediación cultural, que generan efectos de incorporación, integración y/ promoción en la vida personal y social de los ciudadanos. (p. 290).

En estas definiciones se hace referencia a los derechos y las necesidades de las personas desde una perspectiva social y pedagógica. Cuando hablamos de derechos, en relación al tema que se expone en el presente trabajo, podemos nombrar el derecho a tener salud, que una persona pueda disponer de los recursos necesarios para tener una buena salud, tanto física como mental, independientemente del contexto en el que se encuentre, pues como dice Núñez (citado por Hipólito, 2009) desde la Educación Social se trabaja con y para la ciudadanía y ciudadanos con derechos y deberes, no se encarga únicamente de trabajar con personas en situación de exclusión. Aunque esta profesión no se encarga solo de los colectivos en situación de exclusión, en este trabajo nos centramos en las personas con problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios, pues son un colectivo vulnerable y olvidado.

Así mismo, García Molina (2003) expone que:

la Educación Social trabaja para que el sujeto de la educación pueda pertenecer a un lugar y participar de él, establecer recorridos personalizados haciendo suya la palabra que le permita dar continuidad o intentar cambiar ciertas ideas o maneras de hacer de ese marco. Las metas y responsabilidades profesionales del Educador Social se ubican en establecer una mediación entre el sujeto y la cultura basada en una transmisión educativa efectiva que posibilite (...) la adquisición de contenidos de la cultura y modos sociales de proceder que permitan la relación con los demás, su reconocimiento y la promoción cultural, social y económica del sujeto de la educación. (p. 120).

Por otro lado, el Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (2005) considera que el Educador/a Social es "un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan

a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (p. 127).

Por todo ello, podemos decir que la Educación Social es un derecho de la ciudadanía, que trabaja desde una perspectiva pedagógica y social, ayudando a la promoción tanto cultural como social de la persona, proporcionándole las herramientas necesarias para que sepa desenvolverse en la comunidad. El Educador y la Educadora Social será un acompañante y mediador en la acción educativa, intentando alcanzar la plena autonomía de la persona. Igualmente, debe tenerse en cuenta que realmente el acto educativo debe estar también en la voluntad de cambio que tenga el colectivo y/o persona con la que se trabaja. Además, podemos decir que precisamente las personas con problemas de salud mental que están en un contexto de privación de libertad necesitan esta mediación y esa transmisión que les permita la adquisición de contenidos culturales y sociales para poder llevar una vida normalizada y plena, tanto dentro de los centros penitenciarios como cuando obtengan la libertad, además de tener las herramientas necesarias para saber desenvolverse en la comunidad. En este trabajo hacemos hincapié en este colectivo pues está muy estigmatizado y del que solo se tienen prejuicios por su condición de preso y “enfermo”, y si no se trabaja adecuadamente se pueden cronificar esas etiquetas negativas llegando a una profecía autocumplida, es decir, que la persona llegue a creerse la etiqueta de persona enferma y violenta por haber estado en prisión. Aún así, como mencionábamos en la cita de Núñez, desde la Educación Social se debe trabajar no sólo con este colectivo, sino con la comunidad para así eliminar los prejuicios que se pueden tener sobre los colectivos más vulnerables.

### **Funciones y competencias del Educador y la Educadora Social**

En el epígrafe anterior hemos expuesto qué es la Educación Social, pero esta profesión tiene unas funciones y competencias que es importante conocer para así poder realizar un buen trabajo con el colectivo y/o persona con quien se trabaja.

Basándonos en los documentos profesionalizadores de ASEDES (2007)

las funciones profesionales son aquellas que se comprenden dentro del campo de responsabilidad del Educador Social en una institución o marco de actuación definido, y que se encuentran en relación directa con las acciones y actividades correspondientes a los niveles formativos de estudio universitario y/o asumido por formación o experiencia. (p. 38).

Estas funciones y competencias del Educador y Educadora Social según ASEDES (2007) son:

Tabla 1. Funciones y competencias del educador y educadora social.

FUNCIONES		COMPETENCIAS
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Acciones y actividades relacionadas con lo cultural en general y que persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y la formación permanente de la persona y/o colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber reconocer los bienes culturales de valor social.</li> <li>- Dominio de las metodologías educativas y de formación.</li> <li>- Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.</li> <li>- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.</li> <li>- Capacidad de difusión y la gestión participativa de la cultura.</li> </ul>
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	Acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, es decir, de situaciones que favorezcan los procesos relacionados con las posibilidades de mejora personal o social en diferentes contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones</li> <li>- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.</li> <li>- Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>- Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.</li> </ul>
Mediación social, cultural y educativa	Conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos tanto individuales como grupales a partir del acompañamiento, orientaciones y derivaciones que propician nuevos encuentros con elemento culturales tanto con otras personas o grupos como con otros lugares. Su intención es facilitar las relaciones interpersonales, minimizar las situaciones de conflicto y dar nuevos espacios para el desarrollo social, personal y cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>- Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.</li> <li>- Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.</li> <li>- Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.</li> </ul>

<p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos</p>	<p>Investigación y conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales en todas sus dimensiones relacionadas con el desarrollo de un sujeto de derecho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>- Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.</li> <li>- Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</li> <li>- Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles.</li> <li>- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador y educador social.</li> <li>- Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo.</li> <li>- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</li> </ul>
<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos</p>	<p>Acciones, actividades y tareas tanto en instituciones como programas proyectos y actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa.</li> <li>- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes.</li> <li>- Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>- Conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación.</li> </ul>
<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<p>Acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamiento y recursos humanos.</li> <li>- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa.</li> <li>- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.</li> <li>- Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>- Destreza de gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.</li> <li>- Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativos.</li> <li>- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</li> <li>- Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</li> </ul>

(ASEDES, 2007).

Por otro lado, el documento de Propuesta de Título de Grado de Educación Social (citado por Hipólito, 2009, pp. 83-84) haciendo referencia al Libro Blanco observan que las funciones del Educador y Educadora Social son:

- Educativa y socializadora.
- De mediación y orientación a individuos y colectivos.
- De animación y de dinamización sociocultural.
- De diseño, planificación, implementación y evaluación de programas y proyectos.
- De coordinación y gestión de servicios socioeducativos.
- De observación y análisis de necesidades y demandas educativas de individuos y colectivos sociales, así como de nuevas realidades sociales emergentes.
- De relación y comunicación institucional y grupal.

Como puede observarse, tanto en los documentos profesionalizadores de ASEDES como en el documento de Propuesta de Título de Grado de Educación Social, las tres primeras funciones se refieren a funciones específicas del campo de la Educación Social, mientras que las restantes son funciones compartidas con otros profesionales.

Hemos creído conveniente exponer las funciones y competencias de la Educación Social para mostrar la importancia de esta profesión en todos los ámbitos en los que puede trabajar. Pues en el caso de los centros penitenciarios, como veremos más adelante, las funciones del Educador o Educadora Social la realiza un educador penitenciario, figura en la que no es necesario tener la titulación de Educación Social para desempeñar el puesto y consideramos realmente necesario que esta figura sea reconocida en el ámbito penitenciario, pues puede aportar mucho en las intervenciones con los reclusos; y situándonos en el tema de este trabajo, la intervención con el colectivo de salud mental en privación de libertad puede resultar muy beneficiosa, pues desde una perspectiva pedagógica y social y teniendo las competencias que hemos expuesto en este apartado, la persona y/o grupo con el que se trabaje puede alcanzar un nivel de autonomía que le permita llevar una vida normalizada además de adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse en la comunidad una vez obtenida la libertad. Por todo ello, es necesario conocer las funciones y competencias del profesional de la Educación Social, para que en los diferentes ámbitos en los que trabaje pueda desarrollar su trabajo de la forma más eficaz posible.

## **1.2. Salud y salud mental: clarificación de conceptos**

### **Concepto de salud mental**

El concepto de salud mental ha ido evolucionando a lo largo de los años desde la época medieval, pero nos basaremos en las definiciones más recientes de este concepto debido a que existe un límite de páginas que debe tener este trabajo.

Para poder entender qué es la salud mental primero es necesario definir el concepto de salud, que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de una enfermedad o dolencia” (OMS, 2004, p. 12). Con esta definición la salud adquiere un enfoque biopsicosocial, donde no se basa solo en padecer algún tipo de enfermedad orgánica, sino que le da la misma importancia a la salud mental como a la salud física y al contexto donde se desenvuelve la persona.

A raíz de esta definición la OMS define la salud mental como “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2004, p. 12). Cuando una persona pierde la salud mental entra en un estado de vulnerabilidad y debilitamiento que le impide, en algunos momentos, realizar su vida de manera autónoma y satisfactoria. Por ello, tener una buena salud mental es ser consciente de las adversidades que puede afrontar la persona y de las que no está en su mano poder solucionar, además de tener las herramientas necesarias y saber emplearlas para poder superarlas.

Una vez definidos los conceptos de salud y de salud mental es conveniente saber qué son los problemas de salud mental, más conocidos como trastornos mentales<sup>1</sup>.

En primer lugar, el DSM-5 define los trastornos mentales como:

un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes. Una respuesta predecible o culturalmente aceptable ante un estrés usual o una pérdida, tal como la muerte de un ser querido, no constituye un trastorno mental. Un comportamiento socialmente anómalo (ya sea político, religioso o sexual) y los conflictos existentes principalmente entre el individuo y la sociedad, no son trastornos mentales salvo que la anomalía o el conflicto sean el resultado de una disfunción del individuo. (American Psychiatric Association, 2013, p. 5).

Por otro lado, un problema de salud mental, según Vázquez (citado por Badallo, 2012), se refiere a una alteración emocional, cognitiva y comportamental que

---

1 En este trabajo se hará mención a problemas de salud mental en lugar de a trastornos mentales, pues se considera que es menos estigmatizante hablar de problemas de salud mental en vez de trastornos mentales, ya que este término lleva una carga negativa.

ubica a la persona en los márgenes de la normalidad, lo que conlleva la dificultad de adaptarse al medio donde vive. Haciendo referencia a la normalidad como los estándares que comparten el grupo mayoritario de la sociedad, por lo que se puede decir que es una dificultad para adaptarse al entorno donde se vive.

Con todo esto, llegamos a la conclusión que los problemas de salud mental son alteraciones que dificultan a la persona la adaptación al entorno en el que vive. Por lo que le puede resultar más difícil llevar una vida autónoma, realizar actividades de la vida diaria, etc., afectándole sobre todo a las emociones, a su aprendizaje, conducta, percepción, el lenguaje y el pensamiento. Además, como se ha expuesto, para diagnosticar a una persona de problemas de salud mental, se basa en la comunidad mayoritaria que no tiene esas alteraciones, por lo que es una forma también de segregar y estigmatizar a un grupo minoritario debido a sus características. De esta manera se puede decir que los problemas de salud mental pueden ser un problema social, pues en muchas ocasiones es la propia comunidad la que entorpece que la persona pueda llevar una vida normalizada. Y es aquí, considerando que los problemas de salud mental también tienen una causa social donde la Educación Social tiene mucho que hacer, pues observando las funciones y competencias expuestas en apartados anteriores, vemos que este profesional puede ayudar tanto al individuo y/o grupo, como a la comunidad para que adquieran las herramientas necesarias para poder vivir de manera autónoma y plena, además de trabajar con la comunidad para eliminar las barreras que hacen que este colectivo no termine de integrarse en el contexto en el que se encuentran.

Como conclusión, podemos decir que los problemas de salud mental son alteraciones de tipo conductual, cognitivo y social que dificultan a la persona poder llevar una vida normalizada y que afectan a varios aspectos de su vida, pudiendo llegar a tener un tratamiento clínico, psicológico y social para poder alcanzar la autonomía deseada. Y como hemos mencionado anteriormente, es aquí donde el Educador y Educadora Social puede desempeñar su labor para conseguir esa autonomía deseada y esa inclusión en la comunidad que segrega y estigmatiza a las personas con problemas de salud mental.

### **1.3. Modelo de Recuperación**

Es importante conocer los modelos de intervención que existen en salud mental, en este trabajo nos basaremos en el Modelo de Recuperación, pues consideramos que es el más adecuado para trabajar desde el campo de la Educación Social y donde el Educador y Educadora Social tiene mucho que aportar debido a sus competencias. Para ello es importante saber a qué nos referimos cuando hablamos de recuperación en salud mental y en qué consiste.

Muchas de las ideas principales de la recuperación no son nuevas. El impulso más fuerte de este modelo procede del movimiento de consumidores/supervivientes en la década de los 80 y 90, pero sus raíces proceden de los movimientos de Derechos Civiles de los años 60 y 70 en Estados Unidos y en grupos de autoayuda como Alcohólicos Anónimos, que se basan en la autoayuda, el empoderamiento y el apoyo y se enfrenta a las ideas del poder profesional y el rol de experto que ha predominado en el ámbito de la salud mental (Shepher, Boardman & Slade, 2008).

Según Maone (2017) la recuperación puede tener dos acepciones. La primera acepción tiene que ver con una condición clínica, basándose en la remisión de los síntomas, la recuperación del funcionamiento social y personal. La segunda acepción tiene que ver con la subjetividad de la persona y su experiencia vivida del problema de salud mental. Es un proceso auténticamente personal que se caracteriza por el compromiso activo de la persona en el intento de restablecer el control sobre su vida y de recuperar potencialidades y expectativas de autorrealización que el problema de salud mental y el estigma social habían hecho que pareciera irreversible. Nosotros nos basamos en la segunda acepción, pues es el que se relaciona con la Educación Social, ya que hace alusión a una recuperación social y no tanto una recuperación clínica. La recuperación es un proceso multidimensional, activo y no lineal, ya que en este proceso son frecuentes los retrocesos y etapas de estancamiento; la recuperación se basa más en los objetivos a largo plazo. Además, este proceso se activa ante todo en el individuo, a partir de la exigencia de superar los efectos desastrosos del problema de salud mental y recuperar una identidad positiva.

Como bien apuntan Davinson y Roe (citado por Maone, 2017), estar en recuperación no significa que pueda haber una reducción de síntomas del problema de salud mental, ni volver al estado de salud anterior; requiere que el problema de salud mental sea considerado como uno de muchos aspectos que tiene la persona en su totalidad, es decir, que el problema de salud mental sea una característica más de las muchas que tiene la persona y no sea etiquetado solamente por padecer un problema de salud mental.

Por otro lado, Salamero (2010) describe la recuperación como “el proceso de retomar un significado en la vida después de unos acontecimientos que han cambiado radicalmente el trayecto existencial (...), significa vivir una vida plena, con relaciones significativas, persiguiendo metas personales integradas en su comunidad” (pp. 15-16). Así mismo, este autor expone que el Modelo de Recuperación intenta establecer que la persona adquiera roles y relaciones significativas, autonomía y saber manejar los síntomas del problema de salud mental para convivir con ellos y que no le produzcan un malestar excesivo. Por ello, en el proceso de recuperación hay que enfrentarse al impacto negativo de los síntomas, recupe-

rarse de la discriminación, la falta de autodeterminación, el desempleo, la pérdida de amistades, los efectos secundarios de la medicación y afrontar la ruptura de sueños y planes para el futuro.

Este modelo tiene una serie de valores que Rosillo, Hernández y K. Smith (2013) clasifican en:

Tabla 2. Valores de recuperación.

Orientación hacia la persona	Ver a la persona en su totalidad. Centrado en talentos y recursos personales. Aceptación de todos los roles (no sólo el de “enfermo”). Tener una visión holística, entender la biografía entera.
Implicación de la persona	Implicar a la persona en su proceso terapéutico y de cambio. Tomar responsabilidades. Fomentar el sentido de empoderamiento e identidad propia.
Autodeterminación	Dejar a la persona tomar decisiones. Ayudar a la persona a retomar el significado de su vida. Colaborar en vez de pautar.
Esperanza	Buscar la oportunidad para crecer en cada circunstancia. Ver y oír que la recuperación es posible. Asumir el control sobre la propia vida. Potenciar y reconocer los cambios positivos. Ir más allá del mantenimiento o la prevención de recaídas. Ser capaz de avanzar y construir espacios vitales.

(Rosillo, Hernández y K. Smith, 2013, p. 266).

La recuperación también consta de una serie de etapas por las que la persona va pasando, no quiere decir que estas etapas tengan una progresión lineal que todas las personas deben recorrer (Shepher, Boardman & Slade, 2008). Las etapas son según Andresen, Caputi y Oades (citado por Shepher, Boardman & Slade, 2008):

- **Moratoria:** caracterizado por una profunda sensación de pérdida y falta de esperanza.
- **Concienciación:** ser consciente de que una vida plena es posible y que con la enfermedad no ha perdido esa vida.
- **Preparación:** conocer las fortalezas y debilidades respecto al proceso de recuperación y comenzar a trabajar en el desarrollo de habilidades de recuperación.
- **Reconstrucción:** trabajar activamente para lograr una identidad positiva, fijar metas significativas y asumir el pleno control de la propia vida.
- **Crecimiento:** vivir una vida con sentido, caracterizada por la autogestión de la enfermedad, la fuerza moral y un sentido positivo sobre sí mismo.

Así mismo, este modelo implica un cambio en la manera de trabajar de los profesionales, éstos deben dejar a un lado la posición de experto con poder y autoridad y construir una relación bidireccional con la persona, donde sea la propia

persona con problemas de salud mental la que se marque sus metas y objetivos y, con ayuda del profesional pueda conseguirlos. La meta de los profesionales es ofrecer los recursos necesarios a la persona para que aprenda a gestionar su problema de salud mental lo mejor posible y ayudarle a obtener el acceso a los recursos que sean necesarios para poder llevar una vida plena y autónoma. Esto puede resumirse como dicen Repper y Perkins (citado por Shepher, Boardman & Slade, 2008) estar “al lado, no encima” (p. 5) de la persona. Lo importante desde este modelo es la ayuda que pueden ofrecer los profesionales y servicios que no son de salud mental (Shepher, Boardman & Slade, 2008) además de las ayudas y el acompañamiento, entre otras cosas, que obtiene de los equipos de salud mental.

Los profesionales deben centrarse en las potencialidades de la persona más que en sus debilidades, en las posibilidades que tienen en vez de en sus limitaciones, de esta manera la persona estará motivada en su proceso de recuperación y será consciente de todas las posibilidades que tiene, aunque padezca un problema de salud mental.

Por otro lado, la cooperación entre profesionales y personas con problemas de salud mental es imprescindible, pues la “cooperación asegura una visión sistemática y nos proporciona mucho espacio para instaurar relaciones positivas” (Vispe, Socas, Gordillo, Delgado & Rodríguez, 2014, p. 5). Todo esto, implica “un trabajo mucho más comprometido de escucha, paciencia, tolerancia en los límites, flexibilidad” (Maone, 2017, p. 60) necesarias para poder llevar un proceso de recuperación satisfactorio.

Como conclusión, queda decir que la recuperación consiste en empoderar a la persona, que sea dueño de su proceso, involucrarla y que tenga un automanejo de su enfermedad. También pretende que, junto al asesoramiento y acompañamiento de los profesionales, en este caso de los Educadores y Educadoras Sociales, sea capaz de desarrollar su propio proyecto de vida y así consiga la autonomía e inclusión en la comunidad como cualquier otra persona.

En definitiva, podemos considerar el Modelo de Recuperación un proceso con una manera de intervenir social, comunitaria y basada en la persona y no en el problema de salud mental, pues en todo momento se basa en la individualidad de la persona y cómo trabajar desde sus potencialidades para que pueda tener una vida plena dentro de la comunidad y no sentirse marginado, estigmatizado y excluido. Por ello, el Educador/a Social es una pieza clave en el trabajo con las personas con problemas de salud mental desde este modelo, pues estos profesionales tienen las competencias y herramientas necesarias para trabajar desde este modelo, ya que su trabajo se basa en la individualidad de la persona y en la inclusión de estas en la comunidad en la que vive.

## 1.4. La cárcel y su relación con la salud mental

En este capítulo nos centramos en demostrar que los centros penitenciarios no son el mejor lugar para las personas que padecen un problema de salud mental. Para demostrarlo nos centramos en una parte teórica donde se expone las características de la cárcel como una institución total y los efectos que tiene en los sujetos que están internos en ella basándonos en diferentes autores; y, por otro lado, en la realidad, centrándonos en estudios realizados en España sobre la situación actual de los problemas de salud mental en prisión.

