

5

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 | 2021



CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2021

Edición: Primera. Enero de 2022. Impreso en España.
ISBN: 978-84-18929-18-2
Depósito legal: AB 38-2022
Tirada: 250 ejemplares
Código Thema: JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2022, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM)
© 2022, María Picazo Mestre
© 2022, Carmen López Iniesta
© 2022, Sumaya Joud Baida
© 2022, Clara Olmos Martín
© 2022, Elías Carrión Ramírez
© 2022, Sofía de la Torre de Parla

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

Fotografía de la portada: Javi Resuela

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

ÍNDICE

Presentación	7
María Picazo Mestre. “Proyecto de intervención social a través de la música para personas que presentan problemas de salud mental grave”.	11
Carmen López Iniesta. “¿Qué te apuestas? Estudio socioeducativo sobre la influencia de los juegos de azar en los jóvenes”.	51
Sumaya Joud Baida. “Pesimismo Social. La Educación Social como herramienta para fomentar el pensamiento crítico promoviendo una ciudadanía democrática y participativa”.	87
Clara Olmos Martín. “Refugiadas climáticas. Un reto desde la Educación Social”.	125
Elías Carrión Ramírez. “La Educación Social ante el fenómeno de las fake news: una propuesta educativa para prevenir sus consecuencias sociales”.	241
Sofía de la Torre de Parla. “Drogodependencia y exclusión social. Análisis del estigma desde la Educación Social”.	283

PRESENTACIÓN

Una vez más, y ya van cuatro ediciones, los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha y los Premios Profesionales se entregan coincidiendo con los actos organizados por el CESCLM con motivo del Día Internacional de la Educación Social.

Los días internacionales, según Naciones Unidas, sirven para “sensibilizar, concienciar, llamar la atención, señalar que existe un problema sin resolver, un asunto pendiente en sociedades para que, a través de la sensibilización, los gobiernos y los estados tomen medidas o para que la ciudadanía así lo exija a sus representantes políticos”.

De ello se deduce que el Día de la Educación Social no es solo un día festivo, es un día que tiene que estar cargado de reivindicaciones para recordar a nuestros representantes políticos los males que aquejan a nuestra profesión, una profesión considerada como un derecho de la ciudadanía.

Problemas sin resolver, dice Naciones Unidas... Los problemas de la Educación Social son muchos y muy variados: la no regulación de la profesión, intrusismo profesional, salarios miserables, mala clasificación profesional... Desde el CESCLM trabajamos y luchamos para intentar solucionar todos estos problemas, pero no es fácil. Es una tarea ardua en la que nos tenemos que aplicar profesionales, estudiantes y universidad, para mejorar la calidad de nuestras intervenciones.

Una de las actividades organizadas para conmemorar el Día de la Educación Social es la campaña “¿qué es para ti la Educación Social?” Para mí la Educación Social es una lucha permanente en defensa de los derechos de las personas y de los colectivos más vulnerables, ELLOS SON LOS IMPORTANTES. La magia de esta profesión es que los Educadores y las Educadoras Sociales acudimos a la lucha con placer, porque es una profesión que destaca por su COMPROMISO, un compromiso que comienzan a adquirir los y las estudiantes premiados en esta edición.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca ha sido para **María Picazo Mestre**, por su trabajo **“Proyecto de intervención social a través de la música para personas que presentan problemas de salud mental grave”**.

En este trabajo, la autora nos cuenta que las necesidades de las personas que padecen trastornos mentales graves son múltiples y que estas no tienen respuesta, únicamente, mediante un adecuado tratamiento farmacológico, por lo que es necesaria la implementación de diferentes formas de intervención socioeducativa para mejorar su estado psicossocial.

La intervención se desarrolla a través de un taller de musicoterapia con las personas usuarias del Centro de rehabilitación psicosocial y laboral de Cuenca, con la pretensión de mejorar su identidad personal, las habilidades sociales, la comunicación y la interacción social entre ellas.

Los trabajos finalistas de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca han sido:

- **“¿Qué te apuestas? Estudio Socioeducativo sobre la influencia de los juegos de azar en los jóvenes”, de Carmen López Iniesta.**

Este trabajo se centra en estudiar cómo inciden los juegos de azar en la juventud, poniendo el foco de atención en aquellos que se han iniciado en las plataformas de apuestas utilizando como pretexto el ocio.

La pretensión de la autora es conocer la percepción que se tiene de los juegos de azar y visibilizar sus consecuencias negativas.

- **“Pesimismo social. La Educación Social como herramienta para fomentar el pensamiento crítico promoviendo una ciudadanía democrática participativa”, de Sumaya Joud Baida.**

En esta investigación la autora profundiza en el fenómeno del pesimismo social y en las diferentes situaciones de vulnerabilidad que puede conllevar la desinformación y la errónea interpretación de datos o hechos.

Destaca, sobre todo, la importancia de una educación para la ciudadanía transformadora, que genere un pensamiento crítico e impulsada por el o la profesional de la Educación Social.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina ha recaído en **Clara Olmos Martín**, por su trabajo **“Refugiadas climáticas. Un reto desde la Educación Social”**.

Uno de los retos que se plantea la autora con este trabajo consiste en acercar la Educación Social a la problemática de las refugiadas climáticas, en un recorrido que pasa por el cambio climático y desemboca en la educación para el desarrollo.

El segundo reto consiste en crear un material didáctico en forma de cuento infantil y ambientado en la República de Kiribati, ubicada en el Océano Pacífico al noreste de Australia. Debido a su baja altitud media, se estima que será uno de los primeros países en desaparecer debido al aumento del nivel del mar producido por los efectos del cambio climático, en unos diez, quince años.

Los trabajos finalistas de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina han sido:

- **“La Educación Social ante el fenómeno de las fake news: una propuesta educativa para prevenir sus consecuencias sociales”** de **Elías Carrión Ramírez**.

Con este trabajo el autor pretende, por un lado, contextualizar la presencia de las fake news; por otro, proponer una respuesta educativa desde la Educación Social.

- **“Drogodependencia y exclusión social. Análisis del estigma desde la Educación Social”** de **Sofía de la Torre de Parla**.

En este trabajo se muestra una reflexión sobre el estigma presente en situaciones de drogodependencia, así como sobre la exclusión social que genera. Tras exponer un marco teórico que relaciona la Educación Social con las drogodependencias, realiza propuestas concretas a desarrollar desde la Educación Social.

En la III Edición de los Premios Profesionales han sido premiados, en la categoría *trayectoria profesional* **Pascual Aguado y Miguel**, por ser protagonista activo del desarrollo de la Educación Social en Castilla-La Mancha y máximo impulsor del Colegio Profesional, del que fue su primer Presidente.

En la categoría *defensa de la profesión* se premia a **Santiago Yubero Jiménez**, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, por su contribución al desarrollo de la profesión en la región y por su permanente disposición a trabajar en pro de la Educación Social.

Como decía al inicio, los días internacionales sirven para reivindicar. En esta ocasión, aprovechando la presencia del Viceconsejero de Educación en los actos de entrega de los Premios, nuestra reivindicación tiene que ver con la necesidad de la Educación Social en el sistema educativo:

- Porque la escuela se define como un agente de socialización fundamental en el desarrollo de las personas.
- Porque la brecha educativa se ha visto aumentada como consecuencia de la crisis generada por la covid-19.
- Porque España tiene una de las mayores tasas de abandono escolar temprano. Los informes de los expertos coinciden en la necesidad de desarrollar, entre otras, medidas de carácter socioeducativo dirigidas al alumnado y a las familias.
- Porque también existe una elevada tasa de acoso y ciberacoso.
- Porque nos encontramos con una escuela cambiante, en la que emergen nuevas necesidades de trabajo educativo relacionadas con la promoción de la participación, la mediación y la resolución de conflictos, la equidad como vía para garantizar el éxito y la promoción educativa y, finalmente, el desarrollo de la ciudadanía.

- Y porque los centros educativos actúan como escenario en el que se ponen de manifiesto diferentes problemáticas de origen social, y lo hacen en un contexto, el escolar, que a su vez tiene sus propias dinámicas como lugar social de la infancia. Se trata de situaciones como el maltrato y el abuso infantil, los conflictos comunitarios, nuevas adicciones, desestructuración social, situaciones de riesgo y exclusión social, violencia, y un largo etcétera.

Por todo ello, la Educación Social está y debe estar en el sistema educativo. Porque la EDUCACIÓN, o es SOCIAL, o no es del Siglo XXI.

FRANCISCO J. PECES
Presidente del CESCLM

PRIMER PREMIO

CAMPUS DE CUENCA

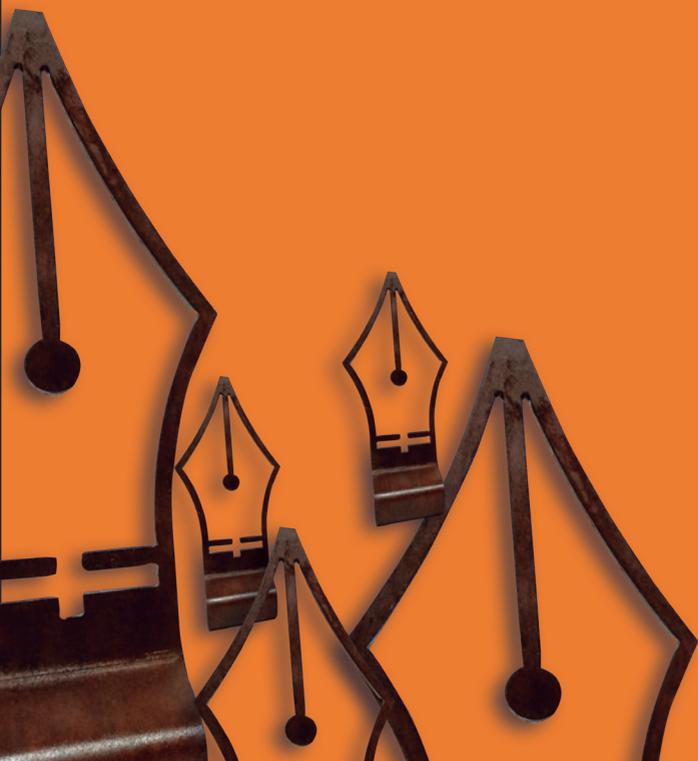
“PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA PARA PERSONAS QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE SALUD MENTAL GRAVE”.

María Picazo Mestre

Dirigido por: Beatriz Vállora Galindo

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

Curso académico 2020/2021



PRIMER PREMIO
CAMPUS DE CUENCA
María Picazo Mestre

“PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL A TRAVÉS
DE LA MÚSICA PARA PERSONAS QUE PRESENTAN
PROBLEMAS DE SALUD MENTAL GRAVE”

ÍNDICE

1. RESUMEN	15
2. ABSTRACT	15
3. INTRODUCCIÓN	16
4. CONTEXTO DE TRABAJO	17
5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER O PROBLEMAS A SOLUCIONAR	19
6. MARCO TEÓRICO	20
6.1. Marco jurídico	20
6.2. El proceso de recuperación en Salud Mental	21
6.3. Recuperación a través de la música	24
6.4. Beneficios de la intervención a través de la música	25
6.5. Educación Social a través del arte.	27
7. OBJETIVOS	28
7.1. Objetivo general	28
7.2. Objetivos específicos	28
7.3. Objetivos operativos	29
8. DESARROLLO DEL PROYECTO	29
8.1. Metodología	29
8.2. Difusión	33
8.3. Temporalización	33

8.4. Recursos	35
8.5. Presupuesto.....	36
8.6. Evaluación.....	36
9. CONCLUSIONES.....	38
10. PROPUESTAS DE FUTURO.....	39
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
12. ANEXOS.....	43
Anexo 1. Cuestionario “El lugar que ocupa la música en tu vida”	43
Anexo 2. Difusión.....	44
Anexo 3: Cuestionario sobre sus habilidades sociales, emocionales y estado de ánimo.....	46
Anexo 4. Cuestionario de evaluación sobre el taller	47
Anexo 5. Escala RAS	48
Anexo 6. Escala PANSS	50

1. RESUMEN

Las necesidades de las personas que padecen Trastornos Mentales Graves (TMG) son múltiples y en ningún caso tienen respuesta únicamente mediante un adecuado tratamiento farmacológico, por lo que es necesaria la implementación de diferentes formas de intervención para mejorar su funcionamiento psicosocial. El presente proyecto de intervención tiene como objetivo principal utilizar la música como herramienta complementaria para la recuperación de las personas con problemas de salud mental, para conseguir mejorar la calidad de vida de las personas usuarias del Centro de rehabilitación psicosocial y laboral de Cuenca, a través de la realización de un taller de musicoterapia. Diferentes investigaciones revelan que esta forma de intervención socioeducativa a través de la música puede mejorar la identidad personal, las habilidades sociales, la comunicación, y la interacción social, entre otras, en personas con un diagnóstico TMG.

Palabras claves: música, trastorno mental grave, rehabilitación psicosocial, recuperación.

2. ABSTRACT

The needs of people suffering from Severe Mental Disorders are multiple and in no case can they be met only by adequate pharmacological treatment, so it is why is necessary to implement different forms of intervention to improve their psychosocial functioning.

The main objective of this intervention project is to use music as a complementary tool for the recovery of people with mental health problems, in order to improve the quality of life of the users of the Psychosocial and Labour Rehabilitation Centre of Cuenca, through the implementation of a music therapy workshop. Different research reveals that this form of socio-educational intervention through music can improve personal identity, social skills, communication, and social interaction, among others, in people diagnosed with TMG.

Keywords: music, severe mental disorder, psychosocial rehabilitation, recovery.

3. INTRODUCCIÓN

El empleo de la música como recurso para la atención de diversas enfermedades, tanto físicas como mentales, se remonta en la historia lejana. Como constatan Zárata y Díaz (2001) en muchas sociedades primitivas se creía que las enfermedades provenían de posesiones demoniacas y castigo de dioses, y en el tratamiento de estas enfermedades la música ocupaba un lugar importante en la ceremonia. En la antigua Grecia, la música también era interpretada como una fuerza que influenciaba el pensamiento, las emociones, y la salud física. Ya en el siglo XVIII aparecen los primeros artículos sobre los efectos de la música en diferentes enfermedades. En el artículo *Music Physically Considered* de la revista *Columbia Magazine* un autor anónimo dio a conocer el efecto que tenía la música en la mente humana.

Diversas investigaciones (Gold, Heldal, Dahle y Wilgram, 2005; Jia, et al., 2020; Murow y Sánchez Sosa, 2003; Silverman, 2003) avalan la eficacia de la musicoterapia para mejorar la sintomatología y la calidad de vida en personas con esquizofrenia. Los resultados constatan que, a través de la música como técnica de intervención, se puede mantener o mejorar la salud en general, la calidad de vida, la autoestima, el funcionamiento, además de la disminución de la sintomatología en personas con Trastornos Mentales Graves. Trabajandola actividad musical de forma adecuada, se puede ayudar a mejorar muchos aspectos personales, de forma alternativa, creativa y motivadora, a partir del centro de interés de las personas participantes.

Ante esta evidencia, la utilización de la musicoterapia se recomienda como un complemento a la atención estándar de rehabilitación psicosocial para personas con Trastorno Mental Grave por la Federación Española de Asociaciones de Rehabilitación Psicosocial (2021) y en la Guía de Práctica Clínica sobre la Esquizofrenia y el Trastorno Psicótico Incipiente (2009) para ayudar a pacientes con TMG para mejorar su estado mental, general y funcional.

A todos estos aspectos de evidencia científica, hemos de añadir que la elección de este tema no fue fortuita. En mi periodo como voluntaria en el Centro de Rehabilitación Psicosocial y Laboral de la Asociación Pro-salud Mental “VIVIR” para personas que padecen trastornos mentales graves, a través de la observación participativa y entrevistas con carácter informal, me di cuenta de que cuando trabajaba con ellas de forma esporádica en algún taller y trabajábamos algunos aspectos musicales, se reflejaba mucho interés y motivación por parte de las personas participantes, y esto es un aspecto clave para el diseño de las intervenciones, como señala la Guía de Práctica Clínica (2009). La guía indica que las intervenciones diseñadas en base a los intereses y las motivaciones de las personas, tienen una mayor eficacia en los resultados y son un aspecto clave del

modelo de recuperación, que tiene como objetivo restaurar el sentido de la vida de la persona afectada.

Aprovechando la conexión tan estrecha que tengo con la música y viendo que la música era el centro de interés en las personas usuarias, decidí realizar este proyecto de intervención basado en el modelo de recuperación, puesto que podría ser una buena elección para promover el autodescubrimiento, potenciar las habilidades sociales, la conexión con el entorno, la expresión, la comunicación y la socialización, entre otras muchas cosas, con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

Por todo ello, el presente TFG se ha diseñado con la intención de presentar una propuesta de intervención con personas que sufren problemas de salud mental, concretamente, Trastornos Mentales Graves (TMG), ya que presentan una serie de limitaciones en las capacidades sociales, cognitivas y conductuales que pueden llegar a dificultar un buen desarrollo de las relaciones sociales y, por lo tanto, puede provocar una disminución en su calidad de vida.

4. CONTEXTO DE TRABAJO

El presente proyecto se va a desarrollar en el Centro de Rehabilitación Psicosocial y Laboral (CRPSL) de la Asociación Pro Salud Mental “VIVIR”.

La asociación Pro-Salud Mental “VIVIR”, situada en la ciudad de Cuenca, se fundó con la intención de desarrollar y potenciar la creación de recursos sociosanitarios que faciliten la completa integración de la persona con enfermedad mental en su contexto social. Para ello, la asociación se encarga de fomentar acciones dirigidas a la desestigmatización de la sociedad, desde el respeto, comprensión y aceptación, así como la instauración de medios de soporte social como alternativa a la institucionalización y apoyo a la familia desde una base rehabilitadora (Asociación Pro Salud Mental “VIVIR”, 2018). La Asociación Pro Salud Mental “VIVIR” para dar respuesta a las personas con Trastorno Mental Grave (TMG), en 1997 pone en funcionamiento el Centro de Rehabilitación Psicosocial y Laboral (CRPSL) en la ciudad de Cuenca.

El CRPSL es un recurso alternativo a la institucionalización psiquiátrica. Así pues, la provincia de Cuenca, cuenta con un recurso específico en el cual se ofrecen programas de rehabilitación psicosocial y apoyo comunitario a las personas que padecen algún tipo de trastorno mental grave, que presentan dificultades en su funcionamiento psicosocial y en su desenvolvimiento e integración en la comunidad y en la vida laboral (Asociación Pro Salud Mental “VIVIR”, 2018).

Para comprender mejor el contexto en el que se trabaja es importante conocer el perfil de los usuarios atendidos.

Tabla 1: Sexo.

SEXO	Nº	%
Hombre	74	58,27%
Mujer	53	41,73%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del C.R.P.S.L. “VIVIR” 2020.

Tabla 2: Edad.

EDAD	Hombres	Mujeres	Total	%
Menos de 20.	-	-	-	-
21-29	6	5	11	8,65%
30-39	7	9	16	12,60%
40-49	17	15	32	25,20%
50-59	30	18	48	37,80
60-65	14	6	20	15,75%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del C.R.P.S.L. “VIVIR” 2020.

Tabla 3: Diagnóstico.

DIAGNÓSTICO	Hombres	Mujeres	Nº	%
Trastorno esquizofrénico	53	33	86	67,72%
Otras psicosis	9	4	13	10,24%
T. Estado de ánimo	4	5	9	7,09%
T. Ansiedad	2	3	5	3,94%
T. Personalidad	3	8	11	8,66%
Otros	2	1	3	2,36%
No se conoce	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del C.R.P.S.L. “VIVIR”2020.