### 1.4.1. La prisión como institución total

Para conocer la institución penitenciaria primero hay que exponer qué es una institución total y qué características tienen este tipo de instituciones, pues la institución penitenciaria es la institución total por excelencia hoy en día.

Erving Goffman (2012) define la institución total como la ruptura de un ordenamiento social básico que se caracteriza porque un gran número de individuos en la misma situación duermen y/o trabajan dentro de un recinto aislado de la sociedad, es decir, realizan todas las actividades de la vida diaria internados y apartados de la comunidad. Las características de las instituciones totales según este autor son:

- Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad.
- Las actividades diarias se realizan en compañía de otras personas, a quienes se les da el mismo trato y con quien se realiza conjuntamente estas actividades.
- Todas las actividades están estrictamente programadas, una actividad conduce a la siguiente y son impuestas mediante un sistema de normas explícitas y un cuerpo de funcionarios.
- Las actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, concebido para conseguir los objetivos de la institución.

Goffman clasifica las instituciones sociales en cinco grupos:

- Instituciones para cuidar a personas incapaces e inofensivas: hogares para ancianos, indigentes, huérfanos y ciegos.
- Instituciones dirigidas a cuidar a personas incapaces de cuidarse a ellas mismas y que pueden constituir una amenaza de manera involuntaria para la comunidad: hospitales de enfermos infecciosos, hospitales psiquiátricos y leprosarios.
- Instituciones organizadas para proteger a la comunidad contra quien constituyen de manera intencionada un peligro para la comunidad: cárceles, campos de trabajos, presidios.

- Instituciones encaminadas al mejor cumplimiento de la tarea laboral: cuarteles, barcos, etc.
- Instituciones concebidas como refugios del mundo que frecuentemente sirven como formación religiosa: abadías, monasterios, conventos, etc.

Observando estas clasificaciones podemos afirmar que los centros penitenciarios son uno de los tipos de institución total descritos por Goffman, ya que la prisión es una institución donde un grupo de individuos pasan un tiempo impuesto por el Estado para cumplir una condena por cometer un acto delictivo, puede decirse que la prisión es una “microsociedad jerarquizada y reglada” (Salamanca, 2016, p. 161). Hasta el siglo XVI la prisión se caracterizaba por ser un lugar donde permanecía la persona que había cometido el delito hasta el momento del juicio o la ejecución, pero, es a partir de este siglo cuando a raíz de una serie de acontecimientos sociales y económicos se produce un cambio en la concepción del encarcelamiento, donde la privación de libertad pasa a ser la pena principal a aplicar. Es aquí donde se pasa del castigo físico, ya que anteriormente se consideraba el cuerpo el bien máspreciado del hombre, a la privación de libertad, pues ya se considera que la persona tiene unos derechos y libertades de los que puede ser privado a través de la acción penal (Alvarado, 2012), es decir, de un tiempo a esta parte se ha pasado de castigar el cuerpo a castigar el alma (Fabra & Heras, 2016).

Así mismo, Foucault (2012) considera que la prisión pretende transformar a la persona además de ser un castigo igualitario, pues piensa que la libertad es un bien común, que pertenece a todos de la misma forma. En relación a esta afirmación, Fuente (citado por Martín & Vila, 2016) expone que la pena privativa de libertad es la mejor manera de ejecutar un castigo social, ya que “al tiempo se le reconoce un valor económico” (p. 12).

Volviendo a hacer referencia a Goffman (citado por Oliver Olmo, 2009), los centros penitenciarios son una estructura de régimen de biopoder que totaliza la vida de las personas que habitan en ellos, y que somete y domina sus cuerpos, a la vez que disciplinan sus almas, prisionizándolas, obligándolas a aceptar lo que la institución espera de ellas, lo que explica que el rasgo más significativo de la prisionización<sup>2</sup> psicológica sea el de la frustración, o la mortificación y “mutilación del yo” del preso. Por lo que la pena privativa de libertad es una experiencia traumática para el que la vive, ya que la institución tiene el poder de controlar y dirigir la vida de los presos, de romper vínculos e incluso de infantilizar, donde en ocasiones no se respeta la dignidad del preso y donde se suspende su capacidad de decidir sobre cuestiones básicas (González, 2015).

---

2 Prisionización: según Clemmer es un proceso de interiorización del rol de preso y de la cultura que rige la vida dentro del centro penitenciario. Se trata de un proceso psicosocial de adaptación, donde al estar todo regimentado se potencia la infantilización, la dependencia y la asunción de irresponsabilidad por parte de las personas privadas de libertad (citado por Oliver Olmo, 2009).

Es a partir el siglo XX, cuando aparece la concepción de la prisión moderna, que intenta agrupar los objetivos del control social, las actuaciones sociales y los derechos de la población penitenciaria para que esta institución cumpla la función de castigar las conductas que agreden el orden social y conseguir la rehabilitación de las personas condenadas (Martín & Vila, 2016). Con relación a esto, se puede decir que el artículo 25.2 de la Constitución Española (1978) dice que toda pena privativa de libertad irá encaminada a la reeducación y reinserción social de la persona, por lo que la prisión no debe basarse solo en el castigo y en la vigilancia, sino también en realizar intervenciones con los internos para que al alcanzar la libertad puedan integrarse en la comunidad. Como vemos en el artículo 25. 2 de la Constitución Española, cuando una persona cumple una pena privativa de libertad tiene derecho a recibir un tratamiento penitenciario, basado en programas de intervención tanto grupales como individuales, para así encaminar al interno hacia la reeducación y reinserción cuando obtenga la libertad. Pero el problema existe cuando se considera que la función principal de las prisiones es reducir la delincuencia actuando sobre sus efectos y no sobre sus causas (González, 2015), es decir, se trabaja sobre las consecuencias que ha tenido el cometer ese delito y no en el por qué se ha cometido ese acto; si nos basáramos en las causas del delito más que en los efectos posiblemente existiría una labor educativa real, pues trabajando sobre las causas podemos trabajar con la persona y conseguir que ésta se responsabilice de sus actos, pero, si trabajamos sobre los efectos en ocasiones sólo se sanciona y no existe labor educativa por ningún lado.

A modo de conclusión, cabe destacar que la prisión es una institución total donde un grupo de personas son privadas de su libertad por haber cometido algún acto delictivo. Esta institución genera en el preso una serie de consecuencias, además de estigmatizarlo. También se ha hecho referencia al artículo 25.2. de la Constitución Española y es debido a este capítulo por lo que es tan importante la figura del Educador y la Educadora Social en este ámbito, pues la Constitución Española establece, como ya hemos mencionado, que la pena privativa debe ir encaminada a la reeducación y reinserción de la persona, y este profesional tiene las herramientas necesarias para realizar un trabajo educativo encaminado a esa reeducación y reinserción tan deseada debido a las funciones y competencias que tiene, las cuales ya se han expuesto en capítulos anteriores.

#### **1.4.2. Situación actual de las personas con problemas de salud mental en prisión**

Es conveniente hacer hincapié en algunos datos para poder entender por qué es necesario trabajar con los reclusos que padecen un problema de salud mental dentro de los centros penitenciarios.

La importancia de trabajar con este colectivo dentro de prisión se debe a que la probabilidad de padecer un problema de salud mental en un centro penitenciario es más elevada que en la población ordinaria. En 2006, la Dirección General de Instituciones Penitenciarias realizó un estudio para conocer la situación de la salud mental de las personas en situación de privación de libertad dentro de los centros penitenciarios ordinarios, excluyendo los dos hospitales psiquiátricos penitenciarios existentes en España. El análisis de los resultados exponía que existe una probabilidad de hasta cuatro veces mayor de padecer un problema de salud mental que la población general (Dirección General de Instituciones Penitenciarias, 2019). Debido a estos resultados alarmantes, se implantó el Protocolo del Programa Marco de Atención Integral a Enfermos Mentales en Centros Penitenciarios (PAIEM).

Posteriormente se han realizado otros estudios sobre la prevalencia de problemas de salud mental en centros penitenciarios. Basándose en los estudios más reconocidos sobre este aspecto en España (Estudio “PreCa” y “Prevalencia de Trastornos Mentales en Prisión: Análisis de la Relación con Delitos y Reincidencia”) se han obtenido datos preocupantes sobre los problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios, pues el Estudio PreCa obtuvo resultados de una tasa de prevalencia del 84,4% y en el estudio “Prevalencia de Trastornos Mentales en Prisión” la prevalencia era del 90,2%. Esto indica que nueve de cada diez reclusos han sufrido algún problema de salud mental a lo largo de su vida. Según estos datos la prevalencia es entre 5 y 5,3 veces superior a la población en general. En cuanto a la prevalencia mes, es decir, los reclusos que han padecido algún problema de salud mental en el último mes, hacen referencia a que más de la mitad de los reclusos (52,2%) presenta un problema de salud mental, es decir, dos de cada cuatro internos (Zabala, 2016).

Instituciones Penitenciarias lleva a cabo dos programas para trabajar con los reclusos que padecen algún tipo de problema de salud mental en situación de privación de libertad. Por un lado, está el Protocolo del Programa Marco de Atención Integral a Enfermos Mentales en Centros Penitenciarios (PAIEM), que se lleva a cabo dentro de los centros penitenciarios; y por otro lado está el Programa Puente de Mediación social, llevado a cabo en los Centros de Integración Social (CIS). (Consultar Anexo I y II).

Una vez realizado un breve resumen de la prevalencia de los problemas de salud mental en los centros penitenciarios y visto el programa de intervención que se utilizan para estos casos, se ha llegado a la conclusión que sería necesario realizar algunos cambios, puesto que, aunque se basan en un modelo rehabilitador en el que se trabaja desde las capacidades y debilidades de la persona, siguen centrándose principalmente en las características clínicas y la adherencia al tratamiento farmacológico. Por lo que se llega a la conclusión que se trabaja con la patología y no con la persona.

Como hemos mencionado anteriormente, la prisión es una institución total, la más hermética y jerarquizada de todas las instituciones, por lo que se puede llegar a dudar si es posible intervenir desde un Modelo de Recuperación, potencializando las responsabilidades de la persona con la que se interviene. Aunque en un principio pueda parecer complicado, puede ser posible trabajar desde la responsabilidad y decisión de la persona y a la vez respetar las normas que marca la institución. Para ello, a lo largo del siguiente capítulo se expondrán diferentes propuestas de intervención desde el ámbito de la Educación Social en prisiones con los reclusos que padecen un problema de salud mental.

## **CAPÍTULO II. FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN A PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

El educador/a social trabaja en diferentes ámbitos, pero nos centraremos en el de la salud mental y en el penitenciario, pues son los ámbitos que competen al presente trabajo.

En lo que respecta al ámbito de la salud mental, hay que mencionar que, aunque durante mucho tiempo en este ámbito solo trabajaban profesionales clínicos, con la Reforma Psiquiátrica, que demandaba una intervención comunitaria y el cierre de los hospitales psiquiátricos, poco a poco se fueron incluyendo profesionales de diferentes ámbitos. Es por esto que la reforma cambió el modelo de intervención en salud mental y abrió puertas a otras alternativas socioeducativas y de apoyo a la comunidad, donde tiene una gran importancia el educador/a social, ya que las personas con problemas de salud mental no solo se reducen a su sintomatología, sino que también los afecta al funcionamiento psicosocial y a su integración en la comunidad (Gómez & Morán de Castro, 2017). Por ello, se debe tener en cuenta tanto "las características individuales como los factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales" (Arévalo & García, 2017, p. 246).

El educador/a está preparado tanto en el ámbito teórico como en el práctico para actuar en el campo de la salud mental para prevenir, tratar y colaborar en la recuperación de las personas con problemas de salud mental (Lirio & Portal, 2013). Pero también hay que destacar, que este profesional también necesita ser orientado y acompañado por otros profesionales en el ámbito de la salud mental, para así poder desarrollar su labor de manera más efectiva con este colectivo. Este profesional debe saber cómo hablar, identificar los signos y síntomas de la persona para así poder hacer el acompañamiento durante el malestar que pueda sufrir la persona con problemas de salud mental (Sánchez, 2013).

Además, el Educador y la Educadora Social deben tener unas capacidades y características específicas dentro del campo de la salud mental que son: la capacidad de interacción con la persona con la que trabaja y su familia; el manejo de la angustia personal, delirios y otros síntomas que pueda tener la persona con problemas de salud mental; equilibrio entre la rigidez y el pasotismo en las intervenciones; flexibilidad y tolerancia; afrontar las dificultades que puedan presentarse. Así mismo, ha de ser respetuoso, positivo e implicarse en el trabajo con la persona y en la intervención, sin dejar de lado la importancia de saber trabajar en equipo y acoger cada caso con la singularidad que le caracterice (Gómez & Morán de Castro, 2017). El profesional de la Educación Social debe estar abierto a los cambios que puedan surgir durante la intervención, no frustrarse cuando vea que la persona se estanca o retrocede y sobre todo tratar a cada persona como alguien único, con unas necesidades específicas que puede que no tengan nada que ver con otras personas en situaciones similares.

La intervención del Educador y la Educadora Social en el ámbito de la salud mental debería sustentarse sobre unos ejes sobre los principios de continuidad de cuidados que expone Bachrach (citado por Arévalo & García, 2017):

- **Diseño individualizado:** cada persona con problemas de salud mental es único y tiene unas necesidades particulares que dependen de sus circunstancias vitales.
- **Flexibilidad:** no es posible la continuidad de cuidados cuando se fuerza al paciente a unos espacios y tiempos estándar.
- **Coordinación:** debe existir una coordinación y relación real entre los diferentes dispositivos y programas que prestan servicios a las personas con problemas de salud mental.
- **Participación de la persona en la planificación del tratamiento:** se deben tener en cuenta las necesidades, deseos, aspiraciones y dudas de la persona.
- **Pertinencia cultural:** elaborar programas que tengan en cuenta la realidad cultural de la persona.

El trabajo del Educador y la Educadora Social se basa en apoyar y motivar a la persona en sus tomas de decisiones sobre su propia vida para que cada vez sea más autónomo. Es necesario dejar que las personas decidan, evitar los paternalismos y ayudarles a recuperar el control sobre sus propias vidas (Arévalo & García, 2017).

Con esto nos hemos referido a la intervención directa con la persona que padece un problema de salud mental, pero el Educador y la Educadora Social no sólo deben intervenir con la persona que sufre el problema, también es su tarea el trabajo con la comunidad, informar sobre los problemas de salud mental, trabajar con el estigma social que existe sobre este colectivo y también trabajar con la familia, pues en muchas ocasiones son los que se encargan y cuidan de la persona que padece el problema de salud mental y ellos sufren tanto como el familiar que padece el problema.

Por otro lado, los y las profesionales de la Educación Social tienen una serie de funciones en este ámbito que Lirio y Portal (2013) señalan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Funciones y tareas del educador y educadora social en el ámbito de la salud mental.

Orientación Sociolaboral	<p>El área laboral es un ámbito imprescindible de integración social y para el que es necesario ayudar y preparar en dicho proceso a la persona.</p> <p>Las tareas del educador y educadora social serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades personales y profesionales.</li> <li>- Orientación hacia el empleo.</li> <li>- Coordinación con el tejido social implicado en este ámbito.</li> </ul>
Formación	<p>Hace alusión al área de desarrollo personal e implica la competencia social, el ocio y tiempo libre y el crecimiento y desarrollo de la autonomía de la persona.</p> <p>Las tareas del educador y educadora social serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación en habilidades sociales.</li> <li>- De educación para el ocio.</li> <li>- De educación para la salud y el deporte.</li> </ul>
Mediación	<p>Se refiere al área de integración social entendida como la formación y actitudes necesarias que requiere el entorno y la sociedad, de cara a facilitar la inserción de la persona con problemas de salud mental.</p> <p>Las tareas del educador y educadora social serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilización social sobre los problemas de salud mental.</li> <li>- Coordinación con el tejido social.</li> <li>- Mediación en situaciones de conflicto en el ámbito comunitario.</li> <li>- Facilitar situaciones de encuentro de las personas con problemas de salud mental y otros ciudadanos.</li> <li>- Organización de eventos divulgativos.</li> <li>- Hacer de puente entre la institución y/o programa en que se desarrolle su trabajo como educador y el resto de las instituciones.</li> </ul>
Acompañamiento	<p>Existe una necesidad de un trabajo constante de supervisión en el desarrollo y aprendizaje de habilidades personales, sociales y profesionales por lo que la supervisión, la mediación y el continuo feedback y motivación con este colectivo resultara imprescindible.</p> <p>Las tareas del educador y educadora social a desarrollar serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento, manejo y formas de afrontar el problema de salud mental y su tratamiento.</li> </ul>

(Lirio & Portal, 2013, pp. 220-221).

Con respecto a la tabla anterior, podemos decir que estas funciones también son algunas de las que realizan el Educador y la Educadora Social en el ámbito

penitenciario. La labor del profesional de la Educación Social es muy importante dentro de este ámbito, pues, como hemos visto, la Constitución Española dice en su artículo 25.2 que las penas privativas de libertad deberán ir encaminadas hacia la reeducación y la reinserción social de la persona que cumple dicha pena, por esto este profesional tiene una gran labor aquí, entendiendo siempre la labor reeducativa no solo como la educación formal (Centro de Educación para Adultos, prueba de acceso a la universidad, UNED, etc.), sino como una educación global.

Aunque esta profesión es importante en este ámbito hay que resaltar, como bien dice Gil Cantero (2016), que los Educadores y las Educadoras Sociales no tienen posibilidades de acceder a trabajar en este ámbito mediante concurso-oposición. No se exige la titulación de graduado en Educación Social para trabajar en prisión, las funciones recogidas en el Reglamento Penitenciario son ejecutadas por un profesional denominado educador, los cuales suelen ser funcionarios de prisiones que han accedido al puesto mediante una promoción interna<sup>3</sup>. Como señala este autor, una de las razones que esto ocurra puede ser porque no se considere importante la perspectiva educativa en este ámbito desde una visión profesional, ya que en los centros penitenciarios predominan las políticas de retención y custodia frente al tratamiento de rehabilitación y reeducación,

la transformación de un funcionario de vigilancia en educador (...) muestra que la función educativa trata de insertarse en el rol de vigilancia previa que ha tenido el funcionario. No interesa que eduque y sí que continúe vigilando bajo la apariencia de educador. (p. 51).

En relación a lo expuesto, hay que mencionar que en ocasiones las relaciones educativas se establecen a través de relaciones de dominación, que es lo que suele pasar en los centros penitenciarios. Pero hay otras maneras de establecer relaciones educativas, basadas en la acción para la transformación social, que buscan el equilibrio y la formación en valores, lo que implica reconocer el acto educativo como un agente de cambio y progreso social. Por ello, debemos concebir la acción educativa como una construcción humana, donde las relaciones sean horizontales (Freire, citado por Martín & Vila, 2016), es aquí donde el Educador y la Educadora Social son importantes, pues a través de los procesos educativos se efectúa un proceso de cambio en la realidad de los internos trabajando desde las potencialidades, su historia de vida y sus formas de posicionarse en el mundo, pues ayudará a que estas personas no se vean como un colectivo marginado (Martín & Sánchez-Valverde, 2016). Por esto,

---

<sup>3</sup> Cualquier Educador o Educadora Social que quiera acceder a trabajar en prisión mediante un concurso-oposición deberá presentarse al concurso-oposición de funcionario de prisión y de ahí teniendo la experiencia exigida podrá presentarse a la promoción interna para acceder a educador de prisión.

la Educación Social es fundamental, ya que supone un proceso de empoderamiento en sí misma, fortalece al educando, haciéndolo socialmente más competente, más libre, dueño de sus propias decisiones (...). Porque la educación se trata de responsabilizarse con el mundo y con las personas que lo habitan, aunque se encuentren en prisión. (Martín & Sánchez-Valverde, 2016, p. 8).

Como se puede observar, estas últimas palabras mantienen mucha relación con el proceso de recuperación del que hemos hablado en un apartado anterior, por el que consideramos que este modelo es el más eficaz a la hora de trabajar desde el campo de la Educación Social, pues se basa en el empoderamiento de la persona, en la adquisición de roles valiosos, tener unas relaciones beneficiosas para así tener una autonomía para poder llevar una vida plena en la comunidad.