El perfil de la persona usuaria que predomina en el C.R.P.S.L. es el de varón, entre 50 y 59 años, soltero, que convive en una residencia comunitaria, sin hijos, con una media de estudios de E.G.B, Bachiller o FPI, que no tiene actualmente empleo, y con trastorno esquizofrénico.

El C.R.P.S.L. cuenta con un equipo multidisciplinar que está formado por una trabajadora social, dos Educadores Sociales/monitores, una terapeuta ocupacional, dos psicólogas y una auxiliar administrativo. Es importante destacar el trabajo en equipo de todos los profesionales del centro; siguiendo a Sánchez (2013), es importante acoger la singularidad de cada persona y la diversidad de disciplinas y saberes fragmentados que actúan en este ámbito, para producir un trabajo cuidadoso en el marco de problemáticas emergentes contemporáneas.

5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER O PROBLEMAS A SOLUCIONAR

Las personas que sufren Trastorno Mental Grave no se enfrentan tan solo a un problema de salud. Las personas con TMG, se enfrentan a diferentes dificultades a lo largo de su vida, derivadas del propio trastorno y del impacto de los estereotipos y estigmatización que no favorecen la inclusión en el entorno social y que afectan a todas las esferas de la vida de los individuos, como son su funcionamiento psicosocial y su participación en la comunidad. Por lo tanto, en la actualidad, la salud no se centra solo en factores curativos, sino también en aspectos como el entorno, estilos de vida o factores de riesgo.

Las personas con TMG generalmente viven situaciones más difíciles que el resto de la sociedad, puesto que los niveles de ingresos y de empleo son más bajos, sus relaciones sociales se ven muy limitadas y tienen una vida menos independiente; por otro lado, el desconocimiento de los derechos de la ciudadanía, hace que su situación social se vea vulnerada y en desprotección (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003). Estas dificultades en la interacción social, a menudo acompañadas de la pérdida de redes de apoyo, conducen al aislamiento social y una serie de déficits a la hora de adaptar las destrezas y capacidades para una vida más autónoma. Los trastornos mentales plantean dos fenómenos de tipo social: por un lado, una alteración de la relación de la persona con su medio, que conduce necesariamente a un fenómeno de inserción social; y por otro, una disminución o pérdida de la autonomía social del propio enfermo (Gómez, 2000, pp. 13-22). Por otro lado, Goldman (2001) señala cómo las personas diagnosticadas con estos trastornos padecen una alta carga de ansiedad, principalmente motivada por distorsiones en el pensamiento y la percepción, así como una alteración y un sentido de invasión de sí mismo.

Por lo tanto, podemos concluir que las necesidades no son solo sanitarias, sino también de desarrollo personal e integración social. Por ello, se ha creado una gran diversidad de métodos alternativos, con la finalidad de facilitar, en la medida de lo posible, la adaptación y la funcionalidad de las personas afectadas. Tradicionalmente, debido a la primacía del abordaje psiquiátrico que dirige el origen de dicha patología hacia factores biológicos, ha predominado el tratamiento farmacológico (Valencia, Murrow y Rascón, 2006). Sin embargo, es necesario que se realice de forma continuada y flexible la atención mediante programas de rehabilitación psicosocial y apoyo a la integración social, que favorezcan la adaptación comunitaria. Además de considerar la disposición de medios de intervención complementarios, Zollman & Vickers (1999) los define como “un conjunto amplio de recursos curativos que presenta teorías prácticas y modalidades de atención diferentes de aquellas oficialmente reconocidas, a pesar de que sus límites tanto internos como respecto de las demás medicinas son difusos y posiblemente cambiantes”.

Un ejemplo claro es que en la Guía de Práctica Clínica sobre la Esquizofrenia y el Trastorno Psicótico Incipiente (2009) se recomienda el uso de la musicoterapia y otras técnicas modalidades terapéuticas a través del arte para el tratamiento de las personas con TMG:

Las técnicas expresivas son un conjunto de técnicas terapéuticas [...] basadas en la utilización de mecanismos de simbolización, comunicación y expresión mediante canales verbales o no verbales (expresión artística, musical o corporal) y diferenciadas en su finalidad y metodología de las actividades ocupacionales. Incluye modalidades terapéuticas como arteterapia, musicoterapia y técnicas de expresión corporal [...]. La eficacia de las técnicas expresivas en pacientes con esquizofrenia ha sido estudiada mediante varios metanálisis. [...] El estudio sobre musicoterapia concluye que, como complemento a la atención estándar, puede ayudar a los pacientes a mejorar su estado mental, general y funcional (pp.97-98).

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Marco jurídico

El Plan de Salud Mental de Castilla-La Mancha (2018-2025) se estructura en torno a 4 ejes y 10 líneas estratégicas, y se concreta en 60 líneas de acción específicas. Se encuentra en consonancia con la legislación internacional: el Plan de Acción sobre Salud Mental de la OMS (2013-2020), y la Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud.

Tiene como finalidad continuar con los planes que le preceden sobre el desarrollo sostenible de la Red de Salud Mental, teniendo como objetivos principales fomentar la salud mental, avanzar la intervención temprana y prevención de los trastornos mentales, promover los derechos humanos de personas con trastornos mentales, mejorar la recuperación, reduciendo la discapacidad y proporcionar una atención de calidad para la que es importante el desarrollo profesional y el buen gobierno.

El modelo de salud mental regional ha evolucionado hacia la implementación progresiva del modelo comunitario, que supone avanzar hacia la desinstitucionalización, con disminución de camas de larga estancia, expansión de las Unidades de Salud Mental para hacerlas más accesibles, y creación de dispositivos intermedios entre la hospitalización breve y el retorno a la comunidad, como los Hospitales de Día y Centros de Rehabilitación Psicosocial y Laboral.

Para trabajar los aspectos que a mí me interesan para llevar a cabo este Trabajo de Fin de Grado, voy a utilizar el eje II: “Servicios de asistencia social y salud mental, completos, integrados y con capacidad de respuesta. Humanización de la Asistencia”, que se divide en dos líneas estratégicas.

- Línea estratégica 3: adecuar los recursos mejorando el análisis de necesidades del paciente y la continuidad asistencial: modelo de atención integrada e integral.
- Línea estratégica 4: trabajar por la mejora del ambiente terapéutico y las intervenciones orientadas a la recuperación de la persona.

6.2. El proceso de recuperación en Salud Mental

Salud mental es más que la mera ausencia de trastornos mentales. Esta afirmación está en consonancia con la definición de salud de la OMS “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2004).

La literatura especializada en salud mental viene utilizando el término TMG para referirse principalmente a trastornos mentales de duración prolongada que conllevan la presencia de discapacidad y disfunción social como consecuencia de los síntomas de la enfermedad (Conejo, et-al 2014). Sin embargo, desde que comenzó a acuñarse este término, a finales de 1970, ha existido una gran variedad de definiciones que han versado principalmente en tres dimensiones: diagnóstico, discapacidad y duración (DDD), siendo Goldman y col, los primeros que aplicaron estos términos. El Instituto Nacional de Salud Mental de EE.UU (1987) (NIMH) presentó la definición más representativa y que ha alcanzado un mayor consenso. Dicha definición incluye las tres dimensiones anteriormente mencionadas:

- 1) Diagnóstico referido a los trastornos psicóticos (excluyendo los orgánicos) y algunos trastornos de la personalidad;
- 2) Duración de la enfermedad y del tratamiento considerando un tiempo superior a los dos años;
- 3) Disfunción moderada o severa del funcionamiento global, medido a través del GAF (Global Assessment of Functioning, APA, 1987), que indica una afectación moderada a severa del funcionamiento laboral, social y familiar.

Por lo tanto, siguiendo al NIMH (1987) los trastornos mentales graves son “alteraciones mentales de duración prolongada, que conllevan un grado variable de discapacidad y de disfunción social, y que han de ser atendidas mediante diversos recursos sociosanitarios de la red de atención psiquiátrica y social”

La prevalencia de trastorno mental en estudios epidemiológicos comunitarios en nuestro país está en torno al 20%, siendo las cifras de prevalencia anual de esquizofrenia y psicosis paranoide entre el 0,1 y el 2,4%, oscilando las cifras medias entre el 0,3 y el 0,6 %. Esto equivale a que, a lo largo de un año por cada 100.000 habitantes, unos 20.000 tendrán algún tipo de trastorno mental (Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales, 2003).

Actualmente, en el Plan de Salud Mental de Castilla la Mancha (2018-2025) sólo existen datos sobre demanda atendida, los registros de casos sobre patologías mentales graves, así como de primeros episodios psicóticos que se encuentran en vías de desarrollo. Por ello, los datos son previos a este plan. La prevalencia de trastornos mentales en Castilla-La Mancha en 2011 en población mayor de 15 años fue de un 11%, situándose en sexto lugar frente al resto de comunidades autónomas. Un 7,82% de la población adulta de Castilla-La Mancha entrevistada en la Encuesta Nacional de Salud (2011- 2012) refirió haber padecido “ansiedad crónica” en los últimos 12 meses, un 6,89% “depresión crónica” y un 1,53% “otros trastornos mentales” (Estrategia en Salud Mental de Castilla-La Mancha, 2015-2017).

Las personas con trastornos mentales graves experimentan cambios importantes en su vida ,tanto personales como en el entorno, que requieren de intervención psicosocial. La rehabilitación psicosocial se define como una filosofía de intervención asistencial en el abordaje del Trastorno Mental Grave (TMG) La rehabilitación psicosocial consiste en un conjunto de estrategias para afrontar los retos de la vida diaria de las personas con problemas de salud mental, que limitan severamente el desarrollo de la vida diaria y las metas personales (Hernández, 2011).

Los objetivos principales de la rehabilitación psicosocial, según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003) son:

- Favorecer y posibilitar el desarrollo de todo el potencial de la persona, mediante la adquisición o recuperación de la competencia necesaria para el funcionamiento ocupacional adecuado dentro de la comunidad, en términos de normalización y calidad de vida.
- Potenciar la integración social dentro de la comunidad y con la comunidad, fomentando un funcionamiento autónomo, integrado e independiente del individuo y generando una cultura de normalización en el entorno.
- Ofrecer el seguimiento y soporte social que cada persona necesite para asegurar su mantenimiento en la comunidad de forma autónoma y normalizada.
- Prevenir o disminuir el riesgo de deterioro personal, marginalidad y/o institucionalización (p. 23).

La rehabilitación psicosocial se realiza a través de diferentes técnicas de intervención, como el desarrollo de habilidades sociales, estimulación cognitiva, psicoeducación familiar, acompañamiento terapéutico, todas ellas desarrolladas desde el paradigma de la recuperación. Las intervenciones basadas en el paradigma de recuperación son más efectivas porque están destinadas a restaurar el sentido de la vida de la persona afectada. Por ello, es un concepto de intervención que tiene en cuenta la vida, los intereses y las motivaciones de las personas (Guía de Práctica Clínica, 2009).

El concepto de recuperación muestra la necesidad de volver a las expectativas de vida, de superar los cambios a través de diferentes técnicas. Shepherd, Boardman y Slade (2008) define la recuperación como:

El conjunto de valores sobre el derecho de una persona para construir por sí misma una vida con sentido, con o sin la continua presencia de síntomas de enfermedad mental. La recuperación se basa en ideas de autodeterminación y autocontrol. Enfatiza la importancia de la “esperanza” para mantener la motivación y apoyar las expectativas de una vida individual plena (p.1).

Según Andresen, Oades & Caputi, (2003) los componentes del proceso de recuperación son:

- Encontrar esperanza y mantenerla: creer en uno mismo, tener autocontrol y optimismo para el futuro.
- Restaurar una identidad positiva: encontrar una nueva identidad que integre la enfermedad, pero manteniendo un sentido positivo de uno mismo.
- Construir una vida con sentido: aceptar y comprender la enfermedad, encontrar sentido a la vida a pesar de la enfermedad.
- Asumir responsabilidad y control: sentir que se tiene un control de la enfermedad y de la vida.

La finalidad principal de la recuperación no es sólo la curación, ni cubrir las necesidades sanitarias, como la atención médica o el tratamiento, es el desarrollo de la persona en su entorno, la mejora de sus capacidades personales y sociales, el apoyo a la autonomía personal, la mejora de la calidad de vida y el apoyo a su participación social en la comunidad de un modo más activo, normalizado e independiente (Verdugo, 2003).

6.3. Recuperación a través de la música

La musicoterapia es definida por la Federación Mundial de Musicoterapia (2011) como:

El uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educacionales y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual.

La ausencia de alguno de estos elementos en la definición permite diferenciar la musicoterapia de otro tipo de intervenciones, como la educación musical, o la intervención socioeducativa a través de la música. La musicoterapia será impartida por un/una musicoterapeuta, como medio para mejorar destrezas cognitivas, físicas y/o emocionales. Sin embargo, esto no exime para que se pueda utilizar la música como un instrumento de intervención socioeducativa por un profesional de lo sociosanitario con conocimientos musicales para trabajar objetivos de intervención.

Dentro de la intervención a través de la música existen diferentes técnicas de actuación, las tres fundamentales son la musicoterapia funcional, receptiva y activa. De acuerdo con Pereyra (2017):

En la musicoterapia funcional, las propiedades de la música se utilizan para aumentar el bienestar físico y psíquico [...]. El terapeuta canta o interpreta música con sus pacientes para así mejorar su labor de comunicación terapéutica. [...] Las bases de la musicoterapia receptiva son la escucha y la audición. [...] aprovechan el poder emotivo y curativo del sonido. [...] En la musicoterapia activa, el paciente participa en el proceso de hacer música e improvisar (p.22).

Dentro de estas técnicas encontramos herramientas para trabajarlas de forma más específica, como son la improvisación instrumental, improvisación vocal, canción, escucha y audición.

La técnica de improvisación instrumental se usa para expresarse de forma espontánea, mayoritariamente con instrumentos de percusión (Vaillancourt, 2009); la improvisación vocal y la canción consiste en el uso de la voz humana. Y, por

último, en la escucha y audición, se pretende despertar sentimientos y emociones (Oneca, 2015).

La música está compuesta por una serie de elementos con los que podremos trabajar, que son el ritmo, que se define como la ordenación del tiempo; la melodía, definida como una serie de sonidos, generalmente de distinta altura, que expresa una idea musical; y por último, la armonía, una serie de entidades sonoras simultáneas (Borrero, 2008).

El uso de la musicoterapia como una práctica clínica recomendada en rehabilitación psicosocial para personas con TMG es recomendada por la Federación Española de Asociaciones de Rehabilitación Psicosocial (2021). Prueba de esta valoración es la reciente inclusión, a propuesta de la Asociación Mundial de Rehabilitación Psicosocial (WAPR), de un musicoterapeuta en representación española en el Grupo de Intervenciones en Rehabilitación 2030 de la OMS.

En la misma línea, la Guía de Práctica Clínica sobre la Esquizofrenia y el Trastorno Psicótico Incipiente (2009) incluye la intervención a través de la música como un complemento a la atención estándar para ayudar a los pacientes con TMG a mejorar su estado mental, general y funcional.

6.4. Beneficios de la intervención a través de la música

De manera general, la intervención a través de la música tiene múltiples beneficios, pero existen tres niveles fundamentales que hay que destacar: a nivel social, a nivel emocional, ya nivel fisiológico (Betés, 2000).

A nivel social facilita el diálogo, favoreciendo las relaciones sociales y el sentimiento de pertenencia a un grupo, es un medio de encuentro, evasión, alegría y placer. McCloskey (1985) sostiene que “la música es terapéuticamente eficaz porque es la más social de todas las artes, y son precisamente estos aspectos sociales de la vida los que están afectados por la enfermedad mental y el envejecimiento”.

A nivel emocional, puede inspirar, emocionar, alentar y mejorar las emociones. “La música puede provocar efectos sedantes, estimulantes, enervantes, y nos puede ayudar a identificar y reconocer nuestros sentimientos y facilitar su expresión” (Thaut, 1989).

A nivel fisiológico Bartlett (1999) evidencia cómo la música ejerce efectos positivos y da respuestas a las personas que lo practican a largo plazo. Aunque cabe destacar que las respuestas que se dan ante determinados estímulos no son fáciles de predecir, debido a la complejidad musical y también a la dificultad que presenta medir con exactitud los beneficios de la música sobre las personas.

Por otro lado, Escontrela, Pereira y Soto (2003) señalan cómo el lenguaje musical puede potenciar la creatividad, sensibilidad y las habilidades cognitivas a través de los sentidos, facilitando así la integración, considerando su gran potencial para favorecer las redes sociales. Por eso, se dice que a través de la música tenemos la facilidad para transmitir sentimientos y modelar nuestros espíritus.

De manera más específica en personas con discapacidad, Valverde (2011) afirma que la intervención a través de la música ha mostrado muchos beneficios en diferentes áreas. En el área cognitiva, ayuda a mejorar el desarrollo de la concentración, la memoria y la creatividad. En el área comunicativa favorece el desarrollo de la escucha activa y potencia las habilidades comunicativas. En las habilidades de la vida diaria y socioemocionales potencia el desarrollo de la autonomía y también el de reconocer, expresar y regular las propias emociones. En cuanto al área motriz, se destaca el desarrollo del movimiento corporal y la expresión de emociones a través de él.

En personas con trastornos mental grave, diferentes investigaciones constatan los beneficios de la música. Concretamente en salud mental la efectividad de la música como recurso complementario en personas con TMG proviene de su capacidad para influir sobre los patrones de las emociones y del pensamiento, considerados como prerrequisito para el cambio de conducta (Thaut, 1989).

Las bases neurobiológicas de la música y su asociación con otras funciones cerebrales expuestas en las investigaciones, evidencian cómo la música ayuda a los y las pacientes a expresarse, relacionarse y solucionar problemas que quizá con otros medios no se podría; esto se debe a que el sistema nervioso central procesa la música de diferentes formas como a nivel cognitivo, perceptual, emocional y motor (Haque & Krishna, 2014).

Estudios metanalíticos evidencian la eficacia de la música para la intervención con psicosis. Silverman (2003) muestra que la música ha demostrado ser significativamente eficaz para suprimir y combatir los síntomas de la psicosis. Más recientemente, Jia, et al. (2020) señalan la eficacia de la musicoterapia para mejorar la sintomatología y la calidad de vida en personas con esquizofrenia.

Murow y Sánchez Sosa (2003) constatan que los pacientes sienten una mejoría en su bienestar y la disminución de síntomas negativos a lo largo del tratamiento musical; las respuestas de la investigación demuestran que a partir del tercer mes se encuentran diferencias significativas entre cómo se sentían antes de iniciar el tratamiento y en el momento actual. Cabe destacar que los pacientes empiezan a sentirse mejor a partir del primer mes, aunque no son diferencias demasiado significativas a nivel estadístico. Estos empiezan a encontrar un sentido de pertenencia al grupo, con mayor confianza tanto en sí mismo como con el resto. En esta misma línea, Gold, Heldal, Dahle, y Wilgram, (2005) señalan que la música como

tratamiento complementario en pacientes esquizofrénicos muestra efectos positivos en los síntomas negativos de los pacientes; estos encuentran en la música un acto estético, creativo y expresivo que potencia el área comunicativa. Por otro lado, Silverman (2003) concluye que la música tiene un efecto inmediato en los pacientes esquizofrénicos y que la música utilizada como una actividad estructurada favorece cambios comportamentales, reduciendo los síntomas negativos de la enfermedad. Esta reducción de la sintomatología negativa la explican De Dios y Rueda Tolava (2020), ya que deducen que la música puede tener un impacto positivo en las áreas de comunicación del paciente y que a través de la conexión intermusical gradual se potenció la capacidad expresiva, característica fundamental a estimular para hacer frente a la cronicidad y síntomas negativos de la esquizofrenia.

Por todo ello, la música debe entenderse como una práctica fundamental para la comunicación y la expresión, cercana a cualquier individuo y habitual a cualquier cultura, sin exclusividad de ninguna clase social, siendo, por tanto, parte de la vida diaria de toda la sociedad (Hormigos y Cabello, 2004) y de manera específica, en personas con TMG los estudios demuestran que la musicoterapia es un tratamiento eficaz para aliviar muchos de los síntomas negativos de los pacientes, tanto en el funcionamiento social como en el cognitivo. Llevar a cabo esta intervención aporta muchos beneficios en el estado mental y general de los pacientes.

6.5. Educación Social a través del arte

Las actividades artísticas en general, y la música en particular, son una herramienta fundamental en el trabajo educativo con diferentes colectivos con problemas sociales, entre ellos las personas con TMG, a través de las cuales pueden desarrollar su imaginación y aprender diferentes técnicas para expresar lo que sienten (Suárez y Reyes, 2000).

Desde la Educación Social en general y la figura del Educador y la Educadora Social en particular, se tiene como finalidad lograr la madurez social, promoviendo las relaciones humanas y preparando al individuo para vivir en conjunto en la sociedad (Pérez Serrano, 2005). El Educador y la Educadora Social son agentes de cambio que intentan transformar actitudes y valores, facilitando la integración en el entorno social, interviniendo de igual manera tanto con las personas como con la comunidad.

Para conseguir su misión, la Educación Social se ha nutrido, en ocasiones, de las artes como instrumentos de intervención. En palabras de Pérez (2002), la educación a través del arte es el procedimiento sustantivamente educativo, apoyado sobre soportes técnicos como los que nos permiten las diversas artes. La educación señala los procesos; las artes son parte de los recursos y medios que la educación utiliza para ser recreada y construida.

El autor constata cómo en la primera concepción de educación de adultos (educación más reglada que ha ido imponiéndose en la sociedad), es difícil contar con las artes para educar, pero existe una segunda concepción de la educación de adultos que no acepta ese esquema formal, sino que dirige sus actuaciones al desarrollo de un cambio social. La educación a través del arte se posiciona en este último modelo, en el que no sólo vale transmitir conocimientos; se basa en promover procesos en los cuales las personas intercambien intereses y sentimientos y no sólo las cogniciones.

Así, los Educadores y las Educadoras Sociales han descubierto otras formas de profesionalización utilizando el arte como vía de conocimiento de sí mismos y de la realidad que rodea a quienes se adentran en la interpretación de su entorno. El área más interesante para la Educación Social es la de despertar la sensibilidad, promover el crecimiento personal, desarrollar la capacidad crítica de cada persona y aumentar la autoestima, y todo ello se puede conseguir a través de la música, como hemos visto anteriormente.

Mundet Bolós et al. (2015) evidencian que:

Los procesos creativos mejoran la salud y el bienestar de los individuos e incentivan procesos de socialización, integración y cooperación, así como la comunicación, el conocimiento cultural, la expresividad, la autoestima, el autoconocimiento y el conocimiento del otro. El cuerpo en movimiento es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral, favoreciendo los procesos de simbolización. A partir de las experiencias desarrolladas y de sus resultados, resulta significativo resaltar la necesidad de trabajar la dimensión emocional [...] resulta importante el acompañamiento, en nuestro caso desde un lenguaje indirecto y simbólico propio de la expresión artística; ayudándoles a resaltar aspectos positivos de sus personalidades y sus caracteres (p.325).

7. OBJETIVOS

7.1. Objetivo general

Utilizar la música como instrumento para la recuperación de las personas con problemas de salud mental.

7.2. Objetivos específicos

- Fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Reducir la apatía y mejorar el estado de ánimo.

- Potenciar las funciones cognitivas: creatividad, atención, memoria, lenguaje, emotividad y expresión de sentimientos.
- Estrechar los vínculos afectivos dentro del grupo.
- Favorecer la inclusión social.

7.3. Objetivos operativos

- Conseguir que al menos el 90% de las personas usuarias de la Asociación Pro Salud Mental “VIVIR” conozcan el proyecto.
- Lograr que al menos 20 personas participen en el proyecto.
- Conseguir que al menos el 70% de las personas participantes encuentren en la música un mejora en el desarrollo de su proceso de recuperación.
- Conseguir que un 40% de las personas participantes encuentren una mejoría en susintomatología negativa.

8. DESARROLLO DEL PROYECTO

8.1. Metodología

La metodología utilizada será horizontal, participativa, activa y transformadora, con el fin de obtener procesos de cambio en las personas con las que se trabaja. Basada en una actuación desde una perspectiva inclusiva, autónoma y de trabajo en equipo, fomentando así procesos de ayuda mutua.

Las principales líneas metodológicas que se seguirán han de girar entorno a los siguientes aspectos:

- Flexibilidad, creatividad y originalidad en el diseño de las propuestas de intervención.
- Favorecer la creación de grupos, potencializando y apoyando su participación activa, así como las posibles propuestas que se generen desde estos grupos.
- Facilitar los conocimientos que como profesionales en el campo de lo social se tienen para acercarlo a los grupos, creando un saber conjunto basado en las experiencias de todas las personas que participen en este proyecto.
- La profesional ha de estar comprometida, no solo con el proyecto y sus labores profesionales, sino también con el grupo y el contexto.
- Trabajar de manera transversal los valores que se promueven, como son: inclusión, respeto, equidad, tolerancia, solidaridad...
- Metodología flexible y abierta, teniendo en cuenta los ritmos, tanto del proyecto como de los grupos.

8.1.1. Actividades

Todas las sesiones se llevarán a cabo en el CRPSL los martes de 10:00 a 11:00 y los jueves de 11:00 a 12:00, a través de dos grupos de trabajo con un máximo por grupo de 10 personas, para que las sesiones sean eficaces y se pueda trabajar mejor.

Las sesiones se llevarán a cabo a través de herramientas interactivas, como la improvisación, la sonoridad del cuerpo, y desde herramientas receptivo-auditivas que favorecen la estimulación sensorial. Como he desarrollado anteriormente, la metodología llevada a cabo en la musicoterapia consta de tres técnicas: funcional, receptiva y activa. En las actividades del proyecto se utilizan las tres técnicas. El desarrollo de las sesiones será el siguiente:

Actividad 1.

1ª sesión. “Un acercamiento a la música”	
Objetivo:	Fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
Duración:	60 minutos.
Materiales necesarios:	Folios, altavoces, ordenador y bolígrafos.
Desarrollo de la actividad:	<p>Esta sesión se realizará con la intención de informarles acerca de lo que vamos a llevar a cabo durante las sesiones y como toma de contacto. Se les pasará un cuestionario (Anexo1) para conocer el lugar que tiene la música en sus vidas y para descubrir los diferentes estilos musicales que escuchan, para poder compartirlos durante las sesiones del taller y así poder ampliar su abanico musical.</p> <p>Una vez realizado el cuestionario y comentado, se procederá a la escucha de diferentes canciones con diversos estilos musicales, de forma que las personas participantes escriban en un papel una emoción o un sentimiento, un recuerdo y un color que esa canción les evoque.</p> <p>Al final de la sesión se creará un foro de discusión, porque la intención es estimular la relación a través de la puesta en común de temas que se crean a raíz de escuchar algunas canciones.</p>

Actividad 2.

2ª sesión. “Familiarizándonos con los instrumentos”	
Objetivo:	Potenciar las funciones cognitivas: creatividad, atención, memoria, lenguaje, emotividad y expresión de sentimientos.
Duración:	120 minutos.
Materiales necesarios:	Tubos de cartón reciclados, globos, folios, arroz, bolas de poliespán, latas recicladas y cinta aislante.

Desarrollo de la actividad:	Esta actividad estará dedicada a la elaboración de diferentes instrumentos musicales de percusión, como <i>shakers</i> , palos de lluvia y tambores, que se realizarán con materiales reciclados. Así, podrán observar cómo la música está en nuestra vida diaria, y que en nuestra vida cotidiana nos encontramos con muchos elementos que originan sonidos, estimulando así su capacidad de observación y favoreciendo el desarrollo de su imaginación, atención, concentración y fluidez del pensamiento. La idea de utilizar materiales reciclados es para mostrar con claridad que la falta de recursos no debe ser un obstáculo para crear música; por otro lado, para concienciar a las personas participantes de los problemas medioambientales y reducir, en cierto modo, la contaminación.
-----------------------------	--

Actividad 3.

3ª sesión. “Descubriendo las emociones”	
Objetivo:	Potenciar las funciones cognitivas: creatividad, atención, memoria, lenguaje, emotividad y expresión de sentimientos.
Duración:	60 minutos.
Materiales necesarios:	Altavoces, ordenador, pizarra y rotuladores.
Desarrollo de la actividad:	En la siguiente sesión se realizarán dos actividades. La primera consistirá en la expresión emocional, en la que las personas participantes deberán compartir cuál es la canción que más les define, cómo les hace sentir y por qué se sienten identificadas con ella. La segunda actividad consiste en dividir el grupo en dos equipos; se empezará a reproducir la música de artistas y grupos musicales que escogieron en el cuestionario de la primera sesión; por grupos, deberán adivinar el grupo musical y/o artista que lo interpreta y el nombre de la canción. Si adivinan el intérprete ganan diez puntos, y si adivinan el nombre de la canción, cinco puntos. Con esta actividad se estimula la memoria y las funciones cerebrales, pero en forma de juego.

Actividad 4.

4ª sesión. “Conociendo el lenguaje musical”	
Objetivo:	Potenciar las funciones cognitivas: creatividad, atención, memoria, lenguaje, emotividad y expresión de sentimientos.
Duración:	60 minutos.
Materiales necesarios:	Pizarra, rotuladores, folios y bolígrafos.
Desarrollo de la actividad:	Esta sesión estará dedicada a impartir nociones de lenguaje musical y aplicarlas a la práctica. Comenzarán eligiendo uno de los instrumentos que han creado, para así empezar a familiarizarse con él; la idea es que aprendan a utilizar las cualidades del sonido, así como las técnicas de obtención del mismo.

Actividad 5.

5ª sesión. “Musicogramas”	
Objetivo:	Reducir la apatía y mejorar el estado de ánimo.
Duración:	60 minutos.
Materiales necesarios:	Proyector, ordenador y altavoces.
Desarrollo de la actividad:	En la siguiente sesión aprenderán a interpretar diferentes musicogramas, reproduciendo sonidos con las partes del cuerpo. Un musicograma es una representación gráfica que facilita el entendimiento de la música a través de imágenes, y favorece la escucha de forma activa.

Actividad 6.

6ª sesión. “¡Sígueme el ritmo!”	
Objetivo:	Estrechar los vínculos afectivos dentro del grupo.
Duración:	60 minutos.
Materiales necesarios:	Para esta actividad no es necesario ningún material.
Desarrollo de la actividad:	<p>Esta sesión constará de dos actividades que favorecen la memoria y la atención. En la primera actividad las personas participantes se colocarán en círculo y elegirán un ritmo, el que más les guste, tratando que sea distinto al de sus compañeros y compañeras. El juego consistirá en que cada persona participante haga su ritmo elegido y para “mandar” a otro compañero o compañera que haga el suyo. La siguiente persona participante tendrá que repetir el suyo de nuevo y hacer el de otro compañero o compañera, y así hasta que todas participen.</p> <p>La segunda actividad también está relacionada con ritmos; se trata de crear una historia a través de los ritmos. La primera persona participante realizará un ritmo con su cuerpo, la siguiente tendrá que repetir el mismo y crear uno nuevo, y así con todas; cuando todas lo hayan realizado, se hará una ronda final en la que todas las personas participantes a la vez tengan que realizar el círculo completo.</p>

Actividad 7.

7ª sesión. “Batucada vivir”	
Objetivo:	Estrechar los vínculos afectivos dentro del grupo.
Duración:	240 minutos.
Materiales necesarios:	Los instrumentos realizados anteriormente.

Desarrollo de la actividad:	Las siguientes sesiones consistirán en recoger todo lo aprendido en las sesiones anteriores y llevarlo a la práctica a través de una batukada; se irán ensayando diferentes tipos de ritmos, de forma que todas las personas deban coordinarse para poder tocar en grupo, ya que cada una llevará un instrumento diferente, y por lo tanto, no tocarán lo mismo.
-----------------------------	--

Actividad 8.

8ª sesión. “El concierto”	
Objetivo:	Favorecer la inclusión social.
Duración:	60 minutos.
Materiales necesarios:	Los instrumentos realizados anteriormente..
Desarrollo de la actividad:	Para finalizar el proyecto, se realizará una actuación de nuestra batukada en colaboración con la batukada de Cuenca “Sanbas colgadas”, en la plaza del barrio de La fuente de oro, con previo permiso del Excmo. Ayuntamiento de Cuenca, para visibilizar a este colectivo y favorecer su inclusión.

8.2. Difusión

La difusión se realizará dos semanas antes de empezar a realizar el proyecto, de forma interna para los usuarios del CRPSL de la Asociación “VIVIR”, a través de dos medios. Por un lado, se dará la información de manera personalizada a través de los y las profesionales de referencia y de la alumna en prácticas. Por otro lado, a través de la cartelería elaborada y expuesta en el tablón de anuncios del CRPSL, para que todas las personas usuarias que quieran puedan participar en el proyecto puedan hacerlo. Para llegar al público general, se hará difusión del concierto final, a través de carteles y de las redes sociales de la Asociación “VIVIR” una semana antes de la realización del mismo (Anexo 2).

8.3. Temporalización

A continuación, se exponen las diferentes actividades que se van a realizar, con una duración de tres meses.

8.3.3. Cronograma

Tabla 11: Cronograma.

FASES	ACTIVIDADES	ABRIL				MAYO				JUNIO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Diseño	Búsqueda de Documentación												
	Coordinación con Asoc. “VIVIR” para la realización del proyecto												
	Planificación de las actividades con Asoc. “VIVIR”												
	Difusión interna												
	Difusión externa												
	Realización “Un acercamiento a la música”												
	Realización “Familiarizándonos con los instrumentos”												
	Realización “Descubriendo las emociones”												
	Realización “Conociendo el lenguaje musical”												
	Realización “Musicogramas”												
	Realización “Sígueme el ritmo”												
	Realización “Batukada vivir”												
	Realización “El concierto”												
Evaluación	Evaluación de las actividades												
	Evaluación de objetivos												
	Escala RAS y escala PANSS												

8.4. Recursos

A continuación, se exponen los recursos necesarios para la realización de este proyecto:

Tabla 12: Recursos.

RECURSOS	ESPECÍFICOS	COSTE	ASIGNADOS	COSTE
HUMANOS	Educadora Social	12€/sesión		
MATERIALES	2 paquetes de arroz	0'75€/unidad		
	10 globos grandes biodegradables	1'75€/unidad		
	2 paquetes de 10 globos pequeños biodegradables	0'95€/unidad		
	2 paquetes de 10 bolas de poliestireno	1'18€/unidad		
	1 paquete de palos de madera	0'70€/unidad		
	2 Cintas aislantes	0'85€/unidad		
			Tubos de cartón	0€
			Pizarra	25,66€
			Rotuladores	13,77€
			Latas	0€
			Cubos de plástico	0€
			Altavoces	78€
			Proyector	199€
			Ordenador portátil	398€

8.5. Presupuesto

Tabla 13: Presupuesto.

GASTOS		INGRESOS
Específicos	Recursos humanos: Educativa Social: 1.152€	Subvención de la Fundación Sociosanitaria de Castilla-La Mancha: 1.252'31€
	Recursos materiales: <i>Material fungible</i> - Globos pequeños: 1'90€ - Paquete de bolas de poliestireno: 2'36€ - Paquete de palos de madera: 0'70€ - Cinta aislante: 1'70€	
Asignados	Recursos materiales: <i>Material fungible</i> - Rotuladores: 13, 77€	Asociación Pro Salud Mental “VIVIR”: 714,43€
	<i>Material no fungible</i> - Pizarra: 25, 66€ - Ordenador portátil: 398€ - Altavoces: 78€ - Proyector: 199€	
	<i>Material reciclado</i> - Latas: 0€ - Cubos de plástico: 0€ - Tubos de cartón: 0€	
	5% de imprevistos: 93,65€	
TOTAL: 1.966,74€		TOTAL: 1.966,74

8.6. Evaluación

La evaluación que se plantea para observar la eficacia de la intervención, es de carácter cualitativo y cuantitativo. Se han elaborado dos cuestionarios, uno para analizar si se han alcanzado los objetivos previstos (Anexo 3) y otro para realizar una evaluación continua (Anexo 4), que se les entregará al final de cada actividad con el objetivo de modificar siguientes sesiones si fuese necesario, adaptándolas a sus necesidades. Por otro lado, para la evaluación cuantitativa se van a realizar a través de escalas e indicadores de evaluación de eficacia, eficiencia y esfuerzo.

Escalas

Por un lado, para evaluar el impacto que tiene la musicoterapia en el proceso de recuperación se va a utilizar la escala RAS (Corrigan et al., 1999) (Anexo 5).

La escala RAS es un instrumento de medida que evalúa la percepción de recuperación de la persona afectada. Está compuesta por 38 elementos que van de 1 a 4, cuanto mayor sea la puntuación, mejor será el proceso de recuperación personal. Incluye 5 apartados: confianza personal y esperanza; predisposición para pedir ayuda; orientación a la meta y al éxito; confianza en otros; no dominación por los síntomas. Todos los apartados se puntúan en una escala de Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). La puntuación total se obtiene de la suma de todos los ítems, y puede ser desde 38 a 152.

Esta escala puede utilizarse como medida de resultados de la intervención, y por ello se pasará antes de comenzar los talleres y al final del proyecto, para poder medir de qué forma ha influido la música en la recuperación de las personas participantes.

Por otro lado, para evaluar la sintomatología negativa se va a utilizar la escala de síntomas positivos y negativos (PANSS) (Peralta y Cuesta, 1994), (Anexo 6). Es una prueba basada en la Brief Psychiatric Rating Scale, a la que se le amplía la evaluación de síntomas negativos, seleccionando aquellos síntomas que diferencian lo positivo de lo negativo. La escala se considera un test útil para valorar severidad de síntomas y monitorización de respuesta al tratamiento. Es una prueba compuesta por 30 ítems que se puntúan de 1 (ausente) a 7 (extremo).