Por otro lado, la educación es un derecho y las nuevas formas de entender la misión pedagógica y social en prisión le dan a la educación un carácter preventivo y no sólo terapéutico, más emancipador, en las que se ofrecen respuestas globales e integrales para cada interno, atendiendo a sus características, afrontando las desigualdades simbólicas y materiales de su situación. Pues el derecho a la educación es la puerta de acceso al conocimiento de otros derechos y cómo ejercerlos, incluso para defenderse en y de la prisión (Caride & Gradañlle, 2013).

Aunque hemos mencionado que las funciones del Educador y la Educadora Social en salud mental se pueden aplicar al ámbito penitenciario, queremos destacar que estos profesionales pueden adoptar diferentes posiciones a la hora de intervenir con el interno. Las posiciones más importantes según Expósito y Llopis (2016) son:

Tabla 4. Posiciones del educador y educadora social en el ámbito penitenciario.

Posición de tutor	Es el principal referente institucional del preso. Habilita espacios favoreciendo el acompañamiento educativo a partir del reconocimiento del otro. Esto lleva a una relación de escucha, consejo y ayuda mutua.
Posición de control	Resulta imperativo el hecho de establecer los límites necesarios para favorecer la buena convivencia dentro de prisión. La posición de control da la capacidad de observar conductas, descodificar mensajes e identificar las demandas de atención.
Posición de acogida	Cuando un interno ingresa en prisión debe realizarse una acogida, acompañándolo en la ubicación del nuevo contexto e informarle tanto del funcionamiento de la institución como de sus derechos y deberes. Esto permite identificar al educador y educadora social como persona cercana.
Posición de canalización de demandas	El educador y educadora social debe escuchar las demandas e intentar atenderlas. Es necesario conocer necesidades y características de cada interno.

Posición de mediadora	El educador/a es el encargado de mediar entre los internos si surge conflicto y entre el centro penitenciario y los internos. Para ello tiene que tener una posición de escucha activa donde la palabra fluya para proporcionarle pautas alternativas.
Posición dinamizadora	Realiza apuestas por la creatividad en el diseño, creación y traspaso de los bienes culturales. Favorece que el interno pase su tiempo libre de manera productiva, formativa y educativa.
Posición formativa	Selecciona contenidos socioeducativos que considere necesarios y positivos para el interno.
Posición evaluadora	Mediante la recogida y valoración de la información se realizará un informe de evaluación con la acción educativa

(Expósito & Llopis, 2016).

Como conclusión, el Educador y la Educadora Social tienen diferentes funciones dentro del ámbito de la salud mental como en el ámbito penitenciario, funciones que se pueden aplicar indistintamente a cualquiera de los dos espacios. Pero hay que destacar, que no solo debe estar en el despacho realizando programas y evaluando, sino que también debe desarrollar actividades, relacionarse con las personas con las que trabaja para conocer sus necesidades y sus experiencias vividas, creando un vínculo donde se le reconozca como un profesional cercano y no como una figura de vigilancia y custodia. Por todo esto, este profesional adopta diferentes posturas. Volvemos a hacer hincapié en que esta figura es muy necesaria dentro del ámbito de la salud mental y de los contextos de encierro ya que tiene las competencias necesarias para que las intervenciones sean efectivas y la persona en privación de libertad pueda incluirse en la comunidad una vez cumplida la condena.

## **2.1. Objetivos y funciones del Educador y la Educadora Social en la atención a personas con problemas de salud mental dentro de centros penitenciarios**

Para Ferrer, Caballé y Godó (citado por Lirio & Castro, 2013) el Educador y la Educadora Social se ocuparán del área social y educativa de los internos con problemas de salud mental, evaluando tanto su entorno social como familiar y de las competencias y capacidades que tiene la persona para así poder desarrollar estrategias acordes a sus necesidades. Además de esto, como profesional perteneciente al equipo multidisciplinar deberá participar en el Proyecto Individual de Recuperación y Reinserción (PIRR) y en la evaluación del interno dentro de las áreas que le compete y a raíz de ahí plantear las intervenciones que llevará a cabo con éste.

Por otro lado, es competencia de este profesional establecer un vínculo de relación entre el interno con problemas de salud mental y la comunidad, de esta manera se podrá llevar una continuidad de su proceso de recuperación una vez

que obtenga la libertad. Debido a esto, debe haber una relación continua entre los diferentes recursos comunitarios (red sanitaria y de salud mental; ámbito formativo, cultural, de ocio y tiempo libre, etc.) de la que se encargará el Educador o la Educadora Social.

En todo momento el Educador y la Educadora Social será un acompañante del interno, con la intención de supervisar los programas que se lleven a cabo para poder realizar cambios si fuera necesario y así sean más eficaces. Este tipo de acompañamiento hacia la inclusión a la comunidad será mejor en la medida en que se puedan reproducir escenarios los más parecidos posibles a los existentes en la comunidad dentro del centro penitenciario, de esta manera a la hora de salir, será más fácil para los internos volver a adaptarse a la comunidad, como bien dicen Ferrer, Caballé y Godó (2004) esto no es una tarea fácil, pues la institución penitenciaria tiene unas normas muy rígidas de seguridad y cuentan con muy pocos recursos, lo cual es un hándicap para el desarrollo de autonomía del interno. Por esto es importante crear espacios de aprendizaje significativos y útiles desde el campo de la Educación Social, pues como ya se ha mencionado, la creación de espacios lo más parecida a los que hay en la comunidad facilitará la inclusión de los internos con problemas de salud mental en la comunidad. Es por esto que el Educador/la Educadora Social deberá crear ambientes facilitadores, climas educativos justos y de confianza que proporcionen al interno oportunidades reales y disminuyan las carencias y limitaciones de los centros penitenciario (Ferrer, Caballé & Godó, 2004).

Así mismo, el vínculo que establezca el Educador y la Educadora Social con el interno y la gestión que realice de los recursos existentes, tanto dentro de la institución penitenciaria como en la comunidad son piezas clave para una reinserción en la comunidad garantizada.

Los objetivos y funciones a tener en cuenta del Educador/Educadora Social en el ámbito de la salud mental dentro de los centros penitenciarios que proponen los autores que se citan en todo momento en este apartado son:

Tabla 5. Objetivos del Educador/Educadora Social en la Atención a Personas con Problemas de Salud Mental en los Centros Penitenciarios.

OBJETIVOS
Mantener las capacidades y prevenir el deterioro en áreas como la autocura, autonomía, contacto con la realidad, funcionamiento cognitivo, relajación y conciencia del cuerpo para activar y coordinar la psicomotricidad.
Aumentar la autonomía emocional.
La elaboración emocional del delito en la persona con problemas de salud mental.
Aumentar el autocontrol a través de estrategias de resolución de conflictos.

Incitar a la motivación para la readaptación social, familiar y laboral.
Introducir el valor del trabajo y de las relaciones con los iguales.
Recuperar y mantener los vínculos afectivos.
Sensibilizar y acercarse a la comunidad.
Favorecer un clima terapéutico que facilite las interrelaciones, el aprendizaje y la experiencia.
Activar recursos y capacidades personales de la persona con problemas de salud mental.
Mejorar las capacidades individuales de la persona en el área relacional, cognitiva, emocional y conductual.
Conseguir la autonomía máxima de la persona con problemas de salud mental.

Tabla 6. Funciones del Educador/Educadora Social en la Atención a Personas con Problemas de Salud Mental en los Centros Penitenciarios.

FUNCIONES
La participación en la elaboración de los programas de rehabilitación y recuperación.
Participación en la elaboración del PIRR.
Evaluación de las diferentes áreas en las que trabaja la Educación Social.
Coordinación de los monitores de los programas de rehabilitación.
Diseño, realización y valoración de los participantes en las actividades.
Tutorización y seguimiento de los internos con problemas de salud mental.
Evaluación de las diferentes actividades.
Realización de informes educativos
Planificación y elaboración de salidas en el área de ocio y tiempo libre
Diseño y planificación de programas de animación sociocultural y educación permanente.
Coordinación con servicios comunitarios.
Coordinación con la red penitenciaria

(Ferrer, Caballé & Godó, 2004).

Si la función más general de un Educador y Educadora Social dentro de los centros penitenciarios es conocer la trayectoria del interno dentro de prisión, con los internos con problemas de salud mental debería aumentarse, pues son internos más vulnerables que los reclusos ordinarios, pues su capacidad de adaptación al entorno puede crear perjuicios en su problema de salud mental, por eso el Educador y Educadora Social deberá estar ahí como profesional de referencia, escuchándole, respetando sus decisiones, acompañándole y ayudándolo a adquirir las herramientas necesarias para poder llevar una vida lo más normalizada posible dentro del centro penitenciario y para su preparación para la vida en comunidad una vez cumplida su condena.

A las funciones y tareas del educador o educadora social expuestas anteriormente se podría añadir la función de acompañar, la de mediar cuando exista algún conflicto o desentendimiento entre el interno con problemas de salud mental y la institución penitenciaria, con otro interno o con algún recurso comunitario; otra función sería informar de los derechos y deberes que tiene el interno dentro del centro penitenciario

Como puede observarse, el profesional de la Educación Social tiene mucho que hacer en el ámbito de la salud mental dentro de los centros penitenciarios, es una pieza clave a la hora de poder coordinar recursos comunitarios y el trabajo dentro del centro penitenciario; además de diseñar, coordinar y evaluar programas y actividades que ayuden al interno con problemas de salud mental en su proceso de recuperación, siempre desde una perspectiva educativa, cuando se habla de educación dentro de los centros penitenciarios, no se hace solo referencia a la educación formal y reglada, en la cual el educador tiene la función de coordinarse con instituciones externas para que se pueda impartir dentro del centro penitenciario; se habla de una educación global, que abarque todos los aspectos de la persona, para su poder conseguir una buena inclusión en la comunidad.

## **2.2. Propuestas de mejora para la intervención con personas de problemas de salud mental en centros penitenciarios**

### **2.2.1. Trabajo dentro de prisión**

Los centros penitenciarios se están convirtiendo en la nueva forma de institucionalización psiquiátrica del Siglo XXI, debido a que muchas personas con problemas de salud mental carecen de apoyo familiar y social. Además de no ser el mejor lugar para las personas que padecen un problema de salud mental; hay que aceptar, como ya se ha mencionado anteriormente, que este colectivo es un porcentaje muy elevado dentro de los centros penitenciarios.

Es necesario tener en cuenta que, si ya de por sí la vuelta a la comunidad de un recluso ordinario es complicada, para una persona que padece un problema de salud mental y además es un exrecluso, la dificultad es aún mayor debido a que tiene que luchar por superar los prejuicios y el estigma que le impone la comunidad por ser "enfermo mental" y exrecluso. Por esto, es necesario una buena intervención para que su paso por esta institución tenga las menos consecuencias posibles en su problema de salud mental. Es importante no sólo la intervención con las personas que padecen el problema, sino también con los profesionales que están en contacto con ellas para que puedan identificar los síntomas y saber cómo intervenir si presencian una crisis.

### 2.2.1.1. Intervención con reclusos que padecen problemas de salud mental mediante el Modelo de Recuperación

#### - Trabajo individual. Centrarse en la persona

Como se ha expuesto anteriormente, el Modelo de Recuperación podría ser un modelo esencial a la hora de trabajar desde el campo de la Educación Social, puesto que se basa en el reconocimiento de la persona como la principal protagonista activa y en primera persona de su proceso de recuperación, empodera a la persona y le hace responsable de su situación, siendo esta capaz de adquirir roles significativos, de aceptar el problema y vivir con él, llevando una vida lo más plena posible dentro del centro penitenciario y siendo capaz de tener una plena inclusión en la comunidad una vez que consiga la libertad. Es, en este caso, el recluso con problema de salud mental quien elige cómo, cuándo y qué trabajar en su proceso de recuperación, pues, la intervención con la persona deberá ser un acto voluntario por parte de esta. Esto no quiere decir que se abandone a los reclusos, ya que es tarea del Educador y Educadora Social alentarlos, acompañarlos, informarlos y motivarlos para que realicen actividades dentro del centro penitenciario y no permanezcan en el patio durante todo el día, pues, como dice Gil Cantero (2016), si se deja que la persona sea pasiva se le priva de la posibilidad de cambio a través de las actividades y de hacerse cargo de su propia vida dentro del centro penitenciario.

En lo que a la intervención individual se refiere, deberá centrarse en la persona de una manera integral, claro está que se deberá tener en cuenta el problema de salud mental que esta padece, pero no será lo único destacable ni lo principal a la hora de intervenir, ya que se deberá trabajar con la persona y no con sus etiquetas. La intervención debe ser individual y específica a cada persona, aunque existan programas concretos en los que se trabaje en grupo.

El Educador y Educadora Social en este aspecto, es un mero acompañante, un profesional de referencia, que deberá en primer lugar preguntar a la persona que tiene delante qué es lo que necesita y cómo quiere trabajar, acordando entre las dos partes los objetivos que quieren alcanzar.

También, es imprescindible crear un vínculo con la persona con la que se va a trabajar, en este caso con el recluso que padece un problema de salud mental, que este tenga confianza con el profesional y pueda contarle cómo se siente. Para ello, el Educador y Educadora Social deberá ser flexible, mantener una posición de cercanía y dar el espacio que la persona necesite, es decir, si en algún momento el recluso con problemas de salud mental no quisiera hablar o participar, el profesional deberá respetar esa posición y dar el espacio que se demanda en ese momento. Para poder crear este vínculo, el Educador y Educadora Social deberá conocer la historia de vida de la persona con la que va a trabajar, además de en-

tender sus actuaciones, que no justificarlas, sin juzgar por el delito o el problema de salud mental que padezca el recluso. Es este profesional el encargado de observar las conductas de la persona con el problema de salud mental, saber identificar sus demandas, estar atento tanto a lo que expresa verbalmente como lo que expresa con su lenguaje corporal, ya que una de las funciones del Educador y Educadora Social dentro de los centros penitenciarios es conocer la trayectoria penitenciaria del interno.

Una vez conocido la historia de vida de la persona, saber identificar sus gestos y demandas, lo recomendable es trabajar desde sus potencialidades, trabajar desde el interés particular de la persona con problemas de salud mental y sostener ese interés para que se ponga a trabajar, pues si la demanda particular de la persona no es escuchada no existiría el acto educativo (Leo, 2008), de esta manera el recluso se sentirá motivado, se le podrá hacer ver que, aunque está en una situación diferente del resto de la población, tiene capacidades y habilidades. En todo momento, el Educador y Educadora Social deberá confiar en las posibilidades que tiene la persona y que puede avanzar en su proceso, por muy difícil que pueda parecer, pues es el profesional el que deberá hacer ver a la persona que independientemente del acto delictivo cometido o su problema de salud mental puede avanzar y conseguir los objetivos que quiera marcarse para conseguir una recuperación y de cara a su puesta en libertad pueda tener una inclusión en la comunidad.

Cuando se realice una intervención individual ha de tenerse en cuenta “no sólo las características individuales, sino también los factores sociales, culturales, económicos, políticos y sociales” (Arévalo & García, 2017, p. 246). Por esto, las intervenciones con este tipo de reclusos deberán ser individualizadas, atendiendo a las particularidades de cada persona, ya que aunque varios reclusos padecieran el mismo problema de salud mental, no todos tendrían los mismos síntomas, pues en cada persona los síntomas son diferentes; además, procederán de contextos diferentes y sus experiencias vividas también serán diferentes a las de otros reclusos, por lo que no se debería homogeneizar a los reclusos con problemas de salud mental.

Este modelo de intervención no será posible si el recluso que padece un problema de salud mental no se siente partícipe en su propia intervención y no se siente responsable de su situación ni de su problema de salud mental, por ello es tarea del Educador y Educadora Social llegar a ese punto en el que el recluso se haga cargo de su situación y responsable de sus actos, valorando tanto los inconvenientes como los beneficios que pueden aparecer, es decir, que la persona con la que se trabaja se responsabilice del delito cometido, sea consciente de que el cumplimiento de condena se debe a un acto que él realizó y que es responsable de la situación en la que se encuentra. Es una intervención que se centra más en

objetivos a largo plazo que a corto plazo, pues lo que se pretende es que lo trabajado dentro del centro penitenciario pueda ser aplicado una vez que el recluso se haya incorporado en la comunidad. Además, se debe tener en cuenta que no es un proceso lineal y continuo, sino que al igual que puede haber avances significativos también puede haber retrocesos y momentos de estancamientos. Cuando esto suceda, el profesional deberá hacer entender que forma parte de su proceso de recuperación y que los momentos de estancamiento o regresión sirven para aprender y conocerse mejor.

Uno de los inconvenientes que pueden aparecer es que dentro de los centros penitenciarios las intervenciones pueden que no lleguen a su fin debido a los frecuentes traslados que pueda sufrir el recluso, por ello es importante tener en cuenta tanto el tiempo de condena como los imprevistos que puedan surgir durante ese periodo de tiempo.

Por otro lado, es importante mantener las capacidades que el interno con problemas de salud mental pueda tener y prevenir el deterioro de estas, pues si la persona no es tratada a tiempo cuando sufre alguna crisis, los síntomas del problema de salud se pueden cronificar y el deterioro de las capacidades de la persona pueden verse gravemente afectadas. Esto puede pasar con frecuencia dentro de los centros penitenciarios ordinarios, pues en muchas ocasiones los internos llegan sin diagnosticar o sin su historial clínico debido a que los servicios médicos de los centros penitenciarios no tienen acceso a los historiales clínicos de las personas en el Sistema Nacional de Salud y viceversa, esto se debe a una mala coordinación entre el Sistema Nacional de Salud y los servicios médicos de los centros penitenciarios (Área de cárceles de la APDHA, 2016). Es por esto por lo que desde el centro penitenciario se debería luchar y mediar para conseguir esta coordinación y así poder tener un acceso directo al historial médico del interno con el que se va a trabajar.

Caer en el error de trabajar con la persona desde su problema de salud mental o su delito cometido podría llevar a que el recluso que padece un problema de salud mental acepte y reproduzca la etiqueta impuesta por la sociedad como por el centro penitenciario, en este caso “enfermo” y “delincuente”, cronificando así sus problemas y desresponsabilizando a la persona de sus actos cometidos, pues podría pensar que cometió el delito debido a su problema de salud mental, aunque en ocasiones esto pueda suceder<sup>4</sup>. Por ello, el Educador o Educadora Social deberá de trabajar con la persona en su totalidad, como se ha mencionado anteriormente.

---

4 Cuando una persona realiza un acto delictivo en una crisis psicótica y es demostrado, la persona es inimputable porque se entiende que no era consciente de la realidad y no estaba en sus plenas facultades psíquicas, por lo que cuando esto sucede cumple la condena en uno de los dos hospitales psiquiátricos que existen en España (Sevilla o Alicante).

- **El tratamiento farmacológico y el ingreso en enfermería como apoyo a la recuperación**

Otra forma de desresponsabilizar a la persona es dando una especial importancia al tratamiento farmacológico, que es a la conclusión que se llega una vez analizado el PAIEM, este programa da especial importancia a los aspectos clínicos de la persona y su adherencia al tratamiento y a raíz de ahí se trabaja con el interno que padece el problema de salud mental. Claro queda que el tratamiento farmacológico ayuda, pero deberá verse como una muleta que puede ayudar a remitir síntomas en un momento específico, y así poder aliviar el nivel de malestar y angustia de la persona en el momento que está sufriendo una crisis, pero no debería verse como algo determinante para la recuperación del recluso. Es más, si se quiere que la persona alcance la recuperación se debería tener en cuenta la opinión que tiene esta acerca de la toma del tratamiento farmacológico, es decir, llegar a un acuerdo entre el interno que padece el problema de salud mental y el profesional sobre cómo, en qué cantidades y cuándo tomar el tratamiento; respetar si la persona quiere bajarse el tratamiento y escuchar el porqué de sus decisiones, pues si esta observa que se le tiene en cuenta se sentirá más valorado y partícipe de su proceso de recuperación. Esto no quiere decir que sirva para todos los internos que padecen un problema de salud mental, siempre habrá que valorar todos los aspectos y el nivel de implicación de cada persona.