Está compuesta por 4 subescalas. Aunque para la finalidad del presente estudio solo utilizaremos la medida de sintomatología negativa:

1. PANSS-P-Positiva (7 ítems)
2. PANSS-N-Negativa (7 ítems)
3. PANSS-PG-Psicopatología General (16 ítems)
4. PANSS-C-Compuesta (Restar síntomas positivos de negativos)

Indicadores

Eficacia

Consiste en alcanzar los objetivos previstos del proyecto. Los indicadores para medirla son los siguientes:

- $\frac{\text{Nº de personas previstas para que participen en el taller de musicoterapia}}{\text{Nº de personas que realmente participan en el taller de musicoterapia}} \times 100$
- $\frac{\text{Nº de personas que encuentran la musicoterapia como un medio para su recuperación}}{\text{Nº total de personas que participan en musicoterapia}} \times 100$
- $\frac{\text{Nº de personas que mejoran sus habilidades sociales y emocionales}}{\text{Nº total de personas que participan en musicoterapia}} \times 100$

Eficiencia

Se medirá la relación entre los recursos y los resultados del proyecto. Los indicadores que se van a utilizar son los siguientes:

- Coste total del proyecto / Horas de dedicadas al taller de musicoterapia
- Coste total del proyecto / N° de personas que participan en musicoterapia

Esfuerzo

Aquí se medirá cuánto cuesta llevar a cabo el proyecto, en relación al tiempo y al dinero. Los indicadores que se utilizarán son los siguientes:

- Horas totales dedicadas al proyecto / Horas previstas dedicadas al proyecto x 100

9. CONCLUSIONES

Las personas que padecen una enfermedad mental presentan muchas dificultades a la hora de expresarse, desinhibirse y mantener relaciones sociales estrechas. A través de la música se les presenta un espacio donde poder fomentar esas capacidades y donde se puedan expresar con total libertad.

Muchos de estos problemas vienen a raíz de la estigmatización de este colectivo por parte de la sociedad, ya que el estigma tiene un fuerte impacto en las personas que padecen algún trastorno mental grave y, por lo tanto, este puede influir en los diferentes ámbitos de su vida.

Desde un punto de vista cultural, se hace necesario el desarrollo de herramientas que brinden a la persona una mejor calidad de vida. Desde aquí, se fortalece el poder de la música como instrumento para aumentar la cohesión de la persona con la comunidad.

El hecho de trabajar la música con pacientes que tienen problemas de salud mental grave puede llegar a ser una actuación positiva, debido a que genera resultados en los que las personas usuarias sienten una mejora en su bienestar y, por lo tanto, los síntomas negativos que presentan estas enfermedades pueden llegar a disminuir.

Así, entendemos la música como una herramienta muy valiosa, capaz de llegar a lo más íntimo de cada persona favoreciendo nuestro desarrollo emocional y psíquico. Tanto escuchar música como crearla facilita el crecimiento, la sensibilidad y la creatividad. Desde la intervención a través de la música se puede facilitar el conocimiento de nuestro mundo interior y mejorar el trato con el resto de personas.

De este modo, el empleo de la música como herramienta en la intervención para el Educador/Educadora Social en el campo de la salud mental, ha demostrado ser útil y presenta efectos beneficiosos en pacientes que sufren trastornos graves de salud mental.

La mejora del contacto interpersonal, la mejora de habilidades sociales, la disminución de la ansiedad, estrés o depresión y el aumento de la autoestima son algunos de los aspectos que se ven marcados por el uso de esta intervención.

En definitiva, podemos considerar que la música como técnica de intervención psicoeducativa en salud mental es un facilitador para hacer frente a la situación que sufren las personas con problemas de salud mental.

10. PROPUESTAS DE FUTURO

Como señala Sabatella (2007) aún queda mucho por hacer en España para que las personas con TMG puedan beneficiarse con la musicoterapia. La autora indica, en este sentido, que resulta necesario incluir nuevos abordajes terapéuticos revalorizando el papel de las Terapias Creativas en el tratamiento de personas con TMG a fin de complementar la intervención musicoterapéutica con otros campos profesionales. Existe aún una falta de reconocimiento profesional y escasa credibilidad científica. En cualquier caso, se necesita mayor formación y evidencia científica que constata los beneficios de la intervención a través de la música.

De manera concreta, en el CRPSL de Cuenca al finalizar la realización del proyecto y viendo la aceptación que ha tenido entre las personas usuarias, las ganas de aprender y explorar el mundo de la música, una buena propuesta de futuro sería continuar llevando a cabo el proyecto, pero esta vez, podrían ser las propias personas usuarias, con formación suficiente, a través de grupos autogestionados, quienes transmitieran el conocimiento a otras nuevas que se interesen por el taller, enriqueciéndose con nuevos aspectos, abriendo puertas a otros ámbitos, instrumentos y empapándose un poco más de la música en general.

Otra de las propuestas podría ser la formación de un pequeño grupo de batukada, donde no solo expongan su trabajo dentro del centro, sino que puedan salir a la calle a enseñar lo que han aprendido. De esta forma, se daría visibilidad al colectivo y, por otro lado, favorecería también a su empoderamiento, autoestima y autoconcepto, sintiéndose así independientes y con un mayor nivel de autonomía personal.

Puesto que en el centro donde se ha realizado el taller de música ha funcionado muy bien con las personas usuarias, podrían ser ellas mismas las que

enseñaran en otros centros de rehabilitación psicosocial y laboral para que otras personas se beneficien del proyecto.

Puesto que la música no entiende de barreras y es el idioma universal y las personas usuarias se sienten cómodas trabajando con ella, sería una buena forma de acercarse a los más jóvenes, sensibilizando sobre los problemas de salud mental y sobretodo rompiendo estigmas.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andresen, R., Oades, L., & Caputi. (2003). The experience of recovery from schizophrenia: towards an empirically validated stage model. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 37, 586-594. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2003.01234.x>.
- Asociación Pro Salud Mental “VIVIR”. (2008). <http://www.asociacionvivir.com/>.
- Bartlett, D. (1999). *Physiological Responses to Music and Sound Stimuli*. San Antonio, Texas: Handbook of Music Psychology.
- Betés, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Borrero Morales, F. (2008). Los elementos de la música. *Innovación y experiencias educativas*, 13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/FCO_DANIEL_BORRERO_2.pdf.
- Centro de Rehabilitación Psicosocial y Laboral. (2018) “Memorias del Centro de Rehabilitación Psicosocial y Laboral de Cuenca”. Cuenca, España.
- Conejo, S., Moreno, P., Morales, J.M., Alot, A., García-Herrera, J.M., González, M.J., et al. (2014). Opiniones de los profesionales del ámbito sanitario acerca de la definición de trastorno mental grave. Un estudio cualitativo. *Anales Sistema Sanitario de Navarra*, 37, 223-233.
- Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales. (2015-2017). Estrategia en Salud Mental de Castilla-La Mancha. http://www.afaeps.org/wp-content/uploads/2017/12/estrategia_salud_mental_2015-2017.pdf.
- Corrigan, P.W., Giffort, D., Rashid, F., Leary, M. y Okeke, I. (1999). Recovery as a psychological construct. *Community Mental Health Journal*, 35(3), 231-239. <http://dx.doi.org/210.1023/A:1018741302682>.
- De Dios, R., & Rueda Tolava, C. (2020). El impacto de la musicoterapia sobre aspectos comunicacionales en un paciente con esquizofrenia. *Acta académica*. <https://www.aacademica.org/000-007/323>.
- Escontrela, M.L., Pereira, C. y Soto, J. (2003). *La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención*. Ourense: Auria Editorial.
- Federación Española de Asociaciones de Rehabilitación Psicosocial. (2021). <http://fearp.org/wp-content/uploads/2021/03/FEARP-pronunciamento-musicoterapia.pdf>.

- Federación mundial de musicoterapia. (2011). <https://sobremusicoterapia.wordpress.com/tag/federacion-mundial-de-musicoterapia/>.
- Gold, C., Heldal, T.O., Dahle, T., & Wigram, T. (2005). Music therapy for schizophrenia or schizophrenia-like illnesses. *The Cochrane database of systematic reviews*, (2), CD004025. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004025.pub2>.
- Goldman, H. (2001). *Psiquiatría general*. (5ta ed.). México: Manual Moderno.
- Gómez Lavín, C. y Zapata, R. (2000). *Psiquiatría, salud mental y trabajo social*. Pamplona: Ediciones Eunete, S.A.
- Haque, S. y Krishna, S. (2014). Psychiatry and music. *Indian Journal Psychiatry*, 56(2), 128-140. <http://1.usa.gov/1SKYyg0>.
- Hernández Monsalve, M. (2011). Rehabilitación psicosocial: perspectiva actual y directrices en la Reforma Psiquiátrica. *Estudios de Psicología*, 16 (3), 295-303. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300013>.
- Hormigos, J., & Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.
- Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos. (1987). <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/mental-illness.shtml>.
- Jia, R., Liang, D., Yu, J., Lu, G., Wang, Z. y Wu, Z., et al. (2020). The effectiveness of adjunct music therapy for patients with schizophrenia: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 293. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113464>.
- McCloskey, L. (1990). The silent heart sings. Special Issue: Counseling and Therapy for Elders. *Generations*, 14, 63-65.
- Ministerio de Ciencia y Educación. (2009). Guía de Práctica clínica de intervenciones psicosociales en el trastorno mental grave. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_453_TMG_ICS_compl.pdf.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003). Rehabilitación e Integración Social de las Personas con Trastorno Mental Grave. <https://consaludmental.org/publicaciones/Rehabilitacionintegracionsocial.pdf>.
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A.M., & Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n2.43060.
- OMS. (2004). *Invertir en salud mental*. [PDF] Ginebra, Suiza: Departamento de Salud Mental y Abuso de sustancias, Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf.
- Oneca, N. (2015). *Musicoterapia: fundamentos, aspectos prácticos y aplicación a niños hospitalizados* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Navarra.
- Peralta Martín, V., & Cuesta Zorita, M.J. (1994). Validación de la escala de los síndromes positivo y negativo (PANSS) en una muestra de esquizofrénicos españoles. *Actas luso-espanolas de neurología, psiquiatría y ciencias afines*, 22(4), 171-177.
- Pereyra, G. (2017). *Musicoterapia: Iniciación, técnicas y ejercicios (Taller de música)*. Ediciones Robinbook.

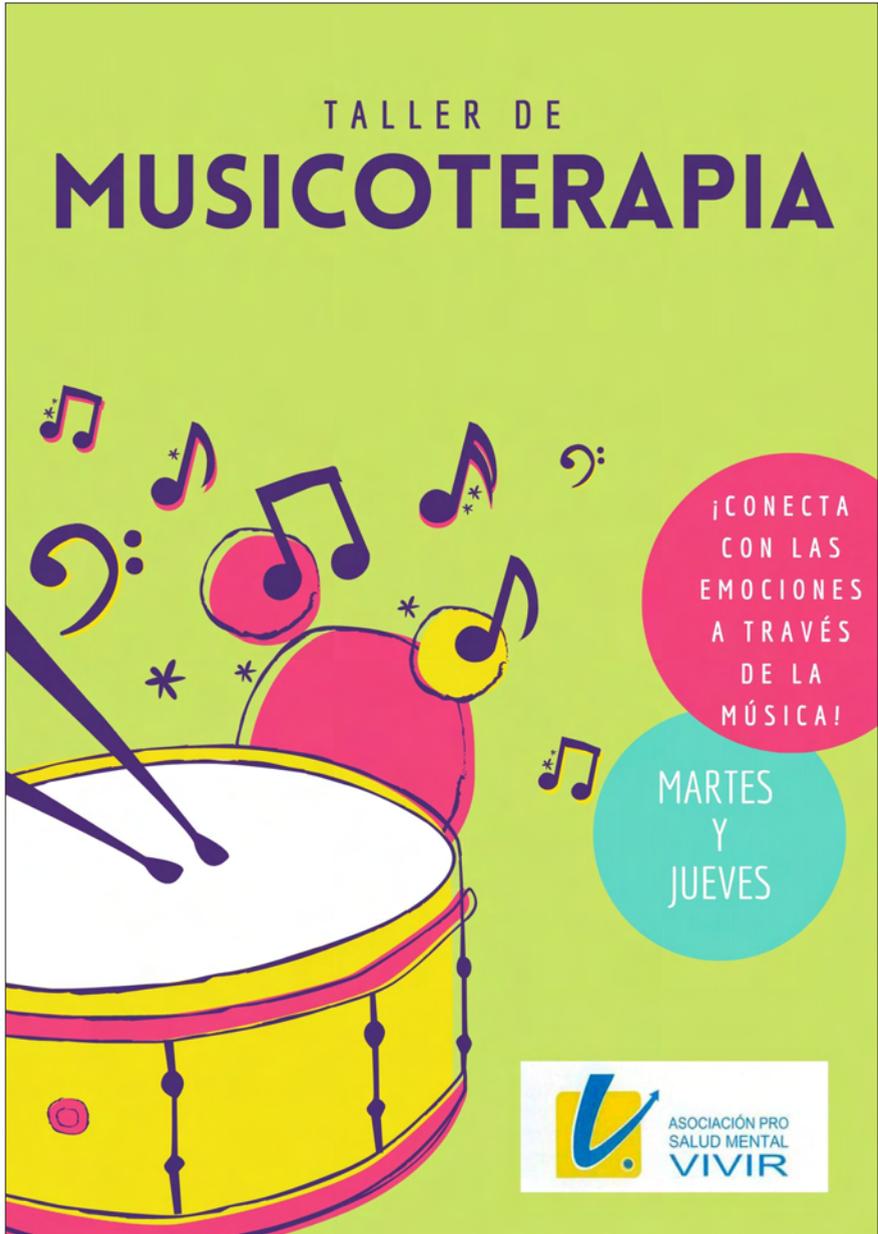
- Pérez Muñoz, M. (2002). La Educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social*, 9, 287-299.
- Pérez Serrano, G. (2005). ¿Qué son la pedagogía social y la educación social?. *Revista de Educación Social*, 336.
- Plan de Salud Mental de Castilla-La Mancha. (2018-2025). https://www.castilla-lamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20190927/plan_salud_mental_2018-2025.pdf.
- Sabatella, L. (2007). Música e identidad: Musicoterapia grupal en esquizofrenia. https://www.academia.edu/764345/M%C3%BAsica_e_identidad_Musicoterapia_grupal_en_esquizofrenia.
- Sánchez Sosa, J.J., & Murow, E. (2003). La experiencia musical como factor curativo en la musicoterapia con pacientes con esquizofrenia crónica. *Salud Mental*, 26(4), 47-56.
- Sánchez, C. (2003). 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.
- Shepherd, G., Boardman, J., & Slade, M. (2008). *Hacer de la recuperación una realidad. Sainsbury Centre for Mental Health*. Sevilla: Servicio Andaluz de Salud.
- Silverman, M. (2003). The Influence of Music on the Symptoms of Psychosis: A Meta-Analysis. *Journal of Music Therapy*, 40 (1), 27-40.
- Suárez, E. y Reyes, W. (2000). Las terapias con recursos artísticos. Su utilidad en la atención primaria en salud. *Revista Cubana de Medicina General e Integración*, 16 (3), 295-304.
- Thaut, M.H. (1989). La influencia de las intervenciones de musicoterapia en los cambios autoevaluados en la relajación, el afecto y el pensamiento en pacientes-prisioneros psiquiátricos. *Revista de Musicoterapia*, 26 (3), 155-166.
- Vaillancourt, M. (2009). *Música y musicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Valencia, M., Murow, E., Rascón, M. (2006). Comparación de tres modalidades de intervención en esquizofrenia: terapia psicosocial, musicoterapia y terapias múltiples. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38, 3, 353-549.
- Valverde Ocariz, X. (2011). Programa de musicoterapia para personas con discapacidad intelectual que envejecen. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(2), 63-78.
- Verdugo Alonso, M.A., et al. (2003). Atención Comunitaria, rehabilitación y empleo. Actas II Congreso de Rehabilitación en Salud Mental. https://consaludmental.org/publicaciones/Atencioncomunitariarehabilitacionem_pleo.pdf.
- Zárate, D. Patricia, & Díaz, T. Violeta. (2001). Aplicaciones de la musicoterapia en la medicina. *Revista médica de Chile*, 129(2), 219-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872001000200015>.
- Zollman, C., & Vickers, A. (1999). What is complementary medicine? *BMJ (Clinical research ed.)*, 319(7211), 693-696. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7211.693>.

12. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario “El lugar que ocupa la música en tu vida”

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?
2. ¿Cuáles son tus cantantes favoritos?
3. Menciona cuáles son tus grupos de música preferidos.
4. ¿Cuándo escuchas música, sueles estar en contacto con otras personas?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. A veces sí, a veces no
5. ¿A qué hora te gusta escuchar música?
 - a. Mañana
 - b. Tarde
 - c. Noche
 - d. A cualquier hora del día
6. ¿Con qué frecuencia sueles escuchar música?
 - a. Mucho
 - b. Normal
 - c. Poco
 - d. Nunca
7. Me gusta escuchar música por los siguientes medios:
 - a. Radio
 - b. Discos
 - c. Televisión
 - d. En vivo
 - e. Todas las anteriores
 - f. No suelo escuchar música
8. Indica la posición en la que ubica la música en tu vida en una escala del 1 al 10 siendo 1 nada y 10 todo.
9. Cuando escuchas música, te sirve para...

Anexo 2. Difusión





Anexo 3: Cuestionario sobre tus habilidades sociales, emocionales y estado de ánimo

¿Cómo ha influido en ti el taller de musicoterapia en estos aspectos?

Cuestiones	Nada en absoluto	Un poco	Algo	Bastante	Mucho
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Puedo influir sobre asuntos importantes de mi vida.					
Mis actitudes ayudan a alcanzar mis metas.					
Tengo habilidades que me ayudan a tener éxito.					
Mis fortalezas superan a mis debilidades.					
Me corresponde a mi marcar mis propios objetivos.					
Me siento querido.					
Me siento bien conmigo mismo.					
Puedo hacer cambios positivos en mi vida.					
Sé que puedo hacer cambios positivos en mi vida.					
Cuento con personas que se preocupan por lo que me sucede.					
Recibo invitaciones para distraerme y salir con otras personas.					
Tengo la posibilidad de hablar con alguien sobre mis problemas.					

Anexo 4. Cuestionario de evaluación sobre el taller

1. ¿Te ha parecido interesante el taller?
2. ¿Qué ha sido lo más interesante?
3. ¿Qué ha sido lo más aburrido?
4. ¿Recomendarías el taller a tus amistades? ¿Por qué?
5. ¿Crees que el taller te ha ayudado en alguno de los aspectos de tu vida? ¿A cuál?
6. ¿La Educadora Social ha impartido bien el taller?
7. ¿Eras capaz de entenderlo todo?
8. ¿La Educadora Social ha resuelto tus dudas de forma correcta?
9. ¿Crees que la musicoterapia es importante?
10. ¿Qué ha supuesto para tu vida este taller?
11. ¿Qué beneficios has encontrado con el taller de musicoterapia?
12. ¿Te gustaría continuar con el taller?