Hoy en día, en muchos centros penitenciarios los internos con problemas de salud mental pasan gran parte del tiempo en la enfermería, lo que los lleva a no poder realizar ningún tipo de actividad del centro y no relacionarse con otros internos. Esto puede afectar de una manera negativa en el interno que padece un problema de salud mental, pues se le está aislando y privando de llevar una vida “normalizada” dentro de la institución, por lo que será necesario que el ingreso en enfermería sea solo en momentos puntuales de crisis. Deberá utilizarse como el tratamiento farmacológico, como una herramienta para ayudar al interno en una situación puntual, ya que si el profesional se basa solo en la importancia que puede tener la medicación o en mantener a la persona durante largos períodos de tiempo en la enfermería, esta puede llegar a pensar que es un “enfermo” y que todo depende de la toma de la medicación, por lo que no tendría cabida una intervención educativa, pues la persona queda en situación de no poder hacer nada, no adquiere la responsabilidad y el hacerse cargo de su vida, lo que le hace quedarse en una situación que determina su vida. Por ello, se habla de una recuperación social o comunitaria y no debe verse, como se puede apreciar en ciertos aspectos en PAIEM, como una recuperación clínica, en el que la persona recupera totalmente la salud o su sintomatología desaparece para siempre. Estar en recuperación no hace alusión a una remisión de los síntomas, sino a saber interpretarlos y saber convivir con ellos, es una manera de tratar a la persona de manera global, no como un enfermo crónico. En este aspecto sobre los ingresos en enfer-

mería y el tratamiento farmacológico, aunque es papel del profesional sanitario, la función del educador o educadora social es la de mediar entre el interno con problema de salud mental y el psiquiatra, o cualquier personal sanitario, si surge algún tipo de conflicto a la hora de hablar sobre estos aspectos, ya que una de las funciones del Educador o Educadora Social es mediar y defender los derechos de los internos, independientemente de si tiene o no un problema de salud mental.

Es importante que el recluso que padece un problema de salud mental adquiera un rol significativo, que sepa diferenciar entre los comportamientos que puedan ser a consecuencia de su problema de salud mental de las conductas delictivas, en este caso, además es importante, como ya se ha mencionado anteriormente, que exponga qué aspecto quiere trabajar y cómo quiere hacerlo, pues es un sujeto de pleno derecho con capacidad de decidir aunque se encuentre dentro de un centro penitenciario, ya que además de tener deberes también tiene derechos como recluso, derechos que la Educadora y Educador Social es responsable también de defender, y la última decisión deberá depender de la persona y deberá ser respetada.

A través de todo esto, se podrá trabajar la autoestima y capacidad de decisión de la persona con problemas de salud mental, logrando que consiga confianza en sí misma y poco a poco vaya adquiriendo autonomía, pues el problema de algunas personas con problemas de salud mental y más aún si están en un centro penitenciario es que están acostumbrados a acatar las reglas y las órdenes que se les imponen. Por ello es necesario trabajar esa autonomía, para que dentro de las reglas impuestas sean capaces de decidir por ellos mismos sus metas a alcanzar y cómo quieren invertir su tiempo dentro del centro penitenciario, para así cuando obtengan la libertad sean capaces de tomar las riendas de su vida y poder llevar una vida satisfactoria y plena en la comunidad.

#### - Desarrollo y mejora de las capacidades a través del grupo

A lo que a intervenciones grupales se refiere, la Educadora o Educador Social podrá desarrollar diferentes programas donde trabajar en grupo a través de diferentes talleres donde poder mejorar y desarrollar diferentes capacidades. El beneficio de las intervenciones grupales es que se pueden establecer vínculos entre iguales, la persona que padece un problema de salud mental puede observar que no es la única y que no está sola, que hay más reclusos en su misma situación. Estas intervenciones también pueden contribuir a desarrollar la empatía; trabajar el autoestigma y el estigma social, pues estas personas tienen un estigma múltiple, por padecer una enfermedad mental y por haber cometido un acto delictivo; así mismo, se pueden realizar programas para desarrollar estrategias para resolver los conflictos de manera asertiva, respetando siempre la posición de la otra persona; también se pueden crear grupos de ayuda mutua, donde serán los participantes los que lleven la actividad y decidan qué hacer y de qué hablar en cada sesión.

El objetivo de las intervenciones grupales se basará en que los participantes sean capaces de establecer vínculos con otros reclusos en su misma situación y adquieran habilidades a la hora de expresarse con otros iguales e interactuar con ellos.

Cabe destacar, que siguiendo el Modelo de Recuperación, basándonos en ese empoderamiento y adquisición de autonomía y un rol significativo del recluso con el que trabajamos, es conveniente, como se viene insistiendo a lo largo del texto, que la persona con problema de salud mental sea quien elija a qué programa grupal quiere asistir, porque de esta manera estaremos contribuyendo a que sea capaz de decidir lo que quiere y se sienta motivado a asistir a estos programas sin sentirse obligado a ello, sino que lo hace de manera voluntaria y responsable para participar en el programa.

Por otro lado, el Educador y la Educadora Social será también responsable de informar a los reclusos con problemas de salud mental que tutoriza de los programas existentes dentro del centro penitenciario, asesorarle y motivarle para que participe e invierta su tiempo en algo productivo para él o ella, porque si de algo disponen los internos es de mucho tiempo libre.

Finalmente, otras de las funciones del Educador y la Educadora Social es ayudar a que el interno con problemas de salud mental no pierda el contacto con la red de apoyo que pueda tener fuera del centro penitenciario, y si no tiene una red de apoyo ayudarle a recuperarla para cuando obtenga la libertad.

Además de todo lo anterior, el Educador y la Educadora Social, al igual que colabora en el desarrollo del PIT y PIRR, realiza programaciones e intervenciones, también deberá evaluar las áreas en las que participa y trasladar sus evaluaciones al equipo técnico y a la Junta de Tratamiento en las que está incluido el educador.

A fin de cuentas, el trabajo con los reclusos con problemas de salud mental a nivel individual y grupal es algo muy importante. En este enunciado se ha intentado dar algunas nociones de cómo podría ser la intervención con este colectivo a través del Modelo de Recuperación, pues puede considerarse un modelo educativo, que empodera y responsabiliza a la persona. Y si el fin del centro penitenciario es la reeducación y reinserción de la persona en la comunidad la mejor manera de trabajar-lo es desde la responsabilidad y el empoderamiento del interno con problemas de salud mental, conseguir que sea una persona autónoma, capaz de decidir por ella misma y tomar las riendas de su vida, siendo consciente tanto de sus capacidades como de sus debilidades. Para ello, el Educador y la Educadora Social será un mero acompañante en este proceso, que aliente a la persona, pero que a la vez respete sus decisiones, pues de esta manera la persona se sentirá respetada, valorada y será capaz de decidir por sí misma, no sólo de acatar las normas.

### 2.2.1.2. Formación en salud mental en los profesionales del centro penitenciario

En ocasiones pueden confundirse algunos de los comportamientos de las personas con problemas de salud mental como comportamientos de inadaptación o rebeldía ante el centro penitenciario y los profesionales de este, debido al desconocimiento y a la poca formación que pueden tener con respecto a la salud mental.

Como ya se ha expuesto, la prisión no es el mejor lugar para una persona que padece problemas de salud mental, pues este contexto de encierro y estrés puede aumentar su angustia y niveles de ansiedad y esto provocar una crisis; además a los internos que padecen problemas de salud mental les cuesta más adaptarse a este entorno y pueden verse involucradas en algún conflicto.

#### - La importancia de la formación en salud mental a los profesionales

Es importante que se imparta formación a todos los profesionales de los centros penitenciarios, en especial a los funcionarios, pues son el personal que está en un contacto más directo y continuo con los internos y su labor requiere un buen equilibrio emocional para poder actuar de forma adecuada ante las situaciones que puedan darse. Además, las responsabilidades que tienen los funcionarios de reeducación y a la vez coerción de los comportamientos inadecuados para la buena convivencia entre los reclusos, supone una gran fuente de estrés debido a los cambios de roles que son entre la cordialidad y la rigidez con el recluso (Arroyo, López & Lacal, 2004).

La formación impartida deberá ser sobre los diferentes problemas de salud mental existentes y su sintomatología; saber identificar esos síntomas; cómo trabajar con este colectivo dentro de prisión, los diferentes modelos de intervención que existen para trabajar y cómo aplicarlos dentro del contexto penitenciario. De esta manera, con la formación adecuada las intervenciones podrán tener mejores resultados, serán más eficaces y beneficiarán la adaptación al entorno de los reclusos con problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios. Así mismo, los profesionales al tener más información y una formación adecuada sobre este colectivo se pueden sentir más preparados a la hora de trabajar y no sentirse frustrados al no saber cómo actuar ante determinados comportamientos, pues una mala actuación por desconocimiento sobre este ámbito puede causar algún tipo de daño en el interno.

No está de más destacar como expuso José María López Fernández (2018), en su ponencia de Salud Mental en el Ámbito Penitenciario, “en los centros penitenciarios donde el PAIEM lo aplican ONGs y Asociaciones externas, el programa funciona en un 80%, en cambio, en los centros penitenciario que no intervienen

asociaciones u ONGs falla en un 52%”, esto puede deberse a la falta de formación que existe dentro de Instituciones Penitenciarias sobre este ámbito, por lo cual reafirma la idea de la importancia de la formación de estos profesionales para el buen desarrollo del trabajo con internos que padecen problemas de salud mental.

- **Combatir el síndrome de “Burnout”**

Además de la formación en salud mental, podría ser conveniente diferentes talleres para los profesionales para evitar el síndrome de “Burnout” o queme profesional<sup>5</sup>. Además, el trabajo con personas que padecen problemas de salud mental requiere de empatía, saber conectar con la persona, respetar sus decisiones y esto puede llevar al profesional a tener una carga emocional alta que en ocasiones puede ser difícil de gestionar. Por eso, podría ser beneficioso realizar talleres de habilidades sociales; resolución de conflictos; además de una buena coordinación entre los diferentes profesionales, donde puedan hacer reuniones periódicas y compartir casos para poder compartir las perspectivas de los demás compañeros, al mismo tiempo, esto les permitirá compartir la carga emocional y tendrán un apoyo entre ellos, lo que puede favorecer a centrarse en la tarea, que es facilitar la estancia en el centro penitenciario a los internos con los que trabajan, proporcionándoles las herramientas necesarias y el acompañamiento para que éstos puedan alcanzar un nivel de autonomía y prepararles para la vida en libertad.

- **La voz del recluso con problema de salud mental ante los profesionales**

Otra de las actividades que podrían realizarse con los profesionales, sería que personas que padecen o hayan padecido algún problema de salud mental en el contexto penitenciario (bien podría ser un recluso del mismo centro) les cuente su experiencia, de esta manera, los profesionales podrán conocer de primera mano qué opinan los internos sobre sus intervenciones y considerar, si fuera necesario, realizar cambios en éstas para que fueran más efectivas; también ayudaría a empatizar con la persona, entender de primera mano como se puede sentir un interno con problemas de salud mental y así poder verle como una persona en toda su totalidad, y no como un “delincuente” y “enfermo”.

En definitiva, es importante que los profesionales de los centros penitenciarios tengan una formación, cuanto menos mínima, sobre los problemas de salud mental para poder hacer frente a las crisis que puedan vivir estos internos y los conflictos que puedan surgir. De esta manera los profesionales sabrán como actuar y entenderán que en ocasiones no es que el interno con problemas de salud

---

<sup>5</sup> Síndrome de “Burnout” o queme profesional: consiste en la pérdida de motivación por el trabajo y bajo rendimiento laboral además de poder deteriorarse la salud física (Hernández-Martín, Fernández-Calvo, Ramos & Contador, 2006).

mental adopte una posición de rebeldía ante la institución o los profesionales, que se podrá dar, sino que a este colectivo la adaptación a un contexto de encierro y el acatamiento de ciertas normas les puede resultar más difíciles que a un preso ordinario.

Así mismo, cabe destacar la importancia de una buena coordinación entre los profesionales, para que las intervenciones sean aún más beneficiosas y eficaces; y la importancia de crear diferentes espacios donde los profesionales puedan realizar diferentes talleres que les ayude a mejorar en sus funciones a la hora de trabajar con personas con problemas de salud mental.

### 2.2.2. Trabajo en la comunidad

Desde el centro penitenciario es necesario trabajar desde el momento en que el interno con problema de salud mental es condenado a una pena privativa de libertad, trabajar para la vida en la comunidad, es decir, trabajar desde el principio para la preparación para la vida en libertad independientemente de los años de condena que deba cumplir dentro del centro penitenciario.

Es importante que exista una coordinación real entre las diferentes Administraciones (Sistema Nacional de Salud, Administración Judicial, Servicios Sociales, etc.), para que la salida del centro penitenciario sea lo más positiva posible, ya que en muchas ocasiones esta coordinación no es buena o es prácticamente inexistente, lo que puede hacer que cuando la persona con problemas de salud mental obtiene la libertad o el tercer grado pueda sentirse desamparado y sin recursos a los que acudir.

Es por esto por lo que el Educador y la Educadora Social, tendrá la función de informar y buscar los recursos pertinentes para la persona con la que interviene, así cuando este obtenga la libertad o algún tipo de permiso sepa dónde acudir.

Por otro lado, es necesario hacer visible la necesidad de la creación de más recursos sociosanitarios comunitarios que puedan hacer frente a las personas con estas características, pues en muchas ocasiones los recursos son insuficientes y en ocasiones pueden sentirse desamparadas.

#### 2.2.2.1. Alternativas a centros penitenciarios

En la actualidad, desde Instituciones Penitenciarias en Coordinación con ONGs se viene desarrollando el Programa Puente de Mediación Social, es un programa desarrollado en Centros de Integración Social (CIS) con personas con problemas de salud mental (consultar Anexo II). Este programa se centra más en la persona en su globalidad que en los aspectos clínicos y farmacológicos, por lo cual sería recomendable que se pudiera adaptar el PAIEM, dentro de los centros peniten-

ciarios, desde estas intervenciones o directamente aplicar este programa no solo en los CIS, sino también en los centros penitenciarios ordinarios, pues ahí en todo momento se estaría encaminando al interno con problemas de salud mental hacia la preparación a la vida en libertad desde el principio, por lo cual la inclusión en la comunidad de estas personas se haría más fácil y más efectiva.

Las propuestas que se realizan para trabajar en la comunidad desde la perspectiva de la Educación Social son las siguientes:

- **La coordinación con recursos comunitarios**

En primer lugar, será necesario una buena coordinación con centros de la comunidad que trabajen con personas con problemas de salud mental y los centros penitenciarios ordinarios, ya sean comunidades terapéuticas, Unidades de Media Estancia (UME), Centros de Rehabilitación Psicosocial y Laboral (CRPSL), entre otros. Entre el centro penitenciario y estos recursos se pueden trabajar diferentes aspectos con el interno con problemas de salud mental, a través de diferentes salidas para la realización de programas y actividades dentro de la comunidad y no solo realizar los que existen en el centro penitenciarios; de esta manera la persona poco a poco puede ir volviéndose a adaptar a la vida en la comunidad, además de crear redes, pues hay muchos reclusos con problemas de salud mental que no tienen apoyo, ya sea familiar o comunitario, debido a que antes de su entrada en prisión se encontraban en una situación de exclusión, lo que los lleva a cometer pequeños delitos para poder sobrevivir. Es por esto, por lo que si se trabaja esa creación de redes y apoyos comunitarios para este colectivo se evitará la llamada “puerta giratoria”, que consiste en la salida y entrada de este colectivo en prisión debido a pequeños delitos.

Por ello, la tarea del Educador o Educadora Social debe ser una correcta coordinación entre los recursos sociocomunitarios y sanitarios con los centros penitenciarios, además del acompañamiento en las salidas terapéuticas que se puedan realizar con el interno en cuestión; la información de los diferentes recursos que existen en la comunidad para que el interno pueda saber dónde acudir una vez obtenida la libertad; y mediar entre el interno y los diferentes recursos y administraciones en su proceso de inclusión en la comunidad.

- **Condenas alternativas a la prisión**

Por otro lado, existen medidas alternativas a prisión siempre que el delito cometido haya sido leve y esté clasificado en Tercer Grado; en las personas con problemas de salud mental podrían aplicarse estas alternativas a la prisión.

Cabe destacar que si en los reclusos ordinarios la privación de libertad tiene una serie de consecuencias negativas a nivel somático y psicosocial, como men-

ciona Valverde (1997)<sup>6</sup>, las consecuencias del encarcelamiento son aún más devastadoras en las personas que padecen problemas de salud mental, pues como se viene resaltando a lo largo de este trabajo, los centros penitenciarios no son el mejor lugar para una persona que padece algún problema de salud mental, ya que como bien dice Mercedes Gallizo (2013) este contexto de encierro y privación de libertad aumenta las probabilidades de que el problema de salud mental empeore. Los reclusos que padecen este tipo de problemas “se convierten en personas aún más vulnerables a sufrir abusos o sanciones e incluso puede llegar a hacer que aumente el riesgo de suicidio” (p. 241). Además, los internos que padecen un problema de salud mental pueden favorecer la conflictividad, pues en ocasiones alteran la convivencia entre los demás reclusos e incluso con los funcionarios debido a que les cuesta más acatar las normas que se les imponen ya que en algunas ocasiones no son capaces de entenderlas (Gallizo, 2013).

Es por todo esto, que lo más recomendable para las personas que padecen algún problema de salud mental y han cometido algún acto delictivo es que se les impongan condenas alternativas a prisión, como bien puede ser comenzar la condena con un tercer grado, es decir, durmiendo solamente en un CIS, Unidades Dependientes (UD)<sup>7</sup> o en cualquier recurso que trabaje con personas con problemas de salud mental, como pueden ser Comunidades Terapéuticas o Unidades de Media Estancia, de esta manera durante el resto del día puede ser derivado a recursos sociocomunitarios de la localidad en la que se encuentre, para poder desarrollar programas ajustados a sus necesidad, o sea en el mismo CIS donde puedan acogerse al Programa Puente de Mediación Social, o en el recurso en el que pueda residir mientras cumple la condena.

---

6 El encarcelamiento en los reclusos ordinarios tiene unas consecuencias a nivel tanto somático, acarreando problemas sensoriales; alterando la propia imagen personal; aumenta la tensión muscular, pues el contexto de encierro influye más de lo que se puede pensar en las personas privadas de libertad.

Además de las consecuencias a nivel somático, también existen consecuencias a nivel psicosocial, donde el recluso, como puede ser la exageración de cualquier situación, es decir, una situación que en un contexto normalizado no se le daría importancia, en un contexto de encierro puede alcanzar una gran importancia; por otro lado, puede haber una autoafirmación agresiva o de sumisión ante la institución como manera de adaptación, esta agresividad o sumisión también puede darse en las relaciones con otros internos; además se pierde el control sobre la propia vida y en ocasiones las relaciones que se mantienen en el exterior se deterioran, lo que les puede hacer sentirse desamparado. Por último, las personas privadas de libertad también se encuentran en una situación permanente de estrés (Valverde, 1997).

7 Unidades Dependientes: viviendas normales ubicadas fuera de los centros penitenciarios. Reciben servicios formativos, laborales y de tratamiento gestionados de forma directa por asociaciones u organismos no penitenciarios. Administrativamente dependerán siempre de un centro penitenciario (Ovejero, 2005).

Otra forma de cumplir con la condena que se le haya impuesto son los Trabajos en Beneficio de la Comunidad (TBC) o programas que se adapten a sus circunstancias y acto delictivo cometido o incluso el control telemático, donde la persona es controlada mediante un dispositivo inalámbrico y sólo puede salir de su residencia un tiempo determinado al día. Con esto no se quiere decir que las personas que padecen un problema de salud mental y cometen un delito no cumplan una condena que se ajuste al acto delictivo, si no que la manera de cumplir esa condena sea de una forma que no afecte y perjudique más a su problema de salud mental. Además, volviendo a hacer alusión a Gallizo (2013), existen estadísticas que verifican que las personas que se clasifican desde el comienzo en un tercer grado tienen una evolución más positiva que los que han ingresado en un centro penitenciario. Las personas que han recibido un tratamiento y que han pasado por un sistema de cumplimiento alternativo a la entrada en prisión reinciden menos. Por lo que si tenemos en cuenta estas estadísticas y se aplicara las penas alternativas en prisión en el colectivo de salud mental seguramente las intervenciones y la reinserción en la comunidad serían más efectivas y la reincidencia descendería, pues la persona estaría cumpliendo la condena en la comunidad y no aislado de esta. Este tipo de condenas evitan que la persona deje de socializarse con su entorno y pueda combinar el cumplimiento de la condena con su vida en la comunidad.

El Educador y Educadora Social en este aspecto, será un mero acompañante que pueda informar a la persona, mediar cuando sea necesario y acompañarle en su proceso cuando este lo necesite, además hay que hacer hincapié en que tanto en los recursos sociocomunitarios como en los CIS o Pisos Puente en el equipo multidisciplinar existe la figura del educador, el cual puede ser también el profesional de referencia de las personas con problemas de salud mental. Este profesional también participará en las evaluaciones y las elaboraciones del PIR, además de ser el encargado de realizar programas específicos e intervenciones individuales, siempre apoyándose en el Modelo de Recuperación y dando el total protagonismo a la persona y haciéndola la protagonista en primera persona de su proceso y respetando los tiempos y las decisiones de ésta.

Para finalizar, cabe decir, que el ambiente es importante, por ello este hincapié en medidas alternativas a prisión, pues si la condena se cumple en un ambiente normalizado en vez de en un ambiente de encierro total, la persona podrá adquirir las herramientas necesarias para la inclusión en la sociedad de una manera más normalizada, aunque tenga que cumplir una serie de normas y una condena impuesta, pero no será igual cumplirlo en la comunidad que en un contexto de encierro, donde se intenta preparar a la persona para su reinserción en la comunidad excluyéndola de esta mientras cumple condena.

### 3. CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo se ha pretendido poner en relevancia lo importante que es trabajar desde la Educación Social con las personas con problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios. Como hemos mencionado a lo largo de todo el trabajo, un centro penitenciario no es el mejor lugar para una persona que padece problemas de salud mental, basándonos en diferentes autores y estudios sobre el tema, hemos comprobado que los centros penitenciarios son la nueva institución psiquiátrica del Siglo XXI, donde existe una alta prevalencia de padecer un problema de salud mental, exactamente cinco veces más probabilidades que la población general. Realmente es un dato alarmante, y teniendo en cuenta que los centros penitenciarios no tienen los recursos suficientes y que son una microsociedad muy jerarquizada y con normas muy estrictas, esto puede llevar a que la situación del recluso con problemas de salud mental empeore con su estancia en prisión.

Por ello, con el presente trabajo, además de hacer una revisión bibliográfica, exponiendo los conceptos más importantes para el tema y poniendo en relieve lo importante que es trabajar desde la Educación Social este ámbito, también realizamos una serie de propuestas encaminadas a mejorar la situación de estas personas en los centros penitenciarios desde la Educación Social apoyándonos en el Modelo de Recuperación.

Consideramos que el trabajo que realizan los Educadores y Educadoras Sociales está muy relacionado con el Modelo de Recuperación, pues la recuperación es un proceso que se centra en el empoderamiento de la persona, que ésta se haga cargo de su situación y sea la principal protagonista activa de su proceso, tomando las decisiones que crea pertinentes y fijándose unas metas y objetivos realistas con ayuda de los profesionales. Es esencial que la persona con problemas de salud mental dentro de los centros penitenciarios tome las riendas de su vida, adquiera la autonomía necesaria, aunque se encuentre en prisión, y se responsabilice de los actos que le han llevado hasta allí. Este modelo, se basa en la individualidad de la persona, trabajar desde sus potencialidades y reconociendo a la persona en su totalidad, no trabajando solo desde su problema de salud mental o su acto delictivo, por lo que es fundamental que la persona con la que se trabaja no sienta que le tratan como un enfermo o delincuente.

Por ello, si el fin del centro penitenciario es la reeducación y reinserción de la persona en la comunidad y la Educación Social es un derecho de la ciudadanía que hace posible que la persona se incorpore a la comunidad y le ayuda a aumentar sus perspectivas educativas, laborales, de ocio y la participación social a través de la creación y recreación de contextos, lugares y recursos, la mejor manera de trabajarlo es desde la Educación Social apoyándose en el Modelo de Recupera-

ción. Pues desde esta simbiosis, se conseguirá que la persona se responsabilice y se haga cargo de su situación actual y pasada; y es desde este punto donde puede empezar la labor educativa en lo que a la intervención con los reclusos se refiere. Pero no hay que olvidar que, en ocasiones, los reclusos que ingresan en los centros penitenciarios no van diagnosticados y se diagnostican dentro de prisión o bien, desarrollan el problema de salud mental cumpliendo la pena privativa de libertad, pues los centros penitenciarios son instituciones totales muy jerarquizadas generadoras de estrés y ansiedad en los internos. Estos centros, como ya se ha mencionado, no son el mejor contexto para una persona que padece un problema de salud mental, pues debido en muchas ocasiones a la falta de formación y de recursos, no se interviene de la manera apropiada con las personas que padecen un problema de salud mental. Existen programas específicos para este colectivo, pero se da más importancia a los aspectos clínicos del problema de salud mental que a los sociales.

Es por todo ello, que consideramos que el educador/a social tiene mucho que hacer en este ámbito y por ello, hemos realizado una serie de propuestas que justifican por qué este profesional es esencial en el trabajo con las personas con problemas de salud mental que cumplen una pena privativa de libertad y cómo basándonos en un modelo adecuado se puede trabajar desde una perspectiva educativa para mejorar la situación de estas personas, no sólo basándonos en una intervención directa con ella, sino teniendo en cuenta el contexto, la formación de los profesionales del centro penitenciario, la coordinación con los recursos comunitarios y las alternativas a los centros penitenciarios en este colectivo. Aunque en el trabajo no hemos hablado de la familia, debido al límite de páginas establecido, para poder llevar a cabo un buen trabajo basado en la recuperación es importante trabajar con ellas, pues en la mayoría de los casos llevan el peso de ser los cuidadores de la persona que padece un problema de salud mental, además la situación de privación de libertad de su familiar puede generar en ellos más angustia y estigmatización de la que pueda tener.

Finalmente, volvemos a incidir en que el Educador y la Educadora Social tienen todas las herramientas necesarias para desarrollar el trabajo en este ámbito y es necesario que estos profesionales formen parte de manera oficial, exigiendo la titulación, en los equipos profesionales de los centros penitenciarios. Pues a parte de tener todas las herramientas necesarias, si se combina con el modelo adecuado, en este caso el de recuperación, esa deseada inclusión en la comunidad y reeducación será más eficaz, pues abordarán a la persona desde una perspectiva global y no sólo desde su acto delictivo o su problema de salud mental.

## BIBLIOGRAFÍA

- Administración General del Estado. (Abril, 2019). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <http://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>.
- Agencia Nacional de evaluación de calidad y acreditación. (s.f.). *UNED*. Recuperado de [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20DE%20GRADO/LIBROBLANCO\\_PEDAGOGIA1\\_0305.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/LIBROS%20BLANCOS%20DE%20GRADO/LIBROBLANCO_PEDAGOGIA1_0305.PDF).
- Alvarado, R. (2012). *Perspectiva histórica y problemas actuales de la institución penitenciaria en España. Las mujeres encarceladas toman la palabra*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vispe, A., Socas, M., Gordillo, Y., & Delgado, I. (2014) Trabajar haciendo posible lo imposible. *Boletín Asociación Madrileña de Salud Mental* (37), pp. 13-19.
- Área de cárceles de la APDHA. (2016). *Sanidad en prisión. La salud entre cuatro muros*. Recuperado de <https://www.apdha.org/media/informe-sanidad-en-prision-web.pdf>.
- Arévalo, D., & García, S. (2017). Intervención socioeducativa con enfermos mentales: retos globales para un futuro cercano. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 245-260.
- Arroyo, J.M., López, J.L., & Lacal, P. (2004). Problemas psicológicos y trabajo en prisión. *Rev. Esp. Sanid. Penit.*, (6), 47-56.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los diagnósticos del DSM-5*. Arlington.
- Badallo, A. (2012). *Estigma y salud mental*. Madrid: Grupo 5.
- Caride, J.A., & Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la Educación Social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación* (360), 36-47. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219.
- Confederación Salud Mental España. (s.f.). *Confederación Salud Mental España*. Recuperado de <https://consaludmental.org/informate/>.
- Dirección General de Instituciones Penitenciarias. (2019, 15 de enero). *Estrategia global de actuación en salud mental*. Recuperado de [https://www.mscls.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/boletinAgencia/boletin10/estudio\\_saludMental\\_medio\\_penitenciario.pdf.pdf](https://www.mscls.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/boletinAgencia/boletin10/estudio_saludMental_medio_penitenciario.pdf.pdf).
- Expósito, E., & Llopis, N. (2016). El tránsito del educador social en prisiones: entre el control y la transgresión. *RES, Revista de Educación Social* (22), 69-84.
- Fabra, N., Heras, P., & Fuertes, S. (2016). La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social* (22), 143-157.
- Ferrer, M., Caballé, T., & Godó, A. (2004). El educador social en el ámbito de la psiquiatría penitenciaria. *RES, Revista de Educación Social* (26), 79-91.

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallizo, M. (2013). *Penas y personas. 2810 días en las prisiones españolas*. Barcelona: Debate.
- García Molina, J. (2003). Un modelo teórico de Educación Social: la ética del don. En J. García Molina, *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en Educación Social* (pp. 105-146). Barcelona: Gedisa.
- Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la Educación Social en prisión. *RES, Revista de Educación Social*, (22), 50-68.
- Goffman, E. (2012). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, S., & Morán de Castro, M. (2017). Las educadoras y educadores sociales en el ámbito de la salud mental en Galicia. *RES, Revista de Educación Social* (25), 219-235.
- González, I. (2015). Encarcelamiento y política neoliberal: incrementos de presos y funciones de la prisión. En D. Ávila & S. García (Coord.), *Enclaves de riesgo. Gobierno neoliberal, desigualdad y control social* (pp. 267-278). Madrid: Traficantes de sueños.
- Hipólito, N. (2009). Funciones y competencias de los educadores y las educadoras sociales. En R. Marí Ytarte. (Coord.), *Ciudadanía y Educación Social. Contextos y espacios profesionales* (pp. 73-94). UCLM. Centro de Estudios Universitarios.
- Leo, M. (2008). Experiencias: el sujeto de la educación. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 49-60). Barcelona: Gedisa.
- Lirio, J., & Portal, E. (2013). El educador social en el ámbito de la salud mental. En S. Morales (Dir.), *El prácticum como experiencia de aprendizaje en Educación Social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social* (pp. 309-334). Madrid: Universitas.
- Maone, A., & D'Avanzo, B. (2017). *Recovery: nuevos paradigmas de salud mental*. Madrid: Psimática.
- Martín, V., & Vila, E. (2016). Si nada cambia, todo sigue igual. La Educación Social y sus ausencias en el ámbito penitenciario. *RES, Revista de Educación Social* (22), 11-28.
- Martín, V.M., & Sánchez-Valverde, C. (2016). Educación Social en centros penitenciarios. *RES, Revista de Educación Social* (22), 5-9.
- Oliver Olmo, P. (2009). Prisionización y bioprotesta. En I. Mendiola (Ed.), *Rastros y rostros de la biopolítica* (pp. 247-270). Barcelona: Anthropos.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la salud mental*. Recuperado de [https://www.who.int/mental\\_health/evidence/promocion\\_de\\_la\\_salud\\_mental.pdf](https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf).
- Ovejero, E. (2005). El educador/a en el ámbito penitenciario. En J. Lirio, *La metodología en Educación Social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales* (pp. 309-334). Madrid: Dykinson.

- Rosillo, M., Hernández, M., & Smith, S. (2013). La recuperación: servicios que ponen a las personas en primer lugar. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 257-271. doi: 10.4321/S0211-57352013000200003.
- Sáez, J., & García Molina, J. (2006). La Educación Social como profesión social y educativa. En Sáez, J., & García Molina, J. (Ed.), *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (288-292).
- Salamanca, L. (2016). Intervención educativa en prisión: memoria y deseo. *RES, Revista de Educación Social* (22), 159-173.
- Sánchez, C. (2013). La figura del educador social en el campo de la salud mental comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red. *Norte de salud mental* (45), 33-39.
- Salamero, C. (2010). *Hablando de Recuperación. La salud mental desde otro punto de vista*. Aresta.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (febrero, 2019). *PAIEM RENOVADO. Protocolo de aplicación del programa marco de atención integral a enfermos mentales en centros penitenciarios*. Recuperado de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/Noticias/Carpeta/PAIEM\\_RENOVADO.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/Noticias/Carpeta/PAIEM_RENOVADO.pdf).
- Programa puente de mediación social* (febrero, 2019). Recuperado de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/saludpublica/PROGRAMA\\_DE\\_LAS\\_UNIDADES\\_PUENTE\\_xCISx.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/saludpublica/PROGRAMA_DE_LAS_UNIDADES_PUENTE_xCISx.pdf).
- Shepherd, G., Boardman, J., & Slade, M. (2008). *Hacer de la recuperación una realidad*. Recuperado de <https://consaludmental.org/centro-documentacion/hacer-de-la-recuperacion-una-realidad-4204/>.
- Valverde, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta inadaptada*. Madrid: Popular.
- Zabala, MC. (2016). *Prevalencia de trastornos mentales en prisión: análisis de la relación con delitos y reincidencia*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

## ANEXOS

### Anexo I. Protocolo del Programa Marco de Atención Integral a Enfermos Mentales en Centros Penitenciarios (PAIEM)

En lo que respecta al PAIEM, es un programa que hace referencia a una intervención basada en un modelo asistencial, detectando, diagnosticando, tratando y estabilizando el problema de salud mental del recluso; elaborando programas de rehabilitación basados en remediar la discapacidad, compensar minusvalías y aumentando la autonomía del recluso que padece el problema de salud mental; y finalmente, la reinserción social, tratando que exista una continuidad de los cuidados en la red socio-sanitaria lo más adecuado posible, por ello se debe llevar de una forma progresiva antes de obtener la libertad. Es muy importante la preparación para la vida en libertad, estableciendo todos los contactos que sean necesarios y realizando la reincorporación progresiva a través de salidas terapéuticas, permisos de salidas, etc.

Los objetivos del PAIEM y sus procesos complementarios relacionados con los objetivos son:

Tabla 7. Objetivos y Procesos Complementarios de PAIEM.

OBJETIVOS	PROCESOS COMPLEMENTARIOS
Detectar, diagnosticar y tratar el problema de salud mental.	Los aspectos clínicos, haciendo referencia a recuperar por completo la salud.
Mejorar la calidad de vida, aumentar la autonomía personal y adaptación al entorno.	Superar los efectos negativos que los problemas de salud mental tienen en la persona.
Optimizar la reincorporación social y derivación adecuada a unos recursos socio-sanitario comunitario.	Seguir una continuidad del tratamiento, cuidados y apoyo una vez obtenida la libertad.

Por otro lado, las actuaciones de intervención de este programa se basan en una atención clínica, basada, como ya se ha mencionado, en el diagnóstico y la adherencia al tratamiento; la rehabilitación, a través de intervenciones en relación con las características clínicas y la respuesta al tratamiento farmacológico; y finalmente, la reincorporación social basada en la derivación progresiva a recursos socio-sanitarios comunitarios. A lo que a las actividades se refiere, están divididas en las actividades comunes para todos los reclusos y las actividades específicas para este colectivo (autonomía en la toma de medicación, autocontrol, habilidades sociales, etc.).

La participación en las actividades específicas viene determinada según en el nivel que se encuentre la persona: nivel 1: estarían los reclusos con buena respuesta al tratamiento y que llevan una vida normal, participante principalmente en las actividades comunes, pero pudiendo participar también en las específicas; nivel 2: internos con respuesta parcial al tratamiento, participando principalmente en las específicas, pero pudiendo participar también en las actividades comunes. En este nivel se puede valorar la asignación de un interno de apoyo, en la que su función es apoyar al recluso con problemas de salud mental en las actividades; y nivel 3: reclusos con malas respuestas al tratamiento, que se encuentran en enfermería. Participan solo en las actividades específicas y se valora la asignación del interno de apoyo (Zabala, 2016).

Este programa exige un equipo multidisciplinar, compuesto por psicólogos, trabajadores sociales, educadores, terapeutas ocupacionales, personal sanitario y asociaciones externas, ONGs especializadas en este colectivo.

Una de las herramientas más eficaces del PAIEM es la asignación de un tutor a cada recluso con problemas de salud mental, pues así se puede establecer una relación más directa y cercana con el recluso con problemas de salud mental. Esto tiene varios beneficios, entre ellos, el aumentar la autoestima y la seguridad de la persona, pues éste percibe que tiene a alguien que le escucha y le atiende cuando es necesario (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2019).

## **Anexo II. Programa Puente de Mediación Social**

Su objetivo general es “facilitar y desarrollar un proceso de reinserción en la comunidad para las personas con problemas de salud mental que se encuentren en régimen abierto”. Este programa se apoya en diferentes modelos de intervención, como el Modelo de Recuperación, mencionado a lo largo de este trabajo, y el modelo de salud mental comunitaria entre otros, además cuenta con cinco fases de intervención (ver Tabla 8 en página siguiente):

Tabla 8. Fases de Intervención del Programa Puente de Mediación Social.

FASES DE INTERVENCIÓN			
Inclusión en el Programa Puente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde el centro penitenciario.</li> <li>- Ingreso en libertad.</li> <li>- Durante la estancia en el CIS.</li> </ul>		
Acogida y Vinculación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración del caso por el equipo multidisciplinar.</li> <li>- La ONG colaboradora deberá hacer una valoración individual para favorecer la vinculación terapéutica y valorar los recursos sociosanitarios necesarios, el soporte familiar y sus necesidades en la comunidad.</li> <li>- Se establecerán los acuerdos terapéuticos y las medidas a cumplir; los seguimientos por los servicios de salud mental de la comunidad se realizará una solicitud voluntaria de admisión en la ONG colaboradora y la firma de un contrato terapéutico.</li> </ul>		
Evaluación y Elaboración del Programa Individual de Rehabilitación (PIR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de la persona y elaboración del PIR se por el equipo multidisciplinar donde se completará la evaluación del problema de salud mental de la persona.</li> <li>- Evaluación funcional y de discapacidad.</li> <li>- Proposición y asignación de objetivos y actividades, además de interno de apoyo, si fuera necesario.</li> <li>- Asignación del profesional de referencia, además de la planificación de seguimiento y evaluación de la persona.</li> </ul>		
Intervención	Colaboración con ONG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar en los programas individualizados de intervención y actividades.</li> <li>- Avalar permisos de salida.</li> <li>- Acompañamiento en salida y entrada del centro.</li> <li>- Visitas domiciliarias.</li> <li>- Apoyo social y a la familia.</li> <li>- Búsqueda de alojamiento alternativo.</li> <li>- Aumentar las salidas fuera del centro y el uso de recursos comunitarios.</li> <li>- Mediación con los Servicios Sociosanitarios Comunitarios y la Administración de Justicia.</li> </ul>	
	Tipos de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención Psicoso.</li> <li>- Apoyo a una Rehabilitación Psiquiátrica y Psicosocial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de la vida diaria y autocuidados Psicomotricidad.</li> <li>- Actividades deportivas.</li> <li>- Ocio y tiempo libre.</li> <li>- Habilidades cognitivas.</li> <li>- Psicoeducación.</li> <li>- Habilidades personales y afrontamiento del estrés.</li> <li>- Habilidades sociales.</li> <li>- Rehabilitación psicoafectiva.</li> <li>- Mediadores de salud.</li> <li>- Asesoramiento jurídico y legal.</li> <li>- Acogida y apoyo a su familia</li> <li>- Programas de desarrollo laboral.</li> </ul>
Salida del Programa Puente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha obtenido la libertad definitiva.</li> <li>- Regresión de grado donde se puede valorar la derivación a PAIEM.</li> <li>- Abandono Voluntario.</li> <li>- Comportamiento incompatible con el programa.</li> </ul>		

(Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2019).