Anexo 5. Escala RAS

HACIENDO COSAS QUE VALORO					
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Es importante divertirse	1	2	3	4
2	Es importante tener hábitos saludables	1	2	3	4
3	Hago cosas que son significativas para mí	1	2	3	4
4	Continúo teniendo nuevos intereses	1	2	3	4
5	Hago cosas que otras personas valoran y que les ayuda	1	2	3	4
6	Hago cosas que me proporcionan una sensación de gran felicidad	1	2	3	4
MIRANDO HACIA ADELANTE					
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
7	Si me vuelvo a sentir mal, puedo manejar la situación.	1	2	3	4
8	Puedo ayudarme a mí mismo a mejorarme	1	2	3	4
9	Quiero tener éxito	1	2	3	4
10	Tengo metas que quiero lograr en la vida	1	2	3	4
11	Creo que puedo alcanzar mis metas personales actuales	1	2	3	4
12	Puedo manejar lo que sucede en mi vida	1	2	3	4
13	Me gusta a mí mismo	1	2	3	4
14	Tengo un propósito en la vida	1	2	3	4
15	Si las personas realmente me conocieran, yo les agradaría	1	2	3	4
16	Si lo sigo intentando, continuaré mejorando	1	2	3	4
17	Tengo una idea de quién quiero ser	1	2	3	4
18	Eventualmente, algo bueno ocurrirá	1	2	3	4
19	Yo soy el/la responsable de mi propia mejora	1	2	3	4
20	Estoy esperanzado/a respecto a mi propio futuro	1	2	3	4
21	Sé cuándo pedir ayuda	1	2	3	4
22	Pido ayuda cuando la necesito	1	2	3	4
23	Sé lo que me ayuda a mejorar	1	2	3	4
24	Puedo aprender de mis errores	1	2	3	4

MANEJANDO MI ENFERMEDAD					
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
25	Puedo identificar tempranamente los signos de advertencia de inicio del malestar	1	2	3	4
26	Tengo mi propio plan sobre cómo mantenerme bien o mejorarme	1	2	3	4
27	Hay cosas que puedo hacer para ayudarme a lidiar con los síntomas no deseados	1	2	3	4
28	Sé que existen servicios de salud mental que me pueden ayudar	1	2	3	4
29	Pese a que mis síntomas pueden empeorar, sé que puedo manejarlos	1	2	3	4
30	Los síntomas interfieren cada vez menos en mi vida	1	2	3	4
31	Cuando surgen mis síntomas, éstos parecen ser un problema que cada vez duran un período de tiempo menor	1	2	3	4
CONECTANDO Y PERTENECIENDO					
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
32	Tengo personas con las que puedo contar	1	2	3	4
33	Existen otras personas que creen en mí, incluso cuando yo dudo de mí mismo/a	1	2	3	4
34	Es importante tener amistades variadas	1	2	3	4
35	Tengo amigos que también han vivido enfermedades mentales	1	2	3	4
36	Tengo amigos que no tienen enfermedad mental	1	2	3	4
37	Tengo amigos que pueden depender de mí	1	2	3	4
38	Me siento OK con mi situación familiar	1	2	3	4

Anexo 6. Escala PANSS

1. Delirios	1	2	3	4	5	6	7
2. Desorganización conceptual	1	2	3	4	5	6	7
3. Alucinaciones	1	2	3	4	5	6	7
4. Excitación	1	2	3	4	5	6	7
5. Grandiosidad	1	2	3	4	5	6	7
6. Suspicacla/perjuicio	1	2	3	4	5	6	7
7. Hostilidad	1	2	3	4	5	6	7
Escala positiva (PANSS-P)	Puntuación directa:			Percentil:			
1. Embotamiento afectivo	1	2	3	4	5	6	7
2. Retraimiento emocional	1	2	3	4	5	6	7
3. Contacto pobre	1	2	3	4	5	6	7
4. Retraimiento social	1	2	3	4	5	6	7
5. Pensamiento abstracto	1	2	3	4	5	6	7
6. Fluidez de la conversación	1	2	3	4	5	6	7
7. Pensamiento estereotipado	1	2	3	4	5	6	7
Escala negativa (PANSS-N)	Puntuación directa:			Percentil:			
	1	2	3	4	5	6	7
Escala compuesta (PANSS-C)	Puntuación directa:			Percentil:			
1. Preocupación somática	1	2	3	4	5	6	7
2. Ansiedad	1	2	3	4	5	6	7
3. Sentimientos de culpa	1	2	3	4	5	6	7
4. Tensión motora	1	2	3	4	5	6	7
5. Manerismos/posturas	1	2	3	4	5	6	7
6. Depresión	1	2	3	4	5	6	7
7. Enlentecimiento motor	1	2	3	4	5	6	7
8. Falta de colaboración	1	2	3	4	5	6	7
9. Pensamientos inusuales	1	2	3	4	5	6	7
10. Desorientación	1	2	3	4	5	6	7
11. Atención deficiente	1	2	3	4	5	6	7
12. Ausencia de <i>insight</i>	1	2	3	4	5	6	7
13. Trastornos de la volición	1	2	3	4	5	6	7
14. Control deficiente de los impulsos	1	2	3	4	5	6	7
15. Ensimismamiento	1	2	3	4	5	6	7
16. Evitación social activa	1	2	3	4	5	6	7
Psicopatología general (PANSS-PG)	Puntuación directa:			Percentil:			
	1	2	3	4	5	6	7

PRIMER FINALISTA

CAMPUS DE CUENCA

“¿QUÉ TE APUESTAS? ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE AZAR EN LOS JÓVENES”.

Carmen López Iniesta

Dirigido por: Dr. Santiago Yubero Jiménez

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

Curso académico 2020/2021



PRIMER FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Carmen López Iniesta

“¿QUÉ TE APUESTAS? ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO
SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE AZAR
EN LOS JÓVENES”

ÍNDICE

RESUMEN	55
ABSTRACT	55
INTRODUCCIÓN	55
1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD	56
1.1. Juegos de azar en la antigüedad.....	56
1.2. Juegos de azar como recurso económico	56
1.3. Juegos de azar en España.....	57
1.4. Características de la etapa adolescente	59
2. MARCO TEÓRICO	60
2.1. ¿Qué es la ludopatía o el juego patológico?.....	61
2.2. Definición de adicción	61
2.3. Factores que incitan al juego de azar	62
2.4. Diferentes fases del juego hasta ser patológico.....	63
2.5. Juegos de azar online.....	65
2.6. ¿Es posible apostar siendo menor de edad?.....	65
2.7. Publicidad y marketing.....	67
3. ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA ADICCIÓN AL JUEGO	70
4. ESTUDIO SOBRE LA IMAGEN SOCIAL DE LA LUDOPATÍA Y LA NECESIDAD FORMATIVA DE LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS SOCIALES EN ESTE ÁMBITO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	72
5. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SU FORMACIÓN EN LOS JUEGOS DE AZAR.....	74

5.1. Diagnóstico de la persona jugadora.....	74
5.2. La importancia de la familia en el proceso de rehabilitación.....	75
5.3. ¿Cómo intervenir con una persona ludópata?.....	75
5.4. Medidas de promoción del autocontrol.....	76
5.5. Recursos sociales y los grupos o asociaciones de autoayuda.....	77
6. CONCLUSIONES.....	78
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
8. ANEXOS.....	81
8.1. Anexo 1.....	81
8.2. Anexo 2.....	84

RESUMEN

Este trabajo desarrolla un estudio sobre los juegos de azar en España, concretamente poniendo como foco de atención a los y las jóvenes que se han iniciado potencialmente en las plataformas de apuestas usando como pretexto el ocio. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción social acerca de los juegos de azar, además de visibilizar las consecuencias negativas y perjudiciales a las que puede llevar el juego. Para ello se han llevado a cabo diferentes encuestas sobre la perspectiva general y la tolerancia social existente hacia el mundo de las apuestas.

La finalidad del trabajo es impulsar a los y las profesionales de la Educación Social y diversas ramas profesionales relacionadas, a investigar, sensibilizar e intervenir sobre esta problemática, ya que puede derivar a diferentes conflictos sociales que conllevan un alto riesgo de exclusión social, tanto para gente adulta como para jóvenes.

Palabras clave: juegos de azar, jóvenes, ocio, tolerancia social, exclusión social.

ABSTRACT

This work develops a study on gambling in Spain, specifically by focusing attention on young people who have potentially started on betting platforms using leisure as a pretext. The goal of this research is to know the social perception about gambling in addition to making visible the negative and harmful consequences to which the game can lead. To this end, different surveys have been carried out on the general perspective and the existing social tolerance towards the world of betting.

The purpose of the work is to promote professionals in Social Education and various related professional branches to investigate, raise awareness and intervene on this problem, since it can lead to different social conflicts that lead to a high risk of social exclusion, both for adults and young people.

Keywords: gambling, youth, leisure, social tolerance, social exclusion.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estos últimos años en el estado Español se ha invertido y aumentado el número de establecimientos y plataformas online de los juegos de azar. Desde la perspectiva sociológica esto supone un nuevo factor de riesgo de exclusión para la población, concretamente para la población más joven, puesto que el uso continuado de estos juegos podría desencadenar diferentes problemas personales, sociales y económicos.

1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

1.1. Juegos de azar en la antigüedad

Los juegos de azar han estado presentes a lo largo de toda la historia del ser humano. Existen evidencias de que el hombre prehistórico ya jugaba; incluso había grabados rupestres en las cuevas donde se podía intuir la presencia de los juegos como forma de ocio. En la Antigüedad Clásica, y más tarde en el Antiguo Egipto, jugaban a las tabas, que eran los huesos de las patas de los corderos o cabras, y eran empleadas para predecir y auspiciar cuestiones relacionadas con la predicción del tiempo y como ritual religioso. Las evidencias arqueológicas indican que este juego se emplea desde el 5000 a.C. pero su uso más común fue durante las épocas Griega y Romana, donde se convirtió en un juego popular (Carreton, A., 2019).

1.2. Juegos de azar como recurso económico

Centrándonos de nuevo en la Antigua Roma, se establece otro tipo de juegos como el de los dados, el cual implicaba no solo jugar, sino también apostar. En ocasiones usaban el juego como medio para mejorar su situación económica, puesto que los ingresos de las personas eran algo inestables, ya que el romano común dependía de las cosechas y de la clientela de las élites, lo que económicamente no daba para mucho. El juego terminó siendo muy popular entre los romanos de cualquier clase social, incluido los ricos, los cuales se podían permitir hacer apuestas mayores; como consecuencia, ganaban y perdían grandes fortunas. Sin embargo, también era recurrido por personas de bajo rango social, como los ancianos y los obreros, que jugaban cuando no podían salir al exterior para trabajar; e incluso los niños intentaban jugar con nueces como premio para desarrollar habilidades que les permitieran mejorar en el juego y así poder apostar cuando fueran mayores de edad (Toner, J., 2020).

El juego enfatiza la importancia del dinero en la sociedad, siendo un reflejo de la incertidumbre económica y también un indicador del estatus social del jugador, puesto que gracias al juego las personas podían mejorar su posición en la escala social. Tuvieron tanta popularidad estos juegos, que se encontraron tableros grabados en los lugares públicos, donde en ocasiones eran grabadas reflexiones irónicas como “SPERNE LUCRUM / VERSAT MENTES / INSANA CUPIDO” que quiere decir, “rechaza las riquezas, la codicia insana corrompe la mente”. Hemos de añadir que la élite de diferentes partes de esta etapa quería restringir esta práctica a pesar de que ella la realizara, puesto que lo consideraba una amenaza para la jerarquía social tradicional y porque el juego demostraba la incapacidad de las personas en emplear su tiempo de ocio de forma responsable e inteligente sin supervisión. Por ello decidieron reforzar las leyes y crear un lema anti-juego.

Consideraban que a través de esos medios no era la forma idónea de alcanzar el éxito (Toner, J., 2020).

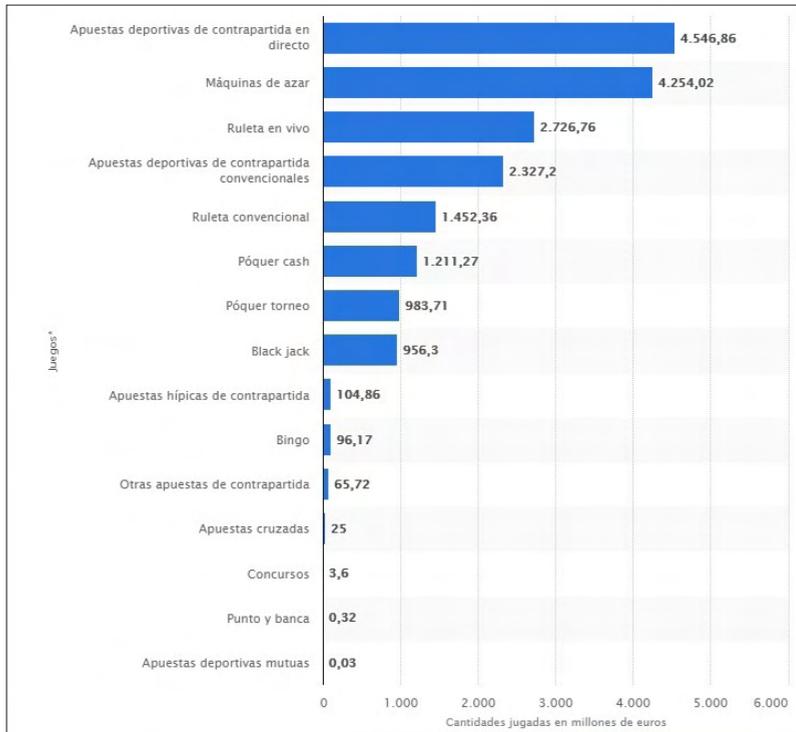
Cómo podemos apreciar, los juegos de azar han sido practicados desde hace mucho tiempo como forma de ocio, e incluso, como vía para alcanzar otro rango social más alto. A pesar de su normalización y práctica, ya entonces se habían percatado de las consecuencias negativas personales, sociales y económicas a las que podrían llevar los juegos de azar.

1.3. Juegos de azar en España

Se define como juegos de azar aquellos juegos en los cuales la posibilidad de ganar o perder no dependen del jugador, sino de las circunstancias del juego. Por lo tanto, conseguir la victoria no depende del individuo, ya que la recompensa que recibe el jugador, a pesar de ser inmediata, también es intermitente. Esto quiere decir que no siempre van a conseguir la victoria, pero sí van a intentar obtenerla aun siendo conscientes de que podrían no ganar. La Ley 2/2013, de 25 de abril, del juego y las apuestas de Castilla-La Mancha, establece como definición, que: “el juego es una actividad en la que se arriesgan diferentes cantidades de dinero u objetos económicamente evaluables, sobre el resultado de un acontecimiento futuro e incierto, independientemente de que la persona tenga habilidad o destreza, dependiendo exclusivamente de la suerte, envite o azar” (Ley 2/2013, de 25 de abril, del juego y las apuestas de Castilla-La Mancha. p. 5).

Los juegos de azar en España fueron legalizados en 1977. Sin embargo, los primeros jugadores patológicos no aparecieron hasta 1981, cuando hicieron las primeras máquinas tragaperras. A lo largo del tiempo terminó siendo un problema de alarma social, por lo que el gobierno español determinó que eran necesarias medidas de control en relación a las máquinas tragaperras, puesto que observaron consecuencias negativas en el juego. Desde ese momento y hasta el día de hoy, se han ido ampliando las diferentes alternativas para jugar, tanto en una plataforma física, como online; por ejemplo, la ruleta, donde apuestas dinero por un número y si sale tal número, ganas el doble o el triple del dinero apostado. U otros juegos, como podrían ser las apuestas deportivas, las máquinas de azar, el póker, la lotería, o el bingo, este último bastante recurrido por las personas de la 3º edad, pero que ocupan un porcentaje mínimo en comparación con el porcentaje de gente joven que apuesta en estas plataformas de juego de forma física u online.

Gráfica 1: Cantidad apostada en juegos online en 2018. Epdata.



Como podemos ver en la gráfica 1, el juego más recurrido son las apuestas deportivas que se realizan en directo mientras se televisan partidos deportivos, junto con las máquinas de azar, apareciendo las dos en cabeza por ser de las formas de juego más frecuentes en nuestra sociedad. “El juego presencial provoca dependencia en personas más mayores, mientras que las apuestas en línea crean problemas especialmente en los jóvenes” (Puentes, P., 2020, p.1).

Siguiendo con esta frase en comparación con el gráfico anterior, hay que tener en cuenta la realidad social que estamos viviendo a día de hoy, en la que los menores adolescentes y jóvenes usan los juegos de azar como medio de ocio y para conseguir dinero de forma fácil. La adolescencia es una etapa en la que el individuo es vulnerable ante los estímulos que recibe; es por ello que se debe abordar esta problemática con mayor rigor. Como profesionales educativos, debemos investigar sobre cómo viven y experimentan la adolescencia y la juventud el mundo de las apuestas y los juegos de azar, para conocer hasta qué punto se está tolerando y normalizando en la sociedad.

1.4. Características de la etapa adolescente

La etapa adolescente se caracteriza por la vulnerabilidad de las personas ante cualquier adicción, puesto que se imitan comportamientos adultos, ya sea fumar, beber alcohol o apostar dinero. Se trata de una etapa donde se comienza a tatear con las cosas que hay a tu alrededor, en la cual no se ha desarrollado el sentido de la prudencia, puesto que las hormonas puberales empujan al riesgo y están en plena etapa de desarrollo. Los centros cerebrales del proceso neurológico que establecen funciones ejecutivas como la planificación, pensar en las consecuencias que pueden acarrear los actos, etc., encargadas de proteger a la persona, no están desarrolladas al completo en esta etapa. También influye la carencia de identidad personal; las personas en esta etapa no tienen definida su propia personalidad, por lo que estos jóvenes se dejan llevar por las normas sociales establecidas, es decir, todo aquello que sea aceptado y tolerado de forma generalizada en sus círculos interpersonales para poder encajar en algún espacio social.

La problemática aparece cuando el juego se convierte en aprendizaje social, que es lo que está ocurriendo con las nuevas generaciones. Apostar está siendo un comportamiento totalmente aceptado y asumido por la sociedad, sin tener apenas conciencia de todas las consecuencias negativas que conlleva el juego.

Hay diferencias entre la adicción de una persona adulta y la de una persona joven, puesto que el adulto busca meramente ganar dinero, pero en un adolescente existen diversos factores por los que entrar en el juego, como la necesidad de aprobación, la presión social, el reconocimiento, etc. Por el contrario, también hay personas que se evaden mediante el juego para escapar de la soledad, del aburrimiento o de situaciones conflictivas con familiares. Como vemos, el juego termina siendo, tanto para adultos como para jóvenes, una vía de escape.

Bayta Díaz, psicóloga de la Asociación para la Prevención y Ayuda al Ludópata (APAL) asegura que las apuestas son algo común entre los menores, los cuales apuestan cada vez más cantidad de dinero, en ocasiones mucho más de lo que tienen. Esta adicción es generada por las escasas normas de acceso y la falta de vigilancia en los dispositivos que usan los usuarios para entrar a las páginas web. La psicóloga afirma que a la asociación llegan adolescentes de 18 años que llevan varios años apostando y esto ha generado una patología grave en la persona, junto con problemas legales, deudas e incluso robo. “La delincuencia aparece con mayor frecuencia entre los jugadores de quince a veintitantos años. Porque muchos no tienen trabajo y viven en casa de sus padres y sólo cuentan con la paga. Así que roban para poder jugar” (Díez, L., & Díez, D., 2020).

“El juego acaba interfiriendo en otro tipo de actividades, conforme más juega menos rinde en el colegio o instituto, menos puede concentrarse, y peor hace el trabajo si es que tiene. El trastorno desplaza las necesidades, los intereses o las

responsabilidades. Con el juego online encontramos a jóvenes que no duermen en toda la noche” (Niebla, R., 2021).

El Gobierno de España, junto con la Dirección General de Ordenación del Juego, realizó en 2017 un estudio que permite analizar la frecuencia y afectación que tiene el juego en diferentes edades, basándose en el grado de distorsión cognitiva y en los criterios DSM-5. Los resultados determinan que son las personas jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 35 años, las que juegan con mayor frecuencia, por lo cual tienen mayor riesgo de desarrollar conductas patológicas (DGOJ., 2017).