## PREMIOS PROFESIONALES 2019

**“NI MÁS NI MENAS. UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA ANIMACIÓN TEATRAL CON MENORES MARROQUÍIS”.**

**Equipo Educativo del Centro de Atención y Breve Estancia Arco Iris, de Albacete**

Dirigido por: José Luis Martínez Castillo



*“El extranjero, de hecho, aislado de sus compatriotas y su familia, debe ser objeto del mayor amor por parte de los hombres y los dioses. Por ello se deben adoptar todas las precauciones para no cometer ninguna falta contra los extranjeros”.*

Platón

*“Cualquiera puede hacer teatro, incluso los actores”.*

Augusto Boal

*“Ser educador está estrechamente relacionado con el hecho de ser autor y actor, de diseñar guiones, de hacer representaciones, de recibir aplausos o frustraciones. Se trata de una puesta en escena donde cada día la obra es representada de manera diferente aunque el guion sea el mismo, y los actores también”.*

Josep María Font, Anna Forés y Oscar Martínez.  
IV Congreso Estatal del/a Educador/A Social.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	282
2. EL CONTEXTO RESIDENCIAL .....	283
2.1. Nuestro centro en el marco del sistema de protección.....	283
2.2. Perfil de los menores extranjeros.....	285
3... LAS NECESIDADES Y SU RESPUESTA .....	288
3.1. La formación.....	288
3.2. La comunicación.....	289
3.3. El estigma de la diferencia. Percepción social.....	290
3.4. Autoestima y participación .....	291
4. LAS POTENCIALIDADES .....	293
4.1. Autonomía y responsabilidad.....	293
4.2. Las familias como referente .....	293
4.3. Resiliencia y afectividad.....	293
4.4. Motivación.....	294
5... MARCO TEÓRICO .....	294
5.1. El enfoque psicosocial en las migraciones.....	294
5.2. Arte y educación .....	295
5.3. Animación teatral y educación social .....	296
6... LA PRÁCTICA.....	297
6.1. Planteamiento: El inicio de la aventura.....	297
6.2. Los objetivos.....	298
6.3. Metodología.....	299
6.4. Estructura. Fases del proyecto.....	299

6.5. Actividades, ubicación y temporalización.....	299
6.6. Los participantes.....	302
6.7. El contenido de la obra.....	302
6.8. Los recursos.....	303
6.9. Evaluación.....	304
6.10. Continuidad, retos y propuestas de mejora.....	307
7. CONCLUSIÓN.....	307
8. BIBLIOGRAFÍA.....	309
9. ANEXOS: GALERÍA FOTOGRÁFICA.....	311

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las políticas y programas de atención a las familias e infancia requieren una constante revisión y adaptación que permitan ofrecer respuestas a las demandas emergentes, propias de la vertiginosa dinámica de la sociedad del S. XXI.

En este acontecer de cambios de los últimos años, la llegada masiva de menores extranjeros no acompañados a nuestro país ha supuesto un impacto social y todo un reto a la capacidad de respuesta de los centros de acogimiento residencial.

En no pocas ocasiones, la alta concentración de estos jóvenes en determinadas provincias, la limitación de recursos del sistema para atenderlos y la urgencia del fenómeno han tratado de paliarse con prácticas asistenciales y puramente normativas, alejadas de los principios de la Educación Social, y de cuya ineficacia dan pruebas numerosos estudios sobre la materia.

A estas carencias se suma la despersonalización en la consideración de la diferencia. Una muestra de ello es la creación y empleo de la categoría MENA para identificarlos.

Las causas y efectos derivados de la vulnerabilidad en la que quedan estos menores reciben un tratamiento sesgado por determinados medios de comunicación, contribuyendo a crear un caldo de cultivo propicio para la aparición de estigmas, prejuicios y prácticas sociales excluyentes.

Los jóvenes extranjeros de nuestro centro nos han manifestado sentir el estigma de la diferencia en determinados momentos, contextos y situaciones, y los profesionales que los acompañamos no somos ajenos a esta evidencia.

El C.A.B.E. Arco Iris es sensible a la necesidad de formular nuevos planteamientos, tanto en la organización residencial como en la práctica socioeducativa, en consonancia con la evolución de las situaciones susceptibles de intervención y del propio sistema de protección.

En este marco, en mayo de 2019, el equipo educativo se embarcó en una iniciativa que, desde un enfoque de trabajo en red con los responsables de distintas instituciones, voluntarios y profesionales de otros campos, ha dado como fruto una experiencia socioeducativa de animación teatral que situó a los jóvenes extranjeros como protagonistas, capaces de mostrar a nuestra vecindad, a la comunidad, e incluso a las instituciones, aspectos de su auténtica imagen y valía, contribuyendo así a desmontar ideas preconcebidas y valoraciones poco acertadas.

Nos detendremos, con cierta amplitud, en la aproximación a las características compartidas de los chicos que han participado en el proyecto y en los enfoques teóricos que lo fundamentan, extensión que se justifica al estimar que además del valor que pueda representar la descripción de la práctica, es necesario mostrar el de los planteamientos que la inspiran.

De las razones y del transcurso de este viaje, de las oportunidades y dificultades halladas en el camino, y de los cambios y aprendizajes que ha generado damos cuenta en esta exposición.

## **2. EL CONTEXTO RESIDENCIAL**

### **2.1. Nuestro centro en el marco del sistema de protección**

El Centro de Atención y Breve Estancia (C.A.B.E.) Arco Iris de Albacete es un recurso residencial público, de protección a menores en situación de guarda y/o tutelados por la Administración, dependiente del Servicio de Familias y Menores de la Dirección Provincial de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.

El equipo educativo, coordinado por la directora y el subdirector, está compuesto por trece educadores/as sociales, una educadora infantil, seis técnicas especialistas en jardín de infancia, siete monitores/as residenciales y un intérprete-mediador marroquí. La plantilla de personal la completan otros profesionales de administración y servicios.

Arco Iris dispone de treinta plazas para la atención a niños y niñas de cero a dieciocho años, distribuidas (en función de las edades) en tres unidades de convivencia.

En los últimos veinte años las dinámicas sociales y familiares en nuestro país han experimentado notables transformaciones, fruto de una sociedad en permanente evolución que reclama respuestas a problemas emergentes. La atención a las familias e infancia no ha sido ajena a estos cambios.

Han variado los modelos de atención residencial, como también lo han hecho los perfiles de los menores que tienen su hogar en los centros de protección.

Desde nuestra experiencia profesional, podemos corroborar cómo han ido surgiendo nuevas demandas. Entre otras: la atención a menores que han ejercido violencia filioparental; adicciones de adolescentes; problemas emocionales, de conducta y/o de salud mental que desbordan las posibilidades educativas y de convivencia en el seno familiar; conflictos fruto de la discrepancia entre los valores, normas y prácticas culturales de padres inmigrantes e hijos adolescentes nacidos en España.

A todo ello hay que sumarle los efectos de la evolución del propio sistema de protección, como señalan Bravo y Del Valle (2009).

A partir de 2016, el ingreso de menores de seis años comienza a reducirse en nuestro centro, siendo excepcional en la actualidad, gracias a la especial atención que la Administración Regional ha concedido a los programas de Prevención e Intervención Familiar y de Acogimiento Familiar, en consonancia con lo dispuesto en la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, que, en su artículo 21, concede prioridad al acogimiento familiar frente al residencial, especialmente en la edad infantil.

La edad media de la población acogida en Arco Iris aumenta y, en un buen número de casos, las previsiones de retorno con sus familias o las posibilidades de acogimiento familiar se reducen por lo que la preparación de los jóvenes para la independencia cobra una especial significación.

También se incrementa el tiempo de permanencia en el hogar y al término “breve estancia”, que figura en la denominación de nuestra institución, habría que añadirle el de media e incluso larga estancia para aproximarnos más a la realidad.

Así pues, aparecen nuevas necesidades y se modifican los perfiles. En este panorama de cambios que nos aproxima al contexto actual del CABE Arco Iris, surge un nuevo colectivo de menores cuyas singulares circunstancias requieren la intervención protectora por otros motivos a los citados: son los denominados menores extranjeros no acompañados (MENAS).

Si en 2015, en nuestro recurso, estos chicos constituían alrededor de un veinte por ciento de la población, en el transcurso de 2019 varía entre el 80% y el 90% (dependiendo de los meses, al registrarse una acusada rotación entre ingresos y salidas); cifras que llegaron a superar la oferta de plazas disponibles en determinados periodos de 2018. Es decir, como ha venido ocurriendo en otros centros de España, la llegada masiva de niños solos procedentes de África ha supuesto un impacto en el enfoque de atención de nuestro centro.

## **2.2. Perfil de los menores extranjeros**

### **Consideraciones previas**

El primer riesgo en el tratamiento de la diferencia es el de categorizar, simplificando, a partir de una serie de rasgos definitorios generales centrados en cierta globalidad, prescindiendo de la personalización.

Queremos hacer esta observación preliminar, pues si bien vamos a recoger algunas características comunes a la mayoría de los jóvenes que han participado en este proyecto, es con la única finalidad de facilitar la comprensión de las necesidades que han fundamentado las actividades que describimos. En nada más lejos de nuestra intención queda el “etiquetar” a estos chicos en el marco de una práctica educativa que persigue precisamente todo lo contrario. Cada uno de los menores migrantes que reside en Arco Iris es único y diferente, como lo son sus potencialidades, recursos, su historia y sus circunstancias familiares y personales.

Además, entendemos que el tratamiento del tema de la diferencia exige un planteamiento relacional, derivado no sólo de los rasgos singulares del grupo minoritario sino del conjunto de interacciones con el grupo mayoritario, por tanto, cabe justificar que incluyamos en esta aproximación al perfil de los menores migrantes las respuestas del sistema que los acoge como notas que los distinguen de otros menores en protección.

### **La procedencia**

Cuando este proyecto se llevó a la práctica, todos los jóvenes extranjeros no acompañados que residían en el centro eran varones magrebíes, originarios de localidades del centro y norte de Marruecos.

### **Edad y permanencia en el recurso**

Su edad, entre 15 y 17 años, determina su tiempo de residencia ya que al alcanzar los 18 años cesa la acción protectora de la Entidad Pública. Hay chicos que están días o semanas y otros cuya estancia puede durar años. La media de permanencia es de nueve meses.

Como veremos a continuación, la edad y, por consiguiente, el tiempo de protección cobran una relevancia fundamental en aspectos claves de su atención y futuro.

### **Aspectos legales**

Salvo alguna rara excepción, estos chicos llegan indocumentados a nuestro país. El Ministerio Fiscal determina su edad en base a la práctica de una prueba radiológica y les asigna un Número de Identificación de Extranjero (NIE).

A partir de aquí, los menores solicitan a sus familiares en origen que les remitan la documentación exigida por el Consulado de Marruecos en Madrid para expedir su pasaporte, paso previo para solicitar ante la Subdelegación del Gobierno su permiso de estancia en España. Es un largo proceso que suele durar entre nueve meses y un año hasta la obtención de una tarjeta de residencia temporal no lucrativa, que no les autoriza a trabajar.

En consecuencia, cuando el devenir burocrático y el tiempo de permanencia no se ajustan a los requisitos y plazos establecidos, la garantía de obtener sus “papeles” antes de alcanzar la mayoría de edad es incierta.

### **Formación de partida**

Los chicos que provienen de ciudades o poblaciones importantes y pertenecen a familias con ciertos medios económicos, han cursado estudios de enseñanza “fundamental” (de los 7 a los 16 años) e incluso algunos han iniciado la “*tanawia*” o educación secundaria.

Los originarios de pequeños pueblos o aldeas aisladas, que han tenido que colaborar con modestos trabajos al sostenimiento de la economía familiar, sólo han asistido al colegio algunos años o bien han aprendido a leer y escribir árabe en las escuelas coránicas.

Todos han llegado con total desconocimiento del castellano.

### **El viaje y el proyecto de futuro familiar**

En nuestro caso, todos los chicos que han participado en este proyecto han desembarcado en España atravesando el Estrecho de Gibraltar en patera. Sus familias han ahorrado o se han endeudado para pagar cuantiosas cantidades por el pasaje a las organizaciones ilegales que les proporcionan los viajes.

Al llegar a las costas de Cádiz, manifiestan a la Policía su minoría de edad. Son conducidos a un recurso de acogida de Andalucía del que parten a los pocos días con destino a nuestro centro, del que ya tienen referencia por otros menores que han estado o están residiendo en él.

De sus circunstancias familiares conocemos muy poco pues la única fuente de información que tenemos de ellas es la escasa que los propios jóvenes nos proporcionan y la escueta que recoge la copia del libro de familia que les envían para cursar su pasaporte.

Hay familias nucleares y monoparentales (viudedad de la madre o divorcio); las hay urbanas y rurales, de clase media marroquí o de economías humildes, pero con suficiente capacidad financiera como para reunir la suma que permita pagar el viaje a España de sus hijos.

Las ocupaciones de los padres son variadas y, en general, de escasa cualificación: agricultores, pequeños comerciantes, taxistas, albañiles, parados, etc. mientras que la mayoría de las madres es la de amas de casa que, en muchos casos, compaginan con labores agrícolas o limpiezas de domicilios.

En general, son familias numerosas que, frente a la falta de oportunidades para los jóvenes en Marruecos y ante la incertidumbre de que las nuevas generaciones puedan contribuir al futuro soporte económico de sus mayores, optan por enviar a sus hijos varones a una Europa positivamente idealizada.

La decisión de migrar de nuestros chicos es familiar y, siguiendo a Cabrera (2005), para comprender este proceso es preciso observar que:

Los menores provienen pues de una sociedad que da prioridad a los valores comunitarios, cuando lo que impera en nuestra sociedad occidental es el máximo individualismo y la competitividad, lo que se hace casi indispensable para el logro y el reconocimiento social. Pero los propios inmigrantes exportan una imagen de prosperidad económica al volver a sus lugares de origen que hace que los jóvenes más desfavorecidos la conviertan para sí en un objetivo. Tenemos que tener en cuenta que en el menor se dan valores que se superponen: buscan el éxito individual, pero el concepto de comunidad también es importante para ellos. (p. 16).

Es la familia quien decide, en la mayoría de los casos con el beneplácito del menor, contagiado por el pretendido éxito que proporciona el modelo migratorio a España, pero también hay jóvenes que hubiesen deseado no salir de sus casas y se ven obligados a acatar la decisión de sus mayores.

Todos los menores extranjeros, a su llegada a nuestro centro, responden de igual manera a la pregunta sobre cuáles son sus objetivos en nuestro país:

*“conseguir los papeles, estudiar y trabajar para tener una buena vida”.*

Lo que vagamente han llegado a plantearse es el cómo, ni el coste, ni las dificultades que tendrán que afrontar.

El reencuentro con sus familias es una prioridad para los jóvenes, pero el retorno se hace imposible de no haber alcanzado sus objetivos. Por muy desfavorable que sean las condiciones de vida de estos chicos cuando alcanzan la mayoría de edad no regresarán con sus familias sin que el proyecto común haya tenido éxito, al menos en parte.

### **3. LAS NECESIDADES Y SU RESPUESTA**

Las circunstancias, características compartidas y expectativas de estos menores nos aproximan a la determinación de sus necesidades.

Más allá de la garantía de atención a las más elementales (alimentación, vestido, hogar, salud o seguridad) y sin pretender abordar un exhaustivo repaso y análisis de todas las que plantean, vamos a detenernos sólo en aquellas que constituyen un reto para el propio sistema y, en buena medida, fundamentan la práctica de la que nos ocupamos.

#### **3.1. La formación**

Como hemos apuntado, todos los menores procedentes de Marruecos llegan a nuestro centro con total desconocimiento del castellano y, en el mejor de los casos, con una formación general básica.

Cabría pensar que en lo referido a la educación formal es el sistema educativo el responsable de proporcionar los medios y recursos necesarios para tal fin, pero no siempre es así:

Si bien en la edad de educación obligatoria se escolariza a todos los chicos, a partir de los dieciséis años, no se escolariza a ninguno si previamente no lo ha estado en nuestro país.

La falta de medios y de plazas en programas específicos adaptados a sus singulares circunstancias es la razón que aducen los responsables educativos para justificar esta negativa.

Constatando esta realidad, y sin entrar en el obvio debate que plantea la cuestión, se precisa explorar otras opciones.

La formación profesional o pre-laboral ofertada por las Entidades Públicas también les es vetada, pues para acceder a iniciativas como las de Garantía Juvenil (Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social) se precisa contar con un permiso de residencia que, como ya hemos señalado, tardan en lograr entre nueve meses y un año.

A la vista de este panorama, las respuestas provienen de fundaciones y organizaciones no gubernamentales que cuentan en sus programas con actividades formativas y de integración.

ALCA (Alternativa a la calle) es un programa desarrollado por la Obra Social Margarita Naseau, de la Hijas de la Caridad, de intervención socioeducativa y ocupacional, con actividades de granja y vivero de carácter formativo y de promoción e inserción socio-laboral de menores en riesgo de exclusión.

Evidentemente la oferta no sólo va dirigida a nuestros jóvenes y, a pesar de la excelente disposición y acogida de las Hijas de la Caridad, la participación de algunos de ellos depende de las plazas disponibles en cada momento.

CRUZ ROJA, colabora estrechamente con Arco Iris, en el marco de su programa de Acompañamiento Socioeducativo a Jóvenes Extutelados y/o Riesgo Social, proporcionando a los chicos que están próximos a alcanzar su mayoría de edad o que ya la han alcanzado, orientación personal y laboral, talleres cortos de formación ocupacional y actividades de aprendizaje del castellano, entre otras medidas de apoyo.

Esta misma Entidad les brinda la participación en su programa PINEO que ofrece una alternativa de ocio juvenil basada en la educación de valores sociales, ambientales y saludables.

CÁRITAS oferta alguna plaza en cursos de formación para el empleo.

En definitiva, la edad y la situación legal determinan la respuesta a las necesidades formativas. Los menores de dieciséis años y aquellos que han obtenido su permiso de residencia podrán acceder a las ofertas proporcionadas por el sistema público de educación formal o no formal, mientras que la formación de los mayores, con menor tiempo de permanencia en nuestro recurso, quedará sujeta las oportunidades que puedan proporcionarles las organizaciones citadas.

### **3.2. La comunicación**

Es indiscutible que el dominio del idioma es clave como instrumento para la integración social y cultural pero, como ya hemos constatado, la oferta formativa con la que cuentan nuestros jóvenes es escasa para los no escolarizados, más allá de las clases de castellano impartidas por voluntarios de las entidades ya citadas o las dos horas diarias que los Educadores Sociales del centro dedicamos a esta tarea.

Los niveles y progresos individuales en el aprendizaje del español son diversos y un dominio que les permita leer, escribir y expresarse con cierta fluidez exige un tiempo, contexto y dedicación que en pocas ocasiones se consigue antes de que dejen el centro.

El desconocimiento del idioma supone una barrera en el proceso de comunicación entre los menores y el equipo educativo, que en algunos aspectos muy concretos se palía con la labor de un traductor, pero que en la convivencia diaria constituye una seria dificultad para quienes tenemos la palabra como instrumento fundamental de trabajo.

Nuestra experiencia profesional avala la conclusión de la investigación de Bravo y Santos (2017, p. 60):

Además del miedo que lleva a muchos adolescentes a no querer compartir información sobre su historia, familia y sentimientos, la mayoría de los adolescentes entrevistados expresaron no entender la información que reciben. Estos resultados nos llevan a apoyar las conclusiones de Mitchell (2003) y Westwood (2012) sobre la importancia de formar mediadores culturales o apoyar la formación de los educadores, donde no solo importe el dominio del lenguaje, sino también el manejo de claves culturales que faciliten la comunicación.

Si bien es necesario aumentar la calidad y cantidad de programas de aprendizaje del castellano y favorecer la integración de los chicos en contextos donde tengan la oportunidad de hacer uso de él, también lo es el posibilitar marcos de relación entre los jóvenes y los Educadores Sociales que favorezcan la interacción, la participación, la vinculación y la confianza mutua.

Pero, además, es preciso generar vías alternativas al uso de la lengua que faciliten a los menores extranjeros la expresión de su realidad, vivencias y sentimientos.

### **3.3. El estigma de la diferencia. Percepción social**

Según Rodríguez (2010):

Los niños inmigrantes perciben que la mayoría de los ciudadanos de la sociedad de acogida no los recibe, a ellos o a sus progenitores, con agrado y que, en realidad, los desprecia o considera que no merecen tantas posibilidades. La identificación con una cultura que te rechaza tiene costes psicológicos que, por regla general, se pagan con la moneda de la vergüenza, la duda y, como consecuencia, el aborrecimiento del sistema que así les trata. (p. 206).

En agosto de 2019, a iniciativa del Observatorio Criminológico del Sistema Penal ante la Inmigración, de la Universidad de Málaga, doscientos profesores universitarios de toda España firmaron un manifiesto en favor de los MENAS, como reacción a los ataques violentos vividos en los meses precedentes en varios centros de Barcelona, Sevilla o Madrid, así como a las manifestaciones racistas que les acompañaron y los bulos sobre falsos hechos delictivos.

Entre sus solicitudes figuran:

Que los medios de comunicación dejen de construir una imagen de los niños, niñas y adolescentes extranjeros como sujetos sociales criminalizados. Les recordamos a los medios de comunicación la responsabilidad que tienen con la sociedad y les pedimos que no alimenten discursos estereotipados y racistas. En ese sentido, los invitamos a profundizar, desde una perspectiva de derechos, en las causas estructurales de estas migraciones y les pedimos que resalten historias de superación y éxito de la inmensa mayoría de estos chicos y chicas, así como que eviten el uso del acrónimo MENA por haber adquirido una connotación peyorativa. (p. 3).

Como señala Jiménez (2003), etiquetamos al identificar a un sujeto o a un grupo minoritario en una categoría a partir de una diferencia con el grupo mayoritario. Cuando estos términos comparativos se usan prescindiendo de la personalización de los otros caemos en el estereotipo (creencia infundada), base del prejuicio (valoración negativa injustificada), antesala de la discriminación (trato desigual por acción u omisión).

El uso del lenguaje y la despersonalización son claves en este complejo proceso.

Los niños procedentes de Marruecos que llegan solos a España no responden a un acrónimo, tienen nombres y apellidos, son diferentes, únicos y valiosos. El término MENAS les es ajeno. Ellos no usan esta denominación para autodefinirse. Se identifican por sus nombres, como nosotros.

Ya hace más de tres lustros, en un estudio sobre los menores extranjeros que llegaban solos a Cataluña, Capdevilla y Ferrer (2004, p. 146) señalaban la necesidad de:

Dar a conocer la realidad de estos menores a la sociedad receptora, huyendo de la tendencia a considerarlos como un colectivo homogéneo, básicamente conflictivo, cuando del estudio se desprende que las actitudes antisociales son minoritarias y localizadas en un grupo de sujetos muy concretos.

Cabe plantearse emprender iniciativas prácticas, desde nuestros centros, en nuestra comunidad, que muestren la realidad, el valor y la riqueza de los menores que han venido a acompañarnos.

### **3.4. Autoestima y participación**

Es evidente que sufrir el estigma de la diferencia no es un factor que pueda influir en la construcción de una autoestima positiva sino todo lo contrario, como explica Rodríguez (2010):

Es importante tener en cuenta que el desarrollo del sentido del yo está configurado, en parte, por la forma en que somos percibidos por los demás. Por lo que si la sociedad devuelve a estos chicos una imagen limitada o negativa pueden llegar a sufrir mucho psicológicamente. Generalmente, cuando el reflejo es negativo, resulta extremadamente difícil mantener una autoestima alta. (p. 206).

En general, las oportunidades que tienen estos menores de alcanzar algún éxito en su vida diaria son escasas. Desconocen el idioma, los códigos sociales y culturales de la sociedad de destino, carecen de formación laboral, de oportunidades de participación comunitaria, de valoración social y afrontan un proyecto de futuro incierto y estresante.

Tienen que afrontar un duelo migratorio que implica múltiples ajustes: sufren los efectos psicológicos, cognitivos y emocionales del denominado “*síndrome de Ulises*” (Achotegui, 2004, p. 4) y del “*shock cultural*” (Pedersen, 1995, p. 1), procesos cuya necesidad de atención emocional vagamente se considera en los proyectos de los centros residenciales o en los proyectos educativos individuales de los menores.

Por otra parte, el sistema ejerce una función de control que les sustrae cualquier protagonismo: determina sus rutinas, prescribe sus conductas, establece su condición de legal o ilegal, sus posibilidades de formación y, en definitiva, la viabilidad de su proyecto migratorio y vital.

Su participación queda relegada al cumplimiento adecuado de una serie de normas. Comparten un idéntico plan de caso: “*preparación para la independencia*.” Para una independencia incierta, nos atrevemos a apostillar con cierta ironía, ya que al cumplir los dieciocho años buena parte de estos jóvenes quedará a su suerte sin formación, documentos y apoyos.

Frente a este enfoque de intervención, puramente normativo, despersonalizado y agotado, surge la necesidad de abordar otras posibilidades que fomenten la autoestima, faciliten la participación y, en cierta medida, puedan contribuir a mitigar los efectos emocionales y psicológicos derivados de su proceso de cambio vital.

Creatividad y autoestima son términos estrechamente relacionados, entendiéndose que para crear se han de dar condiciones de autonomía y participación que hagan posible obtener una gratificación y reconocimiento que incida en la positiva autovaloración.

## 4. LAS POTENCIALIDADES

### 4.1. Autonomía y responsabilidad

Como ya apuntábamos, frente a la creencia generalizada de identificar a los jóvenes migrantes con un colectivo conflictivo, debemos señalar que nuestros chicos son, en general, colaboradores y cumplen con sus responsabilidades. Si olvidamos que, además de inmigrantes, estos jóvenes son adolescentes caeremos en el error de atribuir causas culturales a los conflictos que naturalmente se producen, fruto de la convivencia diaria y numerosa en una institución.

Tienen muy asumido su sentido de la responsabilidad-fidelidad familiar, al ser depositarios de la misión de alcanzar el éxito en un proyecto migratorio compartido. Por ello acogen de buen grado las oportunidades formativas o laborales susceptibles de contribuir a sus objetivos migratorios y todas aquellas que les faciliten su incorporación social y cultural.

### 4.2. Las familias como referente

Ya hemos citado el valor comunitario que distingue a su sociedad de origen. Para ellos sus familias (nucleares y extensas), a pesar de la distancia, constituyen su principal referente.

A diferencia de otros menores que son sujetos de protección por dificultad o imposibilidad de cumplimiento de los deberes parentales, los chicos que han participado en nuestro proyecto no han sufrido abandono, negligencia u otro tipo de maltrato y, en consecuencia, no han de sobrellevar y afrontar los efectos de estas circunstancias.

### 4.3. Resiliencia y afectividad

Su historia, especial situación y la urgencia en asumir responsabilidades vitales les han hecho alcanzar un grado de madurez que dista mucho de la de los jóvenes de su generación de nuestro país.

Han sido capaces de superar numerosas vicisitudes hasta llegar a nuestro centro y saben que tendrán que afrontar nuevas dificultades, lo que nos ofrece una muestra de su capacidad de resiliencia y nos desvela su actitud ante nuevos retos.

Como nosotros, responden muy positivamente a las muestras de empatía, cariño y consideración cuando se establecen marcos favorables de relación.

Martín, Alonso y Tresserras (2016) sostienen que la afectividad es un elemento clave en la conformación de la resiliencia, en tanto que ésta se construye en el contexto de las relaciones con los otros, proceso que influye en la conducta y en la motivación.

Así pues, entendemos que resiliencia y afectividad deben contemplarse desde una doble perspectiva: como dimensiones a fortalecer en nuestra tarea educativa teniendo presentes las potencialidades individuales de partida.

#### **4.4. Motivación**

En no pocas ocasiones se produce un cierto efecto halo en la presunción de los Educadores Sociales de que es difícil motivar a estos chicos. Surge así una doble desmotivación: la del educador que cree inútil esforzarse, “porque no se motivan por casi nada,” y la de los jóvenes que se desmotivan porque no se les ofrecen ocasiones para ello y, además, perciben la apatía de los profesionales.

Consideramos que la motivación requiere de un planteamiento que va más allá de la oferta de un mero catálogo de actividades.

Nuestra práctica nos muestra como la motivación se activa cuando se ofrecen propuestas estimulantes, en la que los menores experimentan cierto éxito, que contemplan sus intereses y en las que se les concede protagonismo. Si a estos elementos les añadimos la implicación visible de los profesionales, podremos comprobar como la capacidad de ilusión y participación que poseen los chavales desbordan nuestras expectativas.

## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1. El enfoque psicosocial en las migraciones**

De entre otros planteamientos y referentes, esta perspectiva parte de la consideración de los presupuestos teóricos del “empowerment” y la psicología comunitaria de la Escuela de Boston; de la psicología cultural de Bruner; de la psicología social (Kelly, Lewin, Brunswik); de la psicología de la liberación de Martín-Baró y de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

Siguiendo a Melero y Díez (2010), desde este enfoque la finalidad de toda intervención va dirigida a lograr:

*“el bienestar integral de la persona migrante (bio-psico-socialmente entendido), la dignificación de sus condiciones de vida y la igualdad de derechos y oportunidades (...).”* (p. 76).

Considera al individuo en sus múltiples contextos, contemplado tanto lo que lo diferencia a nivel individual (identidad, cultura, historia personal y familiar, percepción de su realidad, deseos y expectativas), como los puntos en común con otras personas.

La intervención con vocación integradora no puede tener carácter unidireccional y debe incluir tanto a las personas que llegan como a quienes las reciben.

Concede un valor fundamental a la prevención, al fortalecimiento de la resiliencia, a la promoción de las capacidades de los inmigrantes y a su participación como agentes activos. En consecuencia, frente a planteamientos basados en el déficit (carencias, debilidades y limitaciones), esta perspectiva se centra en los recursos, en las fortalezas y en las posibilidades de las personas migrantes.

## 5.2. Arte y Educación

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Lisboa, 2006), la UNESCO expresó que:

La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas. (p. 1).

Cuando el desconocimiento de la lengua es un obstáculo para la mutua comprensión, deben explorarse otras fórmulas que faciliten el entendimiento. En este sentido, Eisner (1992, p. 18) pone en duda la creencia de *“la necesidad absoluta del lenguaje para la cognición”* y plantea la relación entre comprensión y percepción sensorial.

Nuestra práctica se inspira en las ideas pedagógicas de la obra *“Educación por el arte”* publicada en 1943 por Herbert Read y de las aportaciones de Elliot W. Eisner a la educación a través de la práctica artística.

En una reseña del libro de Herbert Read, Ruiz-Mejía (2007) explica la coincidencia de ambos pedagogos:

Se infiere que los dos autores se mueven en la misma línea de considerar el arte como un mecanismo de mejoramiento de la convivencia ciudadana, de la participación democrática y de la generación de la creatividad en niños y jóvenes.

### 5.3. Animación Teatral y Educación Social

A partir de las conceptualizaciones de la animación sociocultural formuladas por autores clásicos de la disciplina como Ander-Egg, Castro, y Froufe, citados por Quintana (2002, p. 60), podemos definir la animación sociocultural como un conjunto de técnicas sociales que, de forma organizada y sistematizada, persiguen estimular la participación de grupos y comunidades para que, como agentes activos de su desarrollo, emprendan acciones transformadoras de la realidad social en la que viven.

Xavier Ucar (1999) define la Animación Teatral como:

*“(...) aquel conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento de los participantes”.*  
(p. 1).

Que la animación sociocultural es un campo propio de la educación social, es una certeza de sobra conocida por todos los Educadores y Educadoras Sociales, pero que la animación teatral sea un tipo específico de la animación sociocultural se justifica, según Ucar (1999), en sus dimensiones crítica o política (sensibilizar sobre una realidad a través de la acción), de técnica social (diseñar, desarrollar y evaluar proyectos socioeducativos) y de práctica social o relacional (favorecer la participación grupal y comunitaria hacia proyectos comunes de mejora).

Así pues, entendemos la animación teatral como un vehículo de la animación sociocultural, y por ende de la educación social, que se sirve de la dramatización y práctica teatral como estrategia, metodología y marco para la consecución de objetivos educativos, sociales y culturales.

En palabras de Ucar (1999):

En los procesos de Animación Teatral el producto final (el espectáculo) no es lo que más importa (...). Lo verdaderamente formativo (y, por tanto, culturizador) es el proceso de experimentación y creación teatral (...). El producto final, en forma de representación teatral, el espectáculo, si es que se produce, constituye tan solo un incentivo personal y grupal al proceso de formación seguido. (p. 230).

Nuestro proyecto integra el concepto **democracia cultural** al que se refiere Sarate (2000, pp. 86-87) y Ucar (1999, p. 221) en tanto que los propios jóvenes han sido participantes, creadores, actores y productores culturales, todo ello con el propósito de expresarse y mostrar su valía contribuyendo a una transformación en la percepción social de la comunidad que los acoge.

## 6. LA PRÁCTICA

### 6.1. Planteamiento: el inicio de la aventura

A partir de la reflexión sobre las necesidades y potencialidades descritas y de la afición al arte de los escenarios de alguno de nuestros compañeros, se lanzó al equipo educativo la idea de organizar un taller de teatro con los chicos.

Discursos derivados de la propuesta en el marco de la matriz **D.A.F.O.**:

#### Debilidades

*"Parece muy arriesgado proponer un taller teatral a chavales que no han visto jamás un teatro y ni siquiera han estado en un cine".*

*"¿Habéis pensado lo difícil que es motivar a estos jóvenes con una actividad que requiera disciplina, continuidad y compromiso?"*

*"¿Tenéis idea de lo tímidos que son? ¡Como para hacer el payaso delante del público!"*

*"¿De dónde vamos a sacar los recursos, espacios y conocimientos sobre teatro como para montar una obra?"*

*"Mira lo que te digo: yo si los tengo que acompañar, los acompaño, pero yo no sé nada de teatro".*

#### Amenazas

*"Y, además, el taller tendría que ser por la tarde, con el calor que hace. No habéis caído en que coincide con el mes de Ramadán".*

*"Casi estamos en verano y todo se paraliza en estos meses. Mejor aplazarlo para otra ocasión".*

*"Esto nunca se ha hecho. Por alguna razón será".*

#### Fortalezas

*"Eso sí: los críos son creativos, participativos y tienen un gran sentido del humor".*

*"Tenemos profesionales implicados y el respaldo de la Dirección y del Jefe de Servicio".*

*"Nos tienen un especial aprecio. Si se lo proponemos (...)"*

*“El teatro nos parece apasionante y la Animación Teatral una pasada”.*

### **Oportunidades**

*“Contamos con la colaboración desinteresada de un actor, director y profesor de teatro”.*

*“Sumamos la disposición favorable de los responsables de los programas de Juventud de Cruz Roja y de los recursos que nos facilita el Centro Joven”.*

*“Tenemos una compañera que es una artista en el campo de la fotografía y del vídeo y que podría documentar audiovisualmente todo el proyecto”.*

*“Conocemos a periodistas que podrían dar difusión a la iniciativa”.*

*“Público no nos va a faltar: colegios, centros de mayores, etc.”.*

Y, tras reflexionar sobre estos y otros dilemas, comprendiendo que nuestra profesión tiene algo de intrépida y utópica y, pasando “de puntillas” sobre el apartado de “viabilidad” en la formulación de proyectos que aprendimos en la Facultad, tomamos la decisión de emprender este incierto y maravilloso viaje.

## **6.2. Los objetivos**

Antes de enumerar los objetivos del proyecto, y siguiendo la referencia de Xavier Ucar sobre la importancia del proceso más que de la representación, debemos señalar que nuestro planteamiento inicial era ofrecer a los chicos la participación en un taller teatral, estimando que seis o siete estarían dispuestos a sumarse a la iniciativa y, sólo en el mejor de los casos, se haría posible la representación de la obra, actuación que no era nuestro objetivo prioritario.

Los resultados expuestos en el apartado de evaluación dan fe de que nuestras expectativas no sólo se consiguieron sino que superaron todas nuestras previsiones.

Objetivos generales:

- Facilitar a los menores un medio de expresión de su realidad.
- Mostrar a la comunidad la imagen real de los chicos extranjeros desmontando estereotipos y prejuicios excluyentes.
- Fomentar la autoestima de los jóvenes ofreciéndoles una oportunidad de sentirse útiles, capaces y de obtener reconocimiento.
- Promover un espectáculo educativo y divertido sobre la diversidad.

Objetivos específicos:

- Crear un contexto de relación entre los chicos y los educadores, distinto al habitual, que favorezca la interacción, la participación y vinculación.
- Experimentar nuevos códigos de comunicación y formas de expresión no verbal.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad.
- Implementar valores propios del teatro: trabajo grupal, disciplina, constancia, respeto.
- Ofrecer una actividad de ocio alternativa a la calle.

### **6.3. Metodología**

Abogamos por una metodología práctica y participativa, siguiendo las premisas de la Animación Teatral, en la que los chicos debían ser los protagonistas, el director de la obra el guía y las Educadoras y Educadores Sociales colaboradores y participantes en el montaje, abandonando roles directivos.

### **6.4. Estructura. Fases del proyecto**

Compartimos el principio expresado por Galceran (1995):

*“(...) la participación no es algo que surge espontáneamente en una edad determinada sino que es necesario intervenir eficazmente para favorecerla y potenciarla”.* (p. 27).

Para esta autora es fundamental la secuenciación como requisito de una participación guiada. Inspirados en este principio, consideramos las siguientes fases y tareas:

- Información, motivación y animación a la participación: presentación de la iniciativa a los chicos.
- Taller de teatro: aprendizaje progresivo de técnicas teatrales básicas y de expresión corporal, ensayo y montaje de la obra. ¡Todos participamos!
- Representación.
- Difusión a los medios de comunicación.
- Documentación-grabación audiovisual de todo el proceso. Reflexión.
- Viaje-excursión como refuerzo positivo al compromiso y trabajo realizado.

### **6.5. Actividades, ubicación y temporalización**

#### **Presentación del proyecto**

Como ya hemos constatado, había sido objeto de debate del equipo educativo plantear a nuestros chicos una actividad de la que no tenían referencia alguna. Así

pues, nuestra primera misión era explicarles lo que íbamos a hacer, cómo y para qué, y, a la vez animarles a participar.

Organizamos, la tarde del dos de mayo, una presentación en el centro.

Con la altruista e inestimable colaboración del actor y director teatral, Miguel Ángel Gallardo (quien ha sido nuestro guía sobre la materia en todo el proyecto), dispusimos la proyección de tres divertidas y cortas actuaciones de payasos y mimos, antes de exponerles el proyecto con la ayuda de nuestro traductor.

Teníamos muy presente que era importante que conocieran el contenido de la propuesta, pero que también era crucial ilusionarlos, y ¿qué mejor forma de ilusionarlos que traer a un especialista de la ilusión?

Contamos con la colaboración desinteresada de Cristobal Bi, un mago profesional que nos deslumbró con sus divertidos trucos.

Enseguida captaron los chavales los fundamentos del mundo del espectáculo. Les estábamos ofreciendo la posibilidad de que ellos también fueran creadores.

A la actividad asistieron todos/as los chicos/as, buena parte del equipo de profesionales del centro, de Cruz Roja y otros Educadores y Educadoras Sociales invitados. De esta forma la sesión se convirtió también en una grata jornada de convivencia que culminó con una merienda.

### **La visita al teatro**

Siguiendo con nuestra pretensión de que comprendieran qué es el arte de la escena, fuimos a conocer el teatro más importante de nuestra ciudad. Gracias a la favorable disposición de los responsables del Teatro Circo, realizamos una visita guiada a sus instalaciones y nuestros futuros actores pisaron por primera vez “las tablas”.

### **Los talleres**

El Centro Joven puso a nuestra disposición los espacios para realizar estas actividades, que se iniciaron el siete de mayo. Ante la numerosa demanda de participación, dividimos a los chicos en dos grupos, teniendo también muy presente al fijar calendarios y horarios que no les coincidieran con otras actividades ya en curso.

Así, programamos once sesiones, dos días a la semana, de una duración de noventa minutos.

Bajo las orientaciones del director fueron, y fuimos, practicando ejercicios de movimiento, creatividad y expresión corporal. Realizamos juegos y bailes (¡vaya

que si bailamos!), y en el ecuador de las jornadas comenzamos a ensayar la representación. Todo ello manteniendo una premisa irrenunciable: que se divirtieran aprendiendo.

El ensayo general se realizó el día previo a la actuación, en el mismo escenario en el que se representó la obra.

### **La actuación**

El Centro de Mayores del Paseo de la Cuba nos acogió y nos brindó mucho más que un espacio para la actuación: nos regaló la colaboración y el cariño de sus responsables y de las personas mayores que residen en él.

Con esta disposición y con el talento de los chicos nada podía salir mal: fue todo un éxito.

El 18 de junio, a las 12h, se estrenó “Ni más ni MENAS” en la sala de usos múltiples del citado centro que se nos quedó pequeña.

Asistieron unas noventa personas: mayores usuarias del centro, profesionales de Arco Iris, del Servicio de Familia e Infancia, de Cruz Roja; del Centro Joven; alumnado y profesorado de ALCA y otros compañeros/as y amistades invitadas.

Contamos con la presencia de Dña. María Ger Martos, Directora General de Infancia y Familia de la JCCM.