Existe un factor estimulante para la juventud que les lleva a una adicción mayor, como la interpretación de los juegos de azar como forma de ganar “dinero fácil”, ya que, tanto en adolescentes como en jóvenes de 18 a 24 años, no tienen una independencia económica forjada. Por lo tanto, a vistas de estas personas, los salones de juego se ven como una oportunidad para invertir poco dinero y salir de ahí con mayor cantidad de la que se ha llevado inicialmente (Martín, P., 2020).

Uno de los focos de atención que propone esta investigación, no es solo en cuestión de los problemas que pueden acarrear el juego patológico, sino también una propuesta para los y las profesionales de la Educación Social y a todo el equipo interdisciplinar que pueden investigar para conocer en qué cosas destinan los y las adolescentes el dinero que ganan, puesto que los conflictos que desarrollan no son de cuestión monetaria, ya que no tienen a su disposición ningún trabajo ni desahucio. Los conflictos se manifiestan en el deterioro de las relaciones sociales y familiares, el consumo de sustancias estupefacientes o en el desarrollo de trastornos psicológicos, como la ansiedad, la depresión e incluso tener diferentes episodios de violencia.

Hay que remarcar la gravedad que tiene que los juegos de azar y las apuestas estén normalizados en nuestra sociedad, puesto que cuando algo se normaliza, no se cuestiona, sólo se tolera y se asume ciegamente hasta que terminan formando parte de nosotros, percibiéndolo como un elemento más de nuestro contexto social.

2. MARCO TEÓRICO

Para hablar sobre el trastorno y las consecuencias negativas que tienen los juegos de azar, primero he de definir qué es una adicción y qué es la ludopatía, puesto que ambos términos mantienen relación directa con este tema.

2.1. ¿Qué es la ludopatía o el juego patológico?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) es un organismo que pertenece a la Organización de Naciones Unidas (ONU) y se encarga de publicar y gestionar políticas de prevención y participación a nivel internacional. Según esta entidad, la ludopatía se define como un trastorno de conducta que conlleva una adicción psicológica.

Se caracteriza por “La presencia de frecuentes y reiterados episodios de participación en juegos de apuestas, los cuales dominan la vida de la persona enferma en perjuicio de sus valores y obligaciones sociales, laborales, materiales y familiares; [...] esta conducta persiste y a menudo se incrementa a pesar de sus consecuencias sociales adversas tales como la pérdida de fortuna personal, deterioro de las relaciones familiares y situaciones personales críticas” (Herrezuelo, A., 2013, p.1).

2.2. Definición de adicción

Según la Real Academia Española (RAE) el término adicción se definiría como la dependencia de sustancias o actividades nocivas para la salud o el equilibrio psíquico.

Sin embargo, según el DMS 5, el juego patológico no se definiría como adicción, sino más bien como “trastorno adictivo” o “adicción conductual”, en el cual los comportamientos de la persona se vuelven automáticos, motivados por las emociones y los impulsos sin apenas tener control cognitivo, puesto que busca la satisfacción inmediata de esos estímulos. Esta adicción tiene como consecuencia la irritabilidad del sujeto, la dificultad de este para afrontar los problemas, la baja autoestima, poca tolerancia a la tristeza o dolor, el descuido de las actividades rutinarias, académicas, familiares, laborales... Cía. A. (2013).

La adicción se produce a través de la liberación de dopamina, una hormona que, junto con la serotonina y la noradrenalina, produce bienestar y felicidad. La persona genera diferentes niveles de dopamina según los estímulos y recompensas que obtiene de su exterior. Los premios que obtienen las personas jugadoras a través de los juegos de azar son refuerzos positivos e intermitentes que generan un aumento antinatural de los niveles de dopamina por encima de los normales, por lo que se convierte en una actividad que genera placer y euforia al usuario.

Sin embargo, a medida que el comportamiento se repite con más continuidad, estos refuerzos positivos terminan siendo negativos, puesto que el tiempo que la persona debe estar expuesta al estímulo debe ser mucho mayor para que genere la misma satisfacción, puesto que el usuario ya ha creado una tolerancia hacia esos estímulos (Connect, E., 2017).

Siguiendo el artículo de Niebla, R., (2021) las personas con adicción “dependen de una conducta que, al principio, cuando empiezan, sí tiene gratificación y premio. Pero a medida que avanza el trastorno, el componente placentero y positivo desaparece y deben jugar más y mayor para recuperar ese placer”.

Por lo tanto, valorando y comparando las anteriores definiciones que establecen la RAE y el DSM-5 y conociendo el proceso neurológico que se produce para generar una adicción, podemos ver cómo el juego de las apuestas no es meramente un juego, que la práctica continuada de este podría tener connotaciones negativas en el individuo, tanto a nivel económico, social y personal, como por ejemplo consumir sustancias estupefacientes, agotar los ahorros, acumular deudas o incluso recurrir al robo o fraude para poder continuar con la adicción.

Algunos expertos han bautizado este problema de diversas formas, tales como ludopatía, ludomanía, sociosis lúdica, juego compulsivo, adicción al juego, etc. Sin embargo, la denominación oficial y más aceptada es la del “juego patológico”.

2.3. Factores que incitan al juego de azar

Para conocer cuáles son los factores condicionantes que influyen en que una persona termine siendo adicta al juego, en el siguiente punto nombraré alguno de los factores de clasificación que hace Elisardo Becoña en su libro “Trastornos adictivos” (2016), sobre los factores de riesgo en cuanto al uso reiterado y continuo de los juegos de azar:

1) La disponibilidad

Este es uno de los factores que influye a la persona jugadora para siga consumiendo. Desde que se legalizaron, tanto los juegos de azar como las casas de apuestas y las apuestas online, existe un gran abanico de posibilidades y de medios en los que se puede acceder fácilmente a plataformas, tanto físicas como online para realizar apuestas.

2) Las características personales

Factores que influyen, como el sexo, ya que la mayoría de las personas jugadoras suelen ser más hombres en comparación con las mujeres. También influyen las características de la personalidad, como sentirse vulnerable, ser impulsivo, búsqueda de nuevas sensaciones, tener un concepto distorsionado sobre la suerte y el azar, consumo de drogas o alcohol.

3) La tolerancia social

A lo largo de estos años se ha creado en España una tolerancia mayor hacia al juego, hasta el punto de considerarlo una forma de ocio, impulsado por el apren-

dizaje social que deja como consecuencia la publicidad de las casas de apuestas y los programas deportivos. A pesar de las consecuencias negativas del juego la administración gana gran cantidad de dinero a través de los impuestos (Becoña, E., 2016).

Lo que está aconteciendo en la sociedad española del siglo XXI es que los juegos de azar se han convertido en un aprendizaje social, y la sociedad mantiene una actitud ambivalente respecto a lo que supone jugar. Por un lado, conocen los riesgos del juego e incluso se han denunciado sus consecuencias en multitud de ocasiones, ya que el uso prolongado de los juegos de azar puede desencadenar conflictos personales y sociales. Sin embargo, por otro lado se está generando un hábito de ocio con los juegos de azar que está siendo tolerado y normalizado. Esto es negativo, puesto que supone un factor de riesgo para cualquier persona, pero en especial a la juventud, que es influenciable y carente de autocontrol. Esta corre mayor riesgo de generar una adicción patológica hacia el juego, lo que podría terminar siendo una enfermedad, con lo cual merma la capacidad de autocontrol de la persona implicando grandes riesgos en la salud, el trabajo, la familia y las relaciones sociales de los sujetos.

2.4. Diferentes fases del juego hasta ser patológico.

Una persona pasa por diferentes fases en el juego hasta llegar a ser jugadora patológica:

- La primera fase es “la victoria”, cuando se juega ocasionalmente, pero se suele ganar más que perder, lo cual tiene como repercusión que la persona se sienta excitada con el juego y se sienta optimista para seguir jugando.
- La segunda fase es la de “perder y seguir”, cuando aparecen con mayor frecuencia las pérdidas en el juego y esto afecta al carácter de la persona, haciendo que se sienta más irritable o intranquila. Como consecuencia, las apuestas comienzan a ser mayores, por lo que la persona busca otras vías para conseguir dinero y apostar, descuidando de forma inconsciente su vida cotidiana, familiar y social.
- La tercera fase podría llamarse la “desesperación”, cuando la persona aumenta el dinero apostado y el tiempo que pasa expuesto en los juegos de azar. Esta fase está caracterizada por el remordimiento y el pánico que siente la persona jugadora; le invaden los sentimientos de culpa por no tener beneficios de sus apuestas, por lo que podría llegar a plantearse realizar actos ilegales para conseguir dinero.
- La cuarta y última fase es la de “tocar fondo”, donde a la persona no le queda ningún tipo de esperanza, afectando así a su vida laboral, social y económica, ya que existe un evidente deterioro y abandono personal, pudiendo así acabar con su vida sentimental, causar problemas laborales o incluso hacerle

dependiente a alguna sustancia como el alcohol u otro tipo de drogas. Las personas que se ven muy desesperadas en esta fase podrían plantearse hasta el suicidio.

Este deseo por jugar proviene de unas circunstancias concretas, el juego es algo voluntario y placentero, al igual que perjudicial. La persona que comienza a jugar es consciente de los riesgos y detrimentos que le causan; sin embargo, se encuentra tan absorbida y condicionada que, aunque quiera, no puede dejar de realizar esa conducta. Como sucede con otro tipo de adicciones, el individuo no logra controlar ese impulso que le lleva a echar la siguiente moneda. Por lo tanto, podemos concluir, que el juego comienza a ser patológico cuando se deterioran o se desvanecen los mecanismos de autocontrol en uno mismo (Gándara, J., Fuertes, J. C. y Álvarez, M^a T., 2002).

En la siguiente gráfica, aparecen reflejadas las características que se adaptan al perfil más común de jugador patológico en España, según la Dirección General de Ordenación del Juego:

Gráfica 2: Características generales de un jugador patológico.



Como podemos observar en el gráfico 2, 8 de cada 10 hombres apuestan online, mientras que en el género femenino se percibe un porcentaje mucho menor, siendo 2 de cada 10 mujeres las que apuestan online (Europa Press., 2020).

Uno de los datos más alarmantes son las 397574 personas que apuestan en internet con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, unas cifras bastante

elevadas que indican que la juventud es parte de la población activa y protagonistas de los juegos de azar, siendo esta cuestión social un factor de riesgo para ella a todos los niveles, tanto personal como social-económico.

2.5. Juegos de azar online

Tras la legalización de las apuestas online en 2011, en España se ha incrementado el juego, no sólo de los que previamente ya se encontraban sumergidos en las casas de apuestas y en otros juegos de azar, sino que ahora entre el público que juega online también están los y las jóvenes entre 18 y 24 años, que con el paso de los años han normalizado esta práctica como alternativa de ocio (Arrizabalaga, A., 2018).

Otra investigación realizada por el Centro Reina Sofía sobre la adolescencia de la Fundación de Ayuda para la Drogadicción (FAD), afirma que, según las encuestas realizadas, se ha incrementado la frecuencia de las apuestas de los y las jóvenes, tanto en internet, donde ha aumentado del 6% al 10%, como de forma presencial en las mismas casas de apuestas, donde se ha aumentado casi diez puntos, del 13% al 22% (Martín, P., 2020).

Estos resultados, junto con los datos obtenidos en el FEJAR, los cuales exponen que el juego online es la causa de la ludopatía en personas menores de 26 años, demuestran que antes de legalizar el juego online en España, este colectivo representaba el 0% de los casos de rehabilitación ludópata. Sin embargo, podemos ver cómo esto ha cambiado a lo largo de los años, ya que en la Federación Española de Jugadores de Azar Rehabilitados (FEJAR) del año 2011 hasta el 2015 la población joven llegó a formar parte del 44% de sus usuarios (RTVE., 2021).

2.6. ¿Es posible apostar siendo menor de edad?

Un artículo de la clínica Aequilibrium habla sobre que la ludopatía en jóvenes está directamente relacionada con el avance tecnológico, puesto que encuentran la forma de acceder a plataformas de juego a través de este medio. Habla concretamente sobre que en España está aconteciendo una ola de juventud ludópata con edades comprendidas entre 14 y 21 años. “Según la federación de ludópatas rehabilitados, aunque en España se puede apostar a partir de los 18 años, la realidad es que más niños y adolescentes están apostando de forma fraudulenta cogiendo los datos o formas de pago de sus padres” (Romero, M, J., 2020. p.1).

Según la legislación expuesta en el BOE, está totalmente prohibido que los menores de edad entren a las casas de apuestas o que sean registrados en cualquier página online de juego. Los anuncios que publicitan las casas de apuestas solo están permitidos por la ley fuera del horario infantil, el cual corresponde de

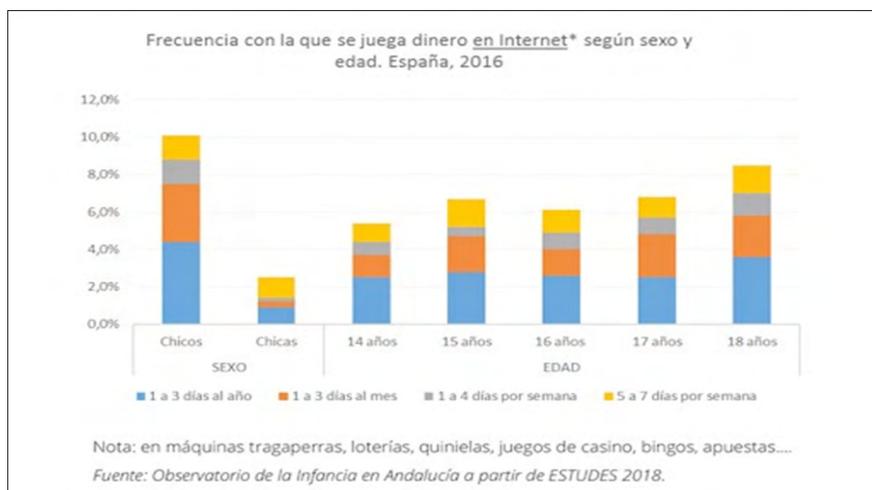
6:00 a.m. hasta las 22:00 p.m., y han de tener previa autorización sobre el contenido de esta publicidad para que protejan a colectivos vulnerables y personas menores de edad, garantizando el uso adecuado de las reglas del juego. Según el artículo 12 sobre la publicidad, patrocinio y promoción, “cualquier publicidad sobre el juego deberá explicitar la promoción de actitudes de un juego moderado, no compulsivo y responsable” (Ley 2/2013, p. 8).

Sin embargo, a través de la encuesta realizada sobre la ludopatía que expondré posteriormente para poder justificar la problemática, se puede comprobar cómo la mayoría de las personas encuestadas afirma que se televisa publicidad en horario infantil y que acceder al mundo de las apuestas siendo menor de edad es muy fácil, e incluso la entrada en algunos salones de juego les está permitida en algunas ocasiones, a pesar de que la legislación española prohíbe tal cosa. La muestra de la investigación considera que registrarse en las páginas online falsificando el perfil como mayor de edad es bastante recurrido y fácil de realizar, lo que nos hace concluir que el sistema de registro de las páginas online de los juegos de azar no requiere de una verificación compleja para autenticar si eres mayor de edad o no, por lo que para los más jóvenes, esto se convierte en una oportunidad para iniciarse en el juego.

La baja percepción de riesgo de estos juegos, permite que la juventud comience a desarrollar comportamientos patológicos, puesto que su inicio en el juego, normalmente, comienza en los salones online a través de bonos con dinero ficticio con el que no peligra su economía. En ese tramo de tiempo, aprenden la dinámica del juego, las estrategias y las diferentes formas de apostar el dinero; por lo tanto, cuando llegan a la mayoría de edad, empiezan a ejecutar de forma real todas las apuestas que han estado planteando tiempo atrás. Usan a su favor el hecho de que los juegos online tengan escasas medidas de control, por lo que falsificar la identidad es una vía bastante recurrida por la juventud para mantener su anonimato y su adicción a los juegos.

Según afirma Patricia Martín (2020), los menores de edad comienzan con el hábito de apostar en casinos y páginas online que permiten jugar a través de bonos y dinero ficticio con el cual, en principio, no pueden ganar dinero, pero sí se puede crear un mal hábito hacia el juego. Así es como comienza la adicción y su interés por saltarse la ley para poder apostar de forma real en los salones de juego.

Gráfica 3: Frecuencia con la que se juega dinero en Internet según sexo y edad. España, 2016.



Como podemos ver en la gráfica anterior, la percepción social está en lo correcto: el uso de los juegos de azar en jóvenes y menores de edad es bastante común. En el siguiente gráfico, publicado por el Observatorio de la infancia en Andalucía en el año 2016, se observa con claridad que los que más frecuentan los juegos de azar basándonos en el género, son los hombres. Pero si nos basamos en la edad, vemos cómo existe una gran demanda en los juegos de azar por parte de menores de edad que tienen entre 14 y 18 años, un público muy joven al que en teoría se les prohíbe el acceso a todas estas páginas web, pero como vemos en los gráficos, ya en 2016 era bastante común realizar apuestas de forma prematura y hasta el día de hoy, los gráficos lamentablemente han seguido aumentando.

2.7. Publicidad y marketing

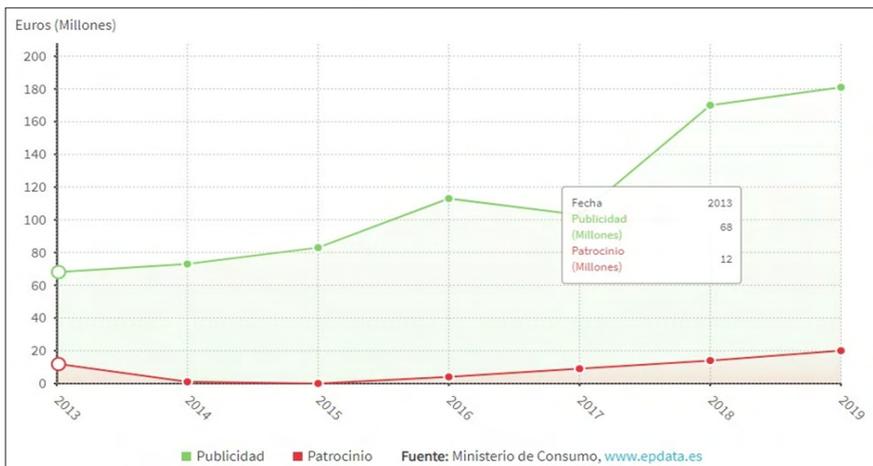
La problemática expuesta anteriormente, es un factor de riesgo para la población. Según un artículo de El País escrito por Paco Puentes, los juegos de azar se han convertido en la nueva adicción entre las personas más jóvenes, las cuales encuentran esto como una vía de ocio, incluso siendo menores de edad. Esto se debe al avance tecnológico que se ha desarrollado a lo largo de estos años y el marketing de las apuestas online, que permite llamar la atención de los usuarios para jugar de forma anónima en solitario y buscar una recompensa inmediata que satisfaga la dependencia al juego. Algunos especialistas ya han advertido de la vulnerabilidad que tiene la juventud ante los juegos de azar, puesto que tienen menor control de los impulsos y mayor deseo de experimentar (Puentes, P. 2020).

Otro factor que tenemos que tener en cuenta, es el hecho de que los dispositivos asistenciales para personas ludópatas son escasos, pero también lo son las campañas de sensibilización y prevención al juego patológico en adolescentes y jóvenes, que a día de hoy están influenciados por el aprendizaje social que está inculcando la cultura del fútbol y las empresas de marketing que los publicitan. Se está exponiendo a la población a un tipo de publicidad persuasiva diseñada para que la persona usuaria se sienta incitada a jugar para, de una forma sencilla, recibir mayores recompensas y acabar repitiendo estas conductas hasta crear una adicción, es decir, una ludopatía.