Presentaron la actuación Fátima Ezzahra (“*influencer*” y “*generadora de opinión*” de origen marroquí), el Jefe del Servicio de Familia e Infancia y el director de la obra.

### **La difusión en los medios**

Uno de los objetivos que perseguíamos, era el de sensibilizar a la comunidad sobre la valía de estos jóvenes desmontando estereotipos, razón de difundir nuestra iniciativa en los medios de comunicación.

- Una nota de prensa en el periódico la Tribuna de Albacete (1/05/2019) recogió la iniciativa que comenzaba con la presentación del proyecto.
- Dieron noticias sobre la actuación (19/06/2019) los diarios digitales: “más quealba”, Ciudad Real Digital y El Digital de Albacete.
- ¡Y salimos en la televisión!: Noticias del Fin de Semana de Castilla La Mancha TV (30/06/2019).

### **Registro audiovisual**

Estimamos que la grabación y edición en vídeo de todas las actividades constituiría un documento cuyo visionado posibilitaría la reflexión sobre nuestro proyecto, que reforzaría la autoestima de los actores y constituiría un recurso de

estímulo a la participación de nuevos jóvenes, para próximas ediciones. Así pues, gracias a la colaboración de nuestra compañera, Educadora Social, artista y fotógrafa, Eva Flores, se realizó un reportaje audiovisual que recoge nuestra práctica.

### **La excursión**

Lejos del tópico, sostenemos que la mayor recompensa para los chicos fueron los aplausos y la sensación de haber construido una obra que fue tan bien valorada. Ellos no esperaban que, como reconocimiento a su excelente trabajo, compromiso y dedicación, organizáramos una excursión.

Con la colaboración del Centro Joven y de Cruz Roja se organizó un viaje al Parque de Atracciones de Madrid (10/07/2019).

### **6.6. Los participantes**

Ya hemos apuntado que la demanda de participación superó todas nuestras expectativas, lo que tuvo sus consecuencias a la hora de organizar los talleres y, como veremos en el siguiente apartado, en permanentes modificaciones del montaje.

A lo largo del mes y medio que duraron las actividades, hubo chicos que ingresaron en el centro y otros/as que, por distintas razones, salieron de él.

En total, participaron en las actividades y talleres veinticuatro menores. Veintiuno de ellos/as actuaron en la representación final.

Tres chicas del centro también fueron invitadas a incorporarse a la iniciativa y asistieron a algunos de los talleres pero, por las razones apuntadas, sólo una pudo finalmente actuar.

### **6.7. El contenido de la obra**

Como en toda obra teatral, debíamos basarnos en un guion.

Se escribió un texto para seis actores, pero el éxito de participación supuso todo un reto para el director. Para complicarlo aún más hubo entradas y salidas de menores, con lo que había que modificar el reparto casi todas las semanas.

Teníamos claro que todos/as aquellos/as que quisieran actuar deberían tener su protagonismo, por pequeño que fuera (tampoco podía ser muy grande con veintiún actores en la función) y tocó improvisar papeles, añadir escenas y descartar otras, si bien se respetaron muchos pasajes y la esencia de la obra original.

Evidentemente nuestros jóvenes no dominan el castellano como para hacer teatro de texto, así que se optó por redactar una obra de mímica, ambientada en

un contexto circense y, sobre todo muy alegre y divertida, dirigida al público de cualquier edad.

Dividida en dos partes y en varios cuadros, la obra nada tiene que ver con testimonios o relatos de experiencias dramáticas sobre la inmigración. Su temática gira en torno a la diferencia, a la convivencia y la aceptación del otro, tratada con una buena dosis de sentido del humor. La alegría puede ser también vehículo de sensibilización.

## **6.8. Los recursos**

### **Materiales**

La dotación financiera corrió a cargo de Cruz Roja. De hecho esta práctica se realizó en el marco de colaboración con la programación de actividades de esta entidad para jóvenes. Los modestos gastos que se generaron fueron para la compra de vestuario (camisetas xerografiadas, narices de payaso, sombreros...) y de otros elementos escénicos (decorados, maquillaje, atrezzo, cartelería, etc.).

### **Humanos e institucionales**

Ni más ni Menas es un proyecto que, como ya hemos apuntado, surge de la colaboración entre Arco Iris y las responsables de los programas de Cruz Roja, de Juventud (PINEO) y de Acompañamiento Socioeducativo a Jóvenes Extutelados y/o Riesgo Social.

Las profesionales de Cruz Roja citadas han participado estrechamente en la coordinación y organización de las actividades.

Los componentes del equipo educativo de Arco Iris, han acompañado, animado y participado con los jóvenes en todo el proceso.

Ya hemos mencionado las colaboraciones desinteresadas del mago, de nuestra fotógrafa y de nuestro director teatral.

A la cooperación entre instituciones se sumó el Centro Joven, cediéndonos espacios de sus instalaciones para los talleres y poniendo la atención de sus profesionales a nuestra disposición, como también lo hicieron la Directora y la Animadora Sociocultural de la Residencia de Mayores del Paseo de la Cuba.

La coordinación de todo el proyecto ha sido responsabilidad del educador que ha redactado este documento.

A todo ello hay que añadir las facilidades y apoyos proporcionados por la Dirección de Arco Iris y por el Jefe del Servicio de Familia e Infancia.

En definitiva, y usando términos teatrales, ha sido una colaboración “coral” entre instituciones, profesionales y artistas.

## 6.9. Evaluación

### Del proceso

La evaluación y seguimiento de las actividades fue continua, a través de la comunicación y coordinación constantes con los distintos agentes y responsables.

Se precisaban mecanismos ágiles de intercambio dada la alta participación, la variedad de actividades, la complejidad del montaje y la limitación de tiempo disponible.

En este sentido, se centralizaban las informaciones sobre el desarrollo del proceso y las demandas que surgían en el Educador Social-coordinador quien mantuvo entrevistas y reuniones de organización y seguimiento con los distintos responsables y profesionales de los servicios implicados.

Se elaboraron listas de control sobre la asistencia y guías semanales sobre la organización de los grupos.

Las nuevas tecnologías, en concreto el uso del correo electrónico y la aplicación “wasap”, constituyeron unas herramientas muy útiles para el intercambio de información.

Pero la observación participante fue la técnica que más y mejor información nos ofreció sobre el transcurso de la práctica. No olvidemos que las Educadoras y Educadores Sociales no sólo acompañamos a los chicos, sino que también participamos con ellos en los talleres y en el montaje de la obra.

### De los resultados

Se elaboró un cuestionario para la valoración, en una escala de 1 a 5 (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta), del grado de consecución de los objetivos iniciales y del resultado de la organización. Quince profesionales de distintos servicios completaron el cuestionario con las siguientes puntuaciones medias finales:

*Con respecto a los objetivos, crees que se han alcanzado:*

Facilitar a los menores un medio de expresión de su realidad	4,6
Mostrar a la comunidad la imagen real de los chicos extranjeros desmontando estereotipos y prejuicios excluyentes.	4,8
Fomentar la autoestima de los jóvenes ofreciéndoles una oportunidad de sentirse útiles, capaces y de obtener reconocimiento.	4,9

Promover un espectáculo educativo y divertido sobre la diversidad.	4,9
Crear un contexto de relación entre los chicos y los educadores, distinto al habitual, que favorezca la interacción, la participación y vinculación	4,9
Experimentar nuevos códigos de comunicación y formas de expresión no verbal	4,9
Favorecer el desarrollo de la creatividad	5
Implementar valores propios del teatro: trabajo grupal, disciplina, constancia, respeto.	4,9
Ofrecer una actividad de ocio alternativa a la calle	4,9

*Con respecto a la organización:*

Se ha ajustado razonablemente el desarrollo de las actividades a lo programado	4,8
Adecuación de los medios (atrezo, vestuario, espacios de ensayo, lugar de actuación)	4,8
El interés/ participación de los chicos	4,9
La coordinación y organización	5
El guión ha sido coherente con las posibilidades de los chicos y objetivos pretendidos	5
La representación final	5
Crees que los chicos han quedado satisfechos	5
Tu valoración global de las actividades	5

Se brindaba a los participantes en la evaluación la posibilidad de hacer alguna valoración no contemplada en la tabla y/o propuesta de mejora. Dos de ellos/as señalaron que se podría haber celebrado alguna comida con los jóvenes, tras la representación, como celebración.

Por razones de idioma, con los menores no cabía emplear el recurso del cuestionario, así que convocamos una asamblea para valorar esta práctica. Manifestaron su plena satisfacción con los resultados y, en general, con el conjunto de las actividades. Deseaban, o más bien exigían, seguir con las actuaciones (*“en teatros mejores y con más público”* llegaron a apuntar) y repasaron, en un ambiente desenfadado, las anécdotas de esta aventura.

Siendo útiles los citados instrumentos de evaluación, nuevamente tenemos que incidir en que la observación participante nos ha proporcionado una información que supera las hasta ahora expuestas, en tanto que da fe de aspectos más cualitativos, si cabe, como son los del campo de las emociones.

Lejos de una apreciación personal, coincidimos los profesionales que compartimos tantas horas con ellos, que, en el tiempo en que trabajamos en el centro,

jamás habíamos visto unas manifestaciones de alegría tan sinceras como las que mostraron nuestros actores al finalizar la obra.

Quienes ejercimos de tramoyistas tuvimos la suerte de ser testigos de una situación única:

Tras recibir los aplausos, y agradecer un aluvión de felicitaciones, los actores abandonaron el jolgorio y, buscando un espacio que creyeron íntimo, pasaron tras el escenario fundiéndose en un abrazo colectivo.

No sabemos muy bien si a esto se le puede denominar una muestra de empoderamiento, alta autoestima, cohesión grupal o hay que emplear otro término técnico. De lo que estamos convencidos es que no fue una casualidad y que fue muy conmovedor ver a veintiún chicos tan satisfechos de un esfuerzo y reconocimiento compartidos.

Emocionante fue la reacción de los jóvenes, pero no lo fue menos la del público.

Si en el teatro el triunfo se mide en aplausos y vítores, nos permitimos la licencia metodológica de extrapolar este mismo principio a la animación teatral considerándolo un claro indicador de éxito.

Acreditados así los criterios de satisfacción por los resultados, de eficacia y eficiencia de las actuaciones en relación al logro de los objetivos propuestos y de ajuste en el desarrollo, cabe detenerse en una reflexión sobre las aportaciones y cambios a los que, en mayor o menor medida, ha contribuido esta práctica en nuestro contexto residencial:

- Comprensión y comunicación: desarticulación de ideas preconcebidas entre roles.
- Mejora de las relaciones entre los chicos y el equipo educativo: conocimiento personal, aprecio mutuo, dinámica de convivencia, gestión de conflictos, confianza, generosidad, respeto, muestras de afecto.
- Aceptación de responsabilidades de los menores en su vida diaria que van dejando de percibir como una imposición puramente normativa.
- Cohesión grupal.
- Confianza y motivación de los/as educadores/as en la promoción de nuevas iniciativas.
- Mejora en el clima de trabajo entre profesionales.
- Disposición y motivación de los chavales a nuevas propuestas.
- Luz: optimismo y sentido del humor como estrategia para afrontar problemas y desafíos.

## 6.10. Continuidad, retos y propuestas de mejora

Ante el éxito del proyecto y, sobretodo, ante la “exigencia” de los chicos de continuar con la representación, no nos queda más remedio que asumir que *“la función debe continuar”*.

Tras el verano, época de excursiones, piscina y vacaciones de Educadores y Educadoras Sociales, la compañía de teatro Arco Iris ya no contará con el cuadro de actores inicial. Muchos se habrán marchado y otros habrán llegado.

La agenda de actuaciones y compromisos no para de crecer. Habrá que retomar talleres, ensayos de la obra y nuevas representaciones, pero también cabe hacerse un planteamiento más profundo acometiendo nuevos montajes.

Urge una planificación que haga posible emprender un proyecto más ambicioso y de mayor continuidad, aprovechando las sinergias de los agentes y responsables de las instituciones que han colaborado.

## 7. CONCLUSIÓN

Además de la consideración que a este proyecto le hayan concedido los chicos, los profesionales y las instituciones participantes en su estimación de los logros alcanzados, cabe subrayar el valor que subyace de su carácter novedoso, prácticamente inédito en nuestra región en el ámbito residencial que atiende a jóvenes extranjeros en protección.

A esta nota distintiva hay que añadir que la experiencia que hemos descrito constituye una modesta prueba de que, ante nuevos retos y desafíos no exentos de dificultades, es posible hacer educación social con propuestas socioeducativas creativas, motivadoras, fundamentadas en un corpus científico y guiadas por los principios que inspiran nuestra profesión.

Ni más ni MENAS, es algo más que una obra de teatro: nos “vacuna” contra estereotipos y prejuicios al propiciar un nuevo marco de encuentro con los jóvenes, caracterizado por el optimismo, la participación, la creatividad y el sentido del humor.

Hemos comprendido que el trabajo en red no es “ciencia-ficción” y que es posible lograrlo conjugando recursos y articulando la coordinación entre agentes e instituciones pero, además, es un requisito imprescindible para abordar la integración desde una perspectiva relacional.

Ni más ni MENAS ha sido el comienzo de una aventura. No cabe considerarla como un taller puntual o como otra actividad más que complementa la programa-

ción, pues sería desaprovechar lo aprendido y desestimar el generoso regalo que nos han hecho estos jóvenes, algunos ya embarcados en otra aventura de mayor entidad, la de la vida.

Nuestro asesor y director teatral nos aporta nuevos textos, en lo que se va introduciendo la palabra y el diálogo. Se abren nuevos escenarios y posibilidades que no desaprovecharemos.

¡Ya lo creo!

(De los verbos creer y crear)

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, J. (2004). Emigrar en situación extrema. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises), *Revista Norte de Salud Mental*, vol. V, nº 21, pág. 39-53. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-gaceta-medica-bilbao-316-pdf-S0304485809746657>.
- Aguado, T. y Jiménez, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. U.N.E.D: Madrid.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>.
- Bravo, A. y Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26, 55-62. Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/pi/art/j.psi.2015.12.001>.
- Cabrera, J. C. (2005). *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Sevilla: Junta de Andalucía. Disponible en: [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1\\_19\\_91\\_acercamiento\\_al\\_menor\\_inmigrante\\_marroqui.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_19_91_acercamiento_al_menor_inmigrante_marroqui.pdf).
- Capdevilla, M., y Marta, F. (2004). Estudio sobre los menores extranjeros que llegan solos a Cataluña. *Migraciones*, 16, 121-156. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4240>.
- Castilla La Mancha fin de semana. (2019, 30 junio). Integración a través del teatro. *Castilla la Mancha TV*.
- Ciudadrealdigital.es. (Redacción) (2019, 19 junio). Teatro y experiencias como elementos integrador para jóvenes menores no acompañados. *ciudadrealdigital.es*. Recuperado de <https://www.ciudadrealdigital.es/noticias/59322/Teatro/yexperiencias/como/elementos/integrador/para/jovenes/menores/no/acompanados>.
- Díe, L., y Melero, L. (2010). El enfoque psicosocial en las migraciones. En L. Melero (Coord): *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 71-110). Valencia: Fundación Ceimigra. Disponible en: [https://www.academia.edu/2447132/La\\_persona\\_m%C3%A1s\\_all%C3%A1\\_de\\_la\\_migraci%C3%B3n.\\_Manual\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_psicosocial\\_con\\_personas\\_migrantes](https://www.academia.edu/2447132/La_persona_m%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_migraci%C3%B3n._Manual_de_intervenci%C3%B3n_psicosocial_con_personas_migrantes).
- Digital de Albacete (2019, 19 junio). El teatro une en Albacete a personas mayores y a jóvenes de un centro de acogida. *El Digital de Albacete*. Recuperado de: <https://www.eldigitaldealbacete.com/2019/06/19/el-teatro-une-en-albacete-a-personas-mayores-y-a-jovenes-de-un-centro-de-acogida/>.
- Eisner, E. (1992). La incomprensible función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 15-34. Recuperado de <https://revista.depedagogia.org/l/no-191/la-incomprensible-funcion-de-las-artes-en-el-desarrollo-humano/101400039371/>.

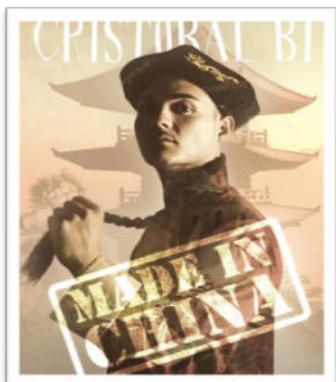
- Font, J. M., Forés, A. y Martínez, O. (2004). Creatividad y educación emocional en educación social. En ASEDES (Ed.), *IV Congreso Estatal del/a Educador/A Social*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c39.pdf>.
- Galceran, M. M. (1995). El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 30, 19-29.
- La Tribuna de Albacete. Redacción. (2019, 1 mayo). El Centro Arco Iris presentará el proyecto educativo teatral “Ni más ni menos”. *La Tribuna de Albacete*, p. 14.
- Más quealba. Redacción (2019, 19 junio). Atractiva obra teatral de jóvenes de acogida. *Más quealba*. Recuperado de: <https://www.masquealba.com/noticias/albacete/item/36729-atractiva-obra-teatral-de-jovenes-de-acogida.html>.
- Martín, J. M., Alonso, I., y Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del centro de menores no acompañados Zabalotxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 (Tercera época), 157-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223817>.
- Observatorio Criminológico del Sistema Penal ante la Inmigración (OCSPI) (2019). Manifiesto contra la criminalización de los niños, niñas y adolescentes extranjeros dentro y fuera de los sistemas de protección en el estado español. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/421952096/Manifiesto-del-Observatorio-Criminologico-del-Sistema-Penal-ante-la-Inmigracion>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. En UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (pp. 1-29). LISBOA. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmi/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmi/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf).
- Pedersen, P. (1995). *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World*. Greenwood: Londres.
- Quintana, J. M. (2002). Aproximación conceptual. En M. L. Sarrate (Coord.), *Programas de Animación Sociocultural* (pp. 57-79). Madrid: UNED.
- Rodríguez, R. M. (2010). La experiencia psicosocial de la inmigración en los menores: Retos educativos. En L. Melero (Coord.): *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 199-207). Valencia: Fundación Ceimigra. Disponible en: [https://www.academia.edu/2447132/La\\_persona\\_m%C3%A1s\\_all%C3%A1\\_de\\_la\\_migraci%C3%B3n\\_Manual\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_psicosocial\\_con\\_personas\\_migrantes](https://www.academia.edu/2447132/La_persona_m%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_migraci%C3%B3n_Manual_de_intervenci%C3%B3n_psicosocial_con_personas_migrantes).
- Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz-Mejía, J. (2007). El arte en la educación, según Herbert Read. *Revista Aleph*, 189. Recuperado de <https://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/127-el-arte-en-la-educacion-segun-herbert-read.html>.

Sarrate, M. L. (2002). Elementos que configuran la Animación Sociocultural. En M. L. Sarrate (Coord.), *Programas de Animación Sociocultural* (pp. 83-104). Madrid: UNED.

Ucar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/11303743/article/viewFile/2852/2887](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/11303743/article/viewFile/2852/2887).

## 9. ANEXOS: GALERÍA FOTOGRÁFICA

### 1.1. La Presentación del proyecto



### 1.2. Visita al Teatro Circo de Albacete



### 1.3. El taller



### 1.4. Anunciando la obra

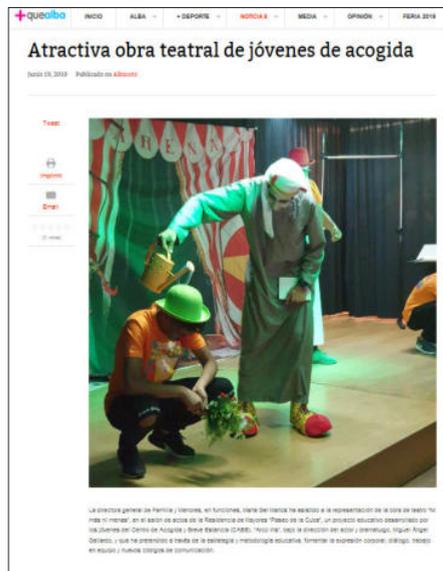


Programa de mano elaborado por los mayores de la Residencia

### 1.5. La función



## 1.6. Los titulares



TV. CASTILLA LA MANCHA. NOTICIAS DEL FIN DE SEMANA. 30/06/2019