Algunos de los slogans de las casas de apuestas dicen: “Sin diversión no hay juego”, tratándose de publicidad engañosa, donde hacen creer al usuario que los juegos de azar no son perjudiciales. Otra de las frases “Por un juego responsable”, deja ver con claridad la estrategia que llevan a cabo las casas de apuestas, ya que les permite relegar la responsabilidad de la adicción a la persona que juega. Sin embargo, como hemos podido analizar a lo largo de este documento, la responsabilidad y el autocontrol del jugador patológico desaparecen, puesto que la persona es incapaz de dejar de jugar voluntariamente; ahí es donde parece el problema.

Sin embargo, el Estado Español ha estado permitiendo la promulgación de los juegos de azar y regulando su legislación para poder lucrarse de forma indirecta con las ganancias publicitarias y con lo recaudado en las diferentes casas de apuestas.

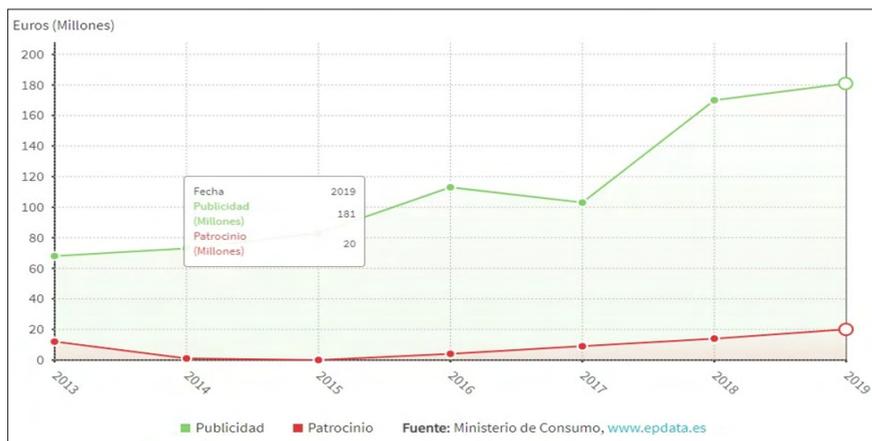
Gráfica 4: Gasto en publicidad y patrocinio del sector del juego online en 2013.



Como podemos ver en el gráfico 4, existe una gran diferencia entre el dinero que invirtió el Estado en el año 2013, siendo en total 98 millones en publicidad y

12 millones en patrocinio, en comparación con el dinero que ha invertido 6 años después en 2019, el cual ha superado con creces los años anteriores, invirtiendo 181 millones en publicidad y 20 millones en patrocinio de las casas de apuestas.

Gráfica 5: Gasto en publicidad y patrocinio del sector del juego online en 2019.



Como podemos ver en el gráfico 5, a lo largo de seis años la inversión ha aumentado en 83 millones de euros en publicidad y 10 millones más en patrocinio. Lo que nos lleva a concluir que si el Estado invierte más en esta clase de ocio es porque termina siendo adictivo para la gente, lo que proporciona mayores ingresos gubernamentales, pero a su vez, menos salud mental en la población.

Como podemos ver, la legislación a nivel publicitario y estructural está pensada para cubrir un margen de responsabilidad social respecto a los menores de edad y a otros colectivos en riesgo. Sin embargo, no se ofrecen los suficientes recursos como para garantizar que el juego vaya a ser moderado y responsable. Tras lo expuesto anteriormente, hemos podido comprobar cómo la persona es incapaz de controlar su impulsividad cuando está sumergido en el juego y lo difícil que resulta diagnosticar a un jugador patológico, ya que existen multitud de formas para jugar, tanto de forma pública, como de forma anónima a través de las plataformas online.

Otro de los factores que hay que tener en cuenta tiene que ver con las ganancias que se lleva el Estado permitiendo que esto exista, como señala Becoña en su libro “Trastornos Adictivos”: “la industria sigue preocupada solo por ampliar la oferta de juego sin considerar la mayoría de ella que el juego pueda causar problemas de ludopatía. La administración es tolerante porque recauda una gran cantidad de dinero en impuestos por el juego” (Becoña, 2016, p.53).

3. ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA ADICCIÓN AL JUEGO

Una de las dos investigaciones llevada a cabo para conocer la perspectiva social sobre los juegos de azar está expuesta en el ANEXO I y tiene como muestra a 100 personas de un público amplio y variado, que abarca desde menores de edad, con edades comprendidas entre 15-17 años, hasta personas de más de 55 años, contando con la diversidad de género, siendo el 54% mujeres, el 44% hombres y el 2% otros. Entre ellas, el 55% ha apostado alguna vez y el 45% no lo ha hecho nunca.

El 84% cree que las apuestas son un juego adictivo, el 15% considera que son “un poco adictivas” y sólo un 1% considera que los juegos de azar no son adictivos. En términos generales podemos ver que las personas son conscientes de que los juegos de azar pueden ser perjudiciales.

En la pregunta *“¿crees que la gente apuesta para ganar dinero?”*, el 59% considera que entre “a veces” y “bastantes veces”, el 36% afirma rotundamente que el dinero es el motivo por el que se juega y el 5% cree no saberlo.

Sin embargo, en la pregunta: *“¿la gente apuesta por motivos de ocio y diversión?”*, el 71% cree que entre “bastantes veces” y “a veces”, el 7% afirma que “siempre”, el 14% no lo sabe y el 8% afirma que nunca el motivo del juego es por el ocio o la diversión.

Tras estos resultados, podemos considerar que el hábito de apostar se realiza principalmente con la intención de ganar dinero, aunque también está presente el factor recreativo, en el cual las personas encuentran en el juego una forma de ocio.

Es esta la problemática en la que centra esta investigación, puesto que las personas más jóvenes están desarrollando una tolerancia social hacia los juegos de azar convirtiéndose así, indirectamente, en un aprendizaje social que permite y aumenta el interés de estas hacia el juego.

El 22% de las personas encuestadas han seleccionado que juegan con mucha frecuencia, todas las semanas alguna vez o algunos fines de semana; podrían ser jugadores con primeros índices de adicción considerando la frecuencia con la que juegan y/o apuestan. Sin embargo, existe un 49% que no apuesta y un 29% que apuesta o juega ocasionalmente a lo largo del tiempo. Existen diversas formas con las que poder apostar: el 29% de nuestra muestra suele hacerlo en las casas de apuestas, el 10% por internet, el 11% por otras vías no especificadas, el 49% no realiza ningún tipo de apuesta y el 1% apuesta a través de un amigo mayor de edad. Algunas de las plataformas y casas de apuestas más conocidas por las personas encuestadas son: Codere, 888POKER, Sportium y BET365. El 76% no ha estado registrado en ninguna de ellas, mientras que el 24% ha estado o está re-

gistrado a una o más de una. El dinero apostado en un solo día ronda entre 5-20 € para el 35% de las personas encuestadas, más de un 50% no ha apostado nunca nada y el 13% ha apostado en un día entre 40 y más de 100 €.

Ante la pregunta *“en tu círculo social ¿conoces a algún amigo o amiga que haya realizado alguna apuesta?”*, tan sólo un 14% de las personas dicen que no, mientras que el 40% afirma que la mayoría de sus amistades apuestan y el 46% que solo algunas de su círculo social, por lo que existe un 86% de personas que afirman tener en su círculo social a alguien que está introducida en el mundo de los juegos de azar.

La tolerancia social que se ha desarrollado a lo largo de los años ha dejado patente la normalización de los juegos de azar en nuestra sociedad. Esto supone un alto porcentaje dentro de la investigación, por lo que se puede verificar que esta problemática está a la orden del día, constituyendo un riesgo de exclusión social que podría conllevar problemas patológicos y adicción al juego.

A través de la pregunta *“¿a qué edad apostates por 1º vez?”* podemos conocer que el 47% no ha apostado nunca a nada, mientras que el 17% ha apostado entre los 21 años y más de 27 años, el 20% entre los 18 y 20 años y, por último, existe un 16% que la primera vez que apostó fue siendo menor de edad, teniendo entre 15 y 17 años.

Se puede comprobar cómo adolescentes y jóvenes ocupan un 36% del total, por lo que podemos deducir que entre los 15 años y los 20 existe un afán por el mundo de las apuestas, es decir una permisividad social hacia esta problemática.

De hecho, en la pregunta *“¿crees que existen medios que facilitan a los menores de edad entrar a una casa de apuestas o realizar una apuesta?”*, el 70% cree que “sí, existen muchas formas”, el 26% cree que “sí, pero es difícil” y tan sólo un 4% cree que “no, es imposible”.

Se puede ver con claridad que existe un 96% que cree que es probable que una persona menor de edad tenga diferentes vías para poder apostar sin problemas, a pesar de una ley patente en el país que prohíbe la entrada de menores de edad en las casas de apuestas y en diferentes plataformas online, como hemos explicado anteriormente.

Respecto a la opinión general sobre las diferentes formas en las que un menor puede apostar se encuentran las siguientes: un 68% cree que existen personas que hacen de intermediarios para apostar por el menor de edad; el 12% cree que pueden usar el DNI de otra persona para apostar; el 9% cree que existe una persona que se dedica a recolectar el dinero de los menores para apostar por ellos y llevarse un porcentaje; y el 11% no sabe qué medios puede tener un

menor para apostar. Para refutar lo expuesto anteriormente he de exponer que en la pregunta “¿consideras que las casas de apuestas están bien reguladas por la ley?” el 59% cree que no, el 30% no lo sabe y sólo el 11% cree que sí están bien reguladas.

Respecto a la publicidad y marketing, “¿crees que la publicidad de los juegos de azar incitan a jóvenes a iniciarse en el juego?”, el 68% de las personas encuestadas afirma que “sí, existe publicidad incluso en horario infantil (6.00h - 22.00h)”; sólo el 21% cree que “sí influye, pero la publicidad está fuera del horario infantil” y el 11% no cree que la publicidad incite a la juventud al juego.

Por último, se les pregunta si consideran necesario que los adolescentes de hoy en día reciban información sobre las consecuencias de las apuestas y los juegos de azar, a lo que la mayoría, el 94%, responde que sí es necesario, mientras que el 6% considera que no es tan necesario intervenir ante esta problemática.

Las cuestiones que debemos plantearnos con estos porcentajes son: ¿se están convirtiendo los juegos de azar entre la juventud en un tipo de ocio?, ¿el gobierno está siendo partícipe de que la ludopatía se convierta en aprendizaje social?, ¿cómo podemos los Educadores y las Educadoras Sociales prevenir e intervenir ante esta problemática social?

4. ESTUDIO SOBRE LA IMAGEN SOCIAL DE LA LUDOPATÍA Y LA NECESIDAD FORMATIVA DE LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS SOCIALES EN ESTE ÁMBITO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Los gráficos de este otro estudio están expuestos en el ANEXO II, con el objetivo de conocer el nivel de formación y la opinión que tienen futuros profesionales vinculados a distintos ámbitos de la educación sobre sus destrezas de intervención en conductas de adicción al juego. Para ello, contamos con una muestra de 51 personas, de las cuales el 51% eran estudiantes de Educación Social, el 21,5% estudiantes de Magisterio, el 15,6% estudiantes de Trabajo Social y el otro 15,6% pertenece a los estudiantes de Integración Social. El 52,9% del total, no ha apostado nunca mientras que el 47% sí lo ha hecho.

En cuanto a lo que formación en ludopatía se refiere, el 53% considera que tiene poca o ninguna formación, el 37% considera que su formación es “normal” y sólo el 9,7% considera que tiene bastante formación respecto al tema. Con ello podemos concluir que la mayoría de las personas que han sido entrevistadas cree no estar formado para poder intervenir con personas adictas al juego patológico.

Se les pregunta el nivel de gravedad que creen que tiene la ludopatía en la sociedad a través de la escala Likert, valorando la cuestión del 1 al 10. El 97,9% responde que existe un gran porcentaje de gravedad ante los juegos de azar, sin embargo, en contraposición nos encontramos a un 1,9% del porcentaje total que tan sólo considera que los juegos de azar tienen un 5 de 10 de riesgo en las personas.

Para conocer las opiniones personales y la permisividad de futuros profesionales ante el juego, se establece una pregunta que se basa en cuándo consideran que una persona tiene un problema con el juego en función de la continuidad con la que juegue el usuario. El 62,6% de la muestra del estudio considera que una persona tiene problemas cuando apuesta o juega la mayoría de los días de la semana o diariamente. Sin embargo, el 15,6 % cree que el problema aparece cuando el usuario juega varios días al mes, mientras que el 11,7 % cree que el problema es evidente cuando el usuario juega todos los fines de semana; un 9,8% cree que la persona ha interiorizado los juegos de azar cuando acude, mínimo, una vez por semana.

Como podemos ver, ante esta pregunta hay diferentes grados de permisividad que nos dejan entrever lo difícil que es diagnosticar cuándo alguien tiene un problema con el juego y lo normalizado que está que una persona juegue usualmente en estas plataformas.

En la última pregunta del cuestionario, expuse otra escala Likert del 1 al 10 para conocer la opinión multidisciplinar sobre el grado de intervención que podría llegar a hacer un Educador o Educadora Social en la problemática del juego patológico: un 5,8% considera que tan sólo los Educadores y Educadoras Sociales podrían intervenir un 5 sobre 10. Por suerte, el resto indicaron un grado alto de posible intervención. Tras esa pregunta tuvieron que escribir la forma en la que un Educador o Educadora Social podría intervenir en este ámbito desde sus perspectivas. Expondré los resultados de forma en la que las intervenciones más repetidas queden en el inicio de forma gradual hasta la menos repetida por la muestra:

- Prevención en la juventud.
- Crear alternativas de ocio.
- Sensibilizar sobre la problemática.
- Coordinación multidisciplinar con diferentes profesionales.
- Ayudar a desarrollar el autocontrol.
- Realizar intervenciones en institutos, charlas informativas, talleres.
- Intervención personal y familiar.
- Terapia para reducir la adicción.

5. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y SU FORMACIÓN EN LOS JUEGOS DE AZAR

Tras la anterior exposición de los factores que generan adicción en el mundo de los juegos de azar y de sus consecuencias negativas, hemos de reivindicar la importancia de prevenir estas conductas patológicas desde edades tempranas. Tanto para un adolescente como para un adulto, el juego patológico puede convertirse en un factor de riesgo de exclusión social, puesto que influye de diversas formas, afectando finalmente a su vida personal, sociolaboral y económica. La problemática en la que debemos enfocarnos es la tolerancia social que se ha generado entre la población más joven, que ha normalizado el uso de los juegos de azar como forma de ocio.

Los y las profesionales de la Educación Social deben estar formados en lo que a la ludopatía se refiere, para identificarla dentro de su entorno socio-laboral y poder llevar a cabo una prevención y sensibilización de esta problemática. Debe quedar claro que esta enfermedad afecta a la voluntad de las personas; su adicción les impide controlar los impulsos, por lo tanto la persona se ve totalmente condicionada y debilitada por los estímulos del juego y precisa de ayuda, tanto psicológica como social, para poder potenciar su autocontrol.

5.1. Diagnóstico de la persona jugadora

Para detectar este problema es necesario que la persona acuda a un servicio de salud o a una persona experta que pueda diagnosticar de forma clínica su enfermedad patológica. Antes de realizar una intervención se han de tener en cuenta diversos factores que condicionan y definen al sujeto:

- Características del paciente.
- Tiempo que lleva implicado en el juego.
- Intensidad de su trastorno.
- Ambiente familiar.
- Enfermedades.
- Delitos realizados.
- Organigrama familiar.

Es decir, un análisis general que nos permita a los y las profesionales intervenir de la forma más rigurosa y detallada posible. Según Gándara, J., Fuertes, J, C. y Álvarez, M^a T. (2002), existen diferentes señales de alarma que dejan entrever que una persona tiene problemas con el juego y que como profesionales de la Educación Social debemos saber ver a tiempo:

- Juega con mayor frecuencia.
- Económicamente tiene ganancias o pérdidas inexplicables.
- Aumenta su tolerancia al juego y cada vez desea jugar más.
- Aislamiento social y familiar.
- Se niega a hablar sobre el juego.
- Su actitud se muestra irritada, deprimida o desesperada.

Percibir comportamientos desadaptados en el ámbito laboral, familiar, social o algún pensamiento o actitud suicida, son otros de los indicadores que informan que el problema patológico ya está instaurado y que la persona se encuentra en la cuarta fase de la patología, es decir, ha tocado fondo.

Una vez detectados los diferentes indicadores que ayudan a conocer si una persona es adicta al juego de forma patológica, al tratarse de una adicción, el problema debe ser tratado por un equipo multidisciplinar que trabaje de forma cooperativa, rigiéndose por el mismo diagnóstico. Entre ellas aparecen diferentes disciplinas: medicina clínica, psicología, psiquiatría, Educación Social, trabajo social, etc.

Para poder intervenir con un jugador patológico por su adicción o por los trastornos que puede tener asociados al juego, se necesita realizar un plan terapéutico. Para llevarlo a cabo se precisa la unión de las diferentes alternativas médicas, junto con recursos sociales necesarios que harán la intervención más rigurosa y eficaz.

5.2. La importancia de la familia en el proceso de rehabilitación

El y la profesional de la Educación Social y el resto del equipo de profesionales que cooperan juntos, deben tener presente la importancia de la familia en el proceso de intervención, ya que es un pilar que podría aportar un gran apoyo para la persona usuaria y también para intervenir de forma indirecta y directa en su adicción. Si la situación llega a ser crítica, las familias pueden solicitar se le impida el ingreso a las casas de apuestas, casinos o cualquier lugar o plataforma de juego y puede acudir a recursos sociales y asociaciones de autoayuda que les ayuden a lidiar con la problemática patológica del jugador y puedan acompañarlo en su tratamiento.

5.3. ¿Cómo intervenir con una persona ludópata?

En el libro “Jugar perjudica seriamente la salud” de Gándara, J., Fuertes, J.C. y Álvarez, Mª T. (2002) se establecen cinco medios diferentes por los cuales la persona que padece de una patología por el juego puede encontrar ayuda a su problema:

- 1) Medidas de promoción del autocontrol.
- 2) Técnicas de intervención psicológica.
- 3) Tratamientos psicofarmacológicos.
- 4) Tratar la patología asociada.
- 5) Utilizar los recursos sociales y los grupos o asociaciones de autoayuda.

Nos centraremos concretamente en dos de ellos, en las medidas de promoción de autocontrol y en los recursos sociales y grupos o asociaciones de autoayuda, puesto que son en estos ámbitos donde el Educador y la Educadora Social podrán intervenir con las personas usuarias para ayudarles a desarrollar su autonomía fuera del juego, generar nuevas rutinas más saludables e intervenir con su familia o personas allegadas para fortalecer sus lazos interpersonales.

5.4. Medidas de promoción del autocontrol

La persona usuaria ha de ser consciente de que ella es la única capaz de poder solucionar su problema, a pesar de la confianza que ponga en los y las profesionales que le ayudan y en los familiares que le apoyan.

Las personas usuarias de forma genérica suelen considerarse personas débiles, inconstantes y con falta de voluntad, siendo esta última la causa de su problema, pero, al mismo tiempo, la fórmula de la solución. Es por ello por lo que la persona debe entender que el primer paso hacia su evolución es fortalecer su voluntad y reconocer su problema, lo que permitirá que sea más consciente de la gravedad de su estado (Gándara, J., Fuertes, J. C. y Álvarez, M^a T., 2002).

La raíz del problema es la impulsividad que le genera el juego a las personas, por lo tanto como Educadores y Educadora Sociales debemos impulsar que las personas reestructuren su personalidad para que puedan afrontar situaciones difíciles, tolerar su frustración y aprender a trabajar su disciplina estableciendo diferentes metas personales que le permitan reinsertarse y rehabilitarse.

El objetivo es conseguir que la persona jugadora recupere su libertad, ya que esta ha quedado sometida por los impulsos del juego; por ello, debe abogarse por iniciar un nuevo modelo de vida más saludable, apoyándose en las personas con las que tiene lazos afectivos y trabajando el desarrollo de su autonomía. Para conseguir esto último, la persona usuaria debe ser consciente de sus características como individuo y las características de su enfermedad, por lo que la función del Educador y la Educadora Social sería ayudarle a entrenar su voluntad por medio de ejercicios guiados que le permitan transgredir sus impulsos, sopesar las consecuencias y valorar las alternativas y ayudas existentes.

Uno de los ejercicios que se pueden llevar a cabo para trabajar la voluntad puede ser el siguiente, llevado a cabo por Boyd Barred, en su libro *Strennth of Wil*

and How top Develop it que dice así: “Cada día, durante los próximos siete días estaré de pie sobre la silla aquí en mi recámara, por diez minutos consecutivos, y trataré de hacerlo con ánimo alegre. Después de los diez minutos escriban las sensaciones y los estados mentales experimentados. Hágalo cada día durante siete días” (Gándara, J., Fuertes, J. C. y Álvarez, M^a T., 2002).

Lo que se pretende con esto es trabajar la voluntad de la persona usuaria mediante tareas fáciles de realizar, que requieren de poco tiempo y ayudan a la persona a desarrollar su capacidad de autocontrol. Por lo tanto, el primer paso de la intervención sería ejecutar pequeñas metas a lo largo de los días que permitan crear una rutina que aumente la disciplina de la persona.

Otros ejercicios que poder llevar acabo son:

- Repetir en silencio y en voz alta “yo puedo hacerlo”, marcando rítmicamente el tiempo durante cinco minutos, con un bastón o con una regla.
- Escuchar el tic-tac de un reloj de mesa o de pulso, haciendo movimientos precisos a cada quinto tic-tac.
- Meter en una caja, lenta y deliberadamente cien cerillas o pedacitos de papel. Este ejercicio es bastante efectivo para combatir y controlar la impulsividad.

A pesar de que a primera vista estos ejercicios parecerán “inútiles”, hemos de comprender que cada movimiento físico es un acto de voluntad, por lo que estos ejercicios requieren de intención, empeño y constancia, pero sobretodo de actitud, puesto que hay que estar receptivos a realizar la actividad de forma apropiada (Gándara, J., Fuertes, J. C. y Álvarez, M^a T., 2002).

Dentro de lo que calificamos como pequeñas metas para desarrollar la voluntad, podríamos incluir actividades rutinarias que permitan a la persona usuaria llevar un orden en su vida, como por ejemplo, despertarse a una hora concreta, realizar actividades deportivas durante un tiempo determinado, dormir a la misma hora todas las noches para poder descansar correctamente, etc.

Todo esto puede contribuir a que la persona construya nuevos hábitos y rutinas que le permitan enfocarse en actividades saludables, evitando así las actitudes tóxicas que tenía interiorizadas a través de su abuso del juego.

5.5. Recursos sociales y los grupos o asociaciones de autoayuda.

La probabilidad que tiene la persona para curar su patología aumenta considerablemente cuando esta y su familia se implican en el proceso de ayuda ofrecido por los diferentes servicios sociales, ya sean grupos de autoayuda o profesionales de la medicina o la psicología. La implicación coordinada de los diferentes

recursos sociales, junto con la protección familiar y el asesoramiento profesional, permite un mayor abordaje de la problemática con mayor efectividad.

En cuanto al tratamiento de la persona jugadora mediante el área asistencial, he de remarcar que la figura profesional del Educador y la Educadora Social puede estar presente en el centro de día realizando actividades grupales con la familia, acompañando al usuario para que acuda al grupo de autoayuda e instigar para que participe en un programa terapéutico junto con su familia o personas implicadas en el proceso de cambio (Gándara, J., Fuertes, J. C. y Álvarez, M^a T., 2002).

6. CONCLUSIONES

La metáfora que usa Bruno Patino en el libro “La civilización de la memoria de pez” (2020) nos sirve para describir el fenómeno social que ocurre con los juegos de azar. El autor nos compara a los peces con los humanos, de tal forma en la que compara la similar limitada capacidad de atención entre ambos con la metáfora de la pecera.

Un pez tiene 8 segundos de atención, su memoria no está tan desarrollada y por lo tanto olvida el tiempo que pasa en la pecera. Esto le permite ver un mundo nuevo cada vez que recorre el mismo espacio una y otra vez, lo mismo que ocurre con los humanos, quienes sólo tienen 1 segundo más de atención que el animal y están sumergidos en la pecera de internet, aquella plataforma de estímulos donde las posibilidades son infinitas.

Internet se ha convertido en la pecera de centenares de humanos, especialmente para los que nacieron en el avance tecnológico, quienes son adictos a estar en la red. Esto les ha derivado a la búsqueda de la satisfacción inmediata, es decir, a la búsqueda de dopamina a través de una secuencia de estímulos infinitos (Patino, B., 2020).

La teoría de la experiencia óptima, desarrollada por el psicólogo croata, Mihaly Csikszentmihalyi es una de las herramientas de la psicología comportamental que se usa en plataformas digitales para generar adicción. Por ejemplo, Candy Crush es un juego semejante a las máquinas tragaperras, ya que al funcionar por algoritmos supone una experiencia diferente para cada jugador. El público que accede a este juego puede ser de edades muy variadas, puesto que no requiere de unas habilidades concretas para poder jugar, al igual que los juegos de azar. Lo que realmente sacia a la persona jugadora es estar jugando, incluso de forma automática sin pensar en la partida, puesto que su satisfacción está en la evasión de sus problemas (Patino, B., 2020).

Extrapolando esta metáfora al mundo de los juegos de azar, podríamos asemejar a la persona jugadora patológica con el pez, que está sumergida en un océano de apuestas y juegos, un mundo infinito e irreal, aquel lugar donde existen tantos estímulos que a la persona jugadora no le da tiempo a reflexionar sobre lo que pasa a su alrededor, simplemente se deja llevar por todo aquello que llame su atención, realizando una secuencia de acciones de forma casi automática.

Es por ello por lo que los Educadores y las Educadoras Sociales han de estar presentes en la prevención e intervención de la problemática, puesto que, lamentablemente, la tolerancia social al juego está patente en la sociedad y a través de ese aprendizaje, muchos jóvenes se inician en este mundo a temprana edad sin ser conscientes de las consecuencias negativas que puede conllevar, ni de los conflictos sociales, personales o económicos que puede desencadenar, incluyendo en muchas ocasiones, trastornos patológicos.

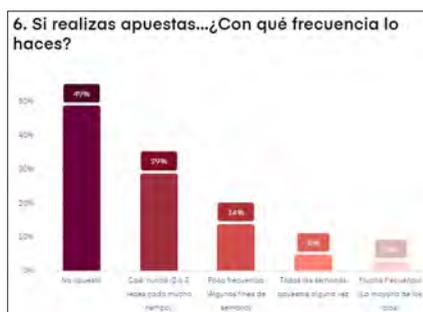
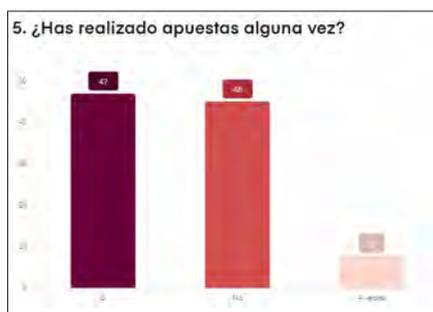
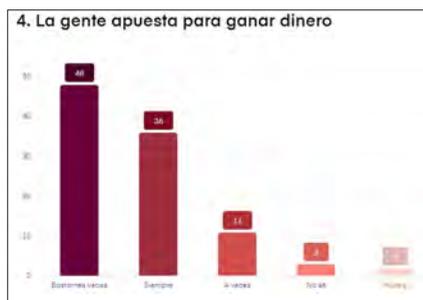
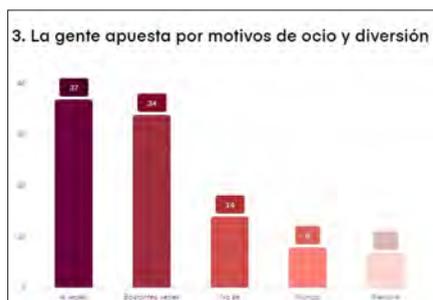
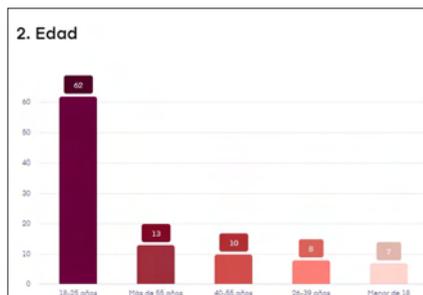
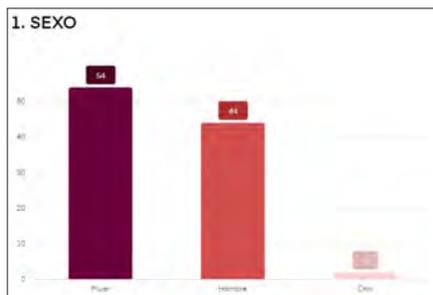
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

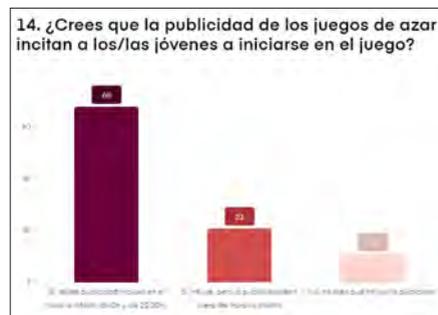
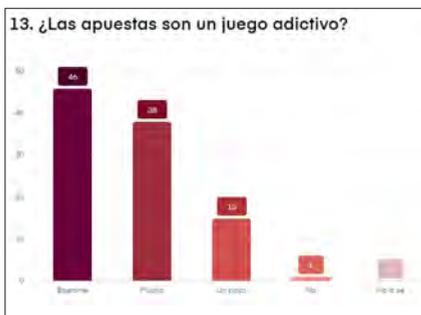
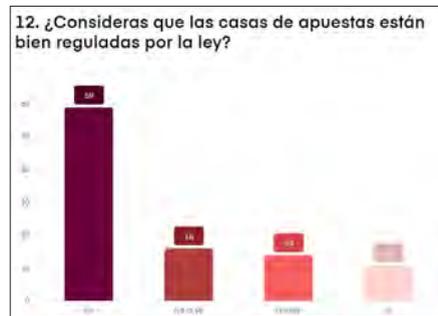
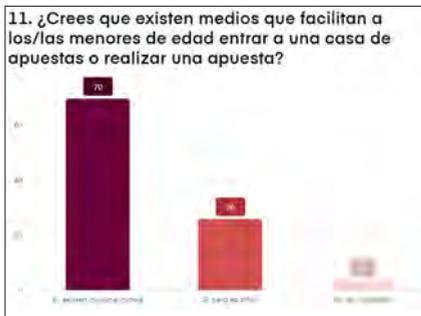
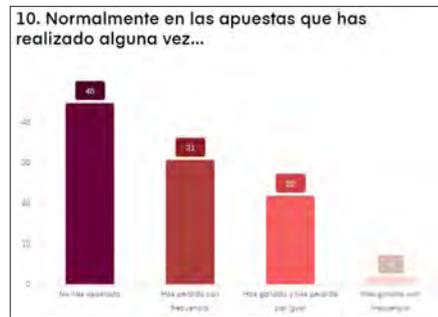
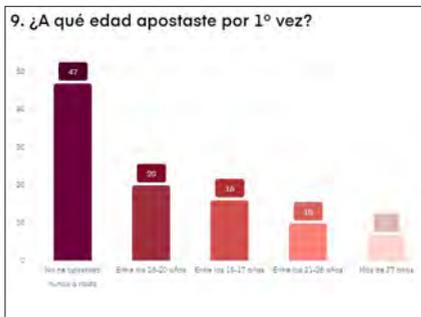
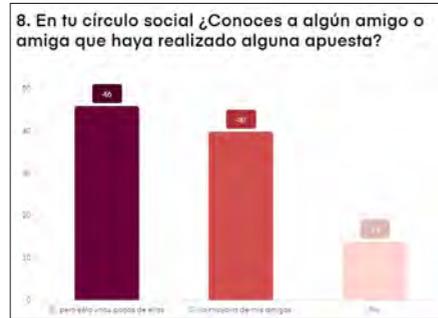
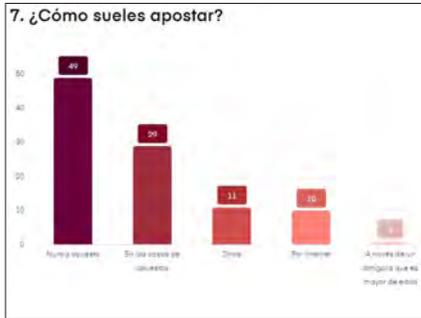
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed.). *Trastornos del control de los impulsos no clasificados en otros apartados*, p. 632.
- Arrizabalaga, A. (2018). Ludopatía: Jugarse la salud. Recuperado de: <https://www.efesalud.com/ludopatia-jugarse-la-salud/>.
- Boletín Oficial del Estado [BOE]. (2013). Ley 2/2013, de 25 de abril, del Juego y las apuestas de Castilla-La Mancha. *Publicidad, patrocinio y promoción*, p. 8. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/10/07/pdfs/BOE-A-2013-10413.pdf>.
- Becoña, E. (2006). Trastornos adictivos. *Trastorno de juego (juego patológico)*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Carreton, A. (2019). Las tabas. *Un juego con mucha historia*. Recuperado de: <https://patrimoniointeligente.com/las-tabas/>.
- Cía, A. (2013). *Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5): Un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes*. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Inmanencia.
- Cortés, C. (s.f.). Definición y etimología de patológico. Recuperado de: <https://definiciona.com/patologico/>.
- Connect, E. (30 Octubre 2017). Neurociencia de la adicción: Dependencia, procesos y correlaciones neurofisiológicas. *Elsevier*. Recuperado de: <https://www.elsevier.com/es-es/connect/medicina/neurociencia-de-la-adiccion-dependencia,-procesos-y-correlaciones-neuro-fisiologicas>.
- Díaz, A. (2020). Porcentaje de personas que apuesta dinero online según edad en España en 2019. Recuperado de: <https://es.statista.com/estadisticas/950610/porcentaje-de-personas-que-apuestan-dinero-online-en-espana-por-edad>.

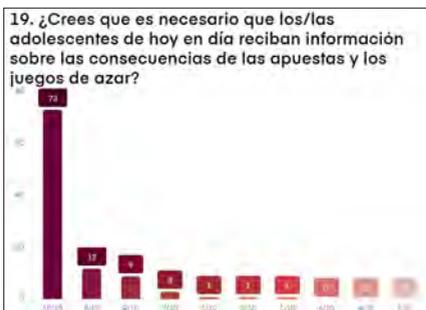
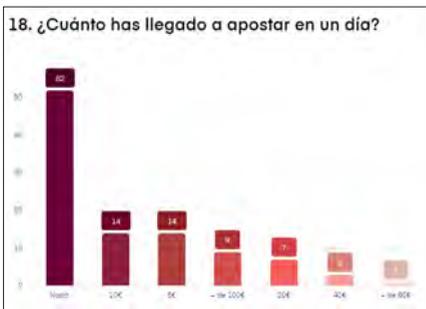
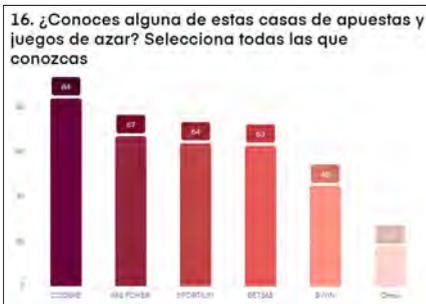
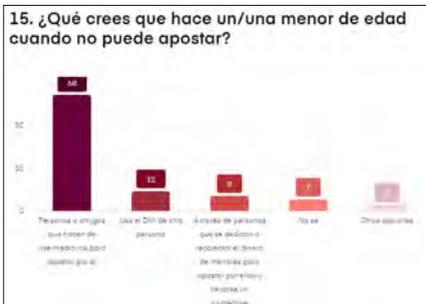
- Dirección General de Ordenación del Juego [DGOJ]. (2017). Estudio y análisis de los factores de riesgo del trastorno de juego en población clínica española. Ministerio de Hacienda y Función Pública, p. 43.
- Europa Press. (2020). Más del 83% de las personas que juegan o apuestan “online” en España tiene entre 18 y 45 años, según un estudio. Madrid. Recuperado de: <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-mas-83-personas-juegan-apuestan-online-espana-tiene-18-45-anos-estudio-20200206130020.html>.
- Gándara, J., Fuertes, J.C., & Álvarez, M^aT. (2002). Jugar perjudica seriamente la salud. *Qué es y cómo tratar la ludopatía*. Barcelona, España: Plaza & Janés Editores, S.A.
- González, I. (s.f.). Los primeros juegos de azar. *Apuestas y azar*. Recuperado de: <https://www.apuestasyazar.com/los-primeros-juegos-de-azar/>.
- Herrezuelo, A. (2013). Ludopatía y salud mental. ASAJER. Recuperado de: http://www.onlinezurekin.net/archivos/revista/revista21_cas.pdf.
- Martín, P. (2020). Las apuestas, el nuevo modelo de ocio juvenil y grupal. Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200116/apuestas-juego-azar-ocio-jovenes-problema-7808886>.
- Niebla, R. (2021). La ludopatía, la adicción que se extiende a la adolescencia: “Empecé a jugar al póker online con 14 años y a los 16 con la ruleta”. *El Diario*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/nidos/ludopatia-adiccion-extiende-adolescencia-empece-jugar-14-anos-poker-online-16-ruleta_1_7300969.html.
- Puentes, P. (2020). Ludopatía juvenil. El rápido crecimiento de las apuestas por Internet exige una respuesta rotunda. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/opinion/2020-12-20/ludopatia-juvenil.html>.
- Romero, M.J. (2020). Adicción a los juegos de azar: cada vez más joven y digital. *Aequilibrium*. Recuperado de: <https://residenciaequilibrium.es/adiccion-a-los-juegos-de-azar-cada-vez-mas-joven-y-digital/>.
- RTVE. (2021). El juego “online” sigue creciendo entre los jóvenes: “Incita mucho porque te dicen apuesta gratuita 5 euros”. Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20210422/juego-online-crece-jovenes-fad/2087274.shtml>.
- S. A. (2020). Juego online en España, datos y estadísticas. *Epdata*. Recuperado de: <https://www.epdata.es/datos/juego-online-espana-datos-estadisticas/161>.
- Toner, J. (2020). El juego y las apuestas en la Antigua Roma. *Desperta Ferro*. Recuperado de: <https://www.despertaferro-ediciones.com/2020/el-juego-y-las-apuestas-en-la-antigua-roma/>.

8. ANEXOS

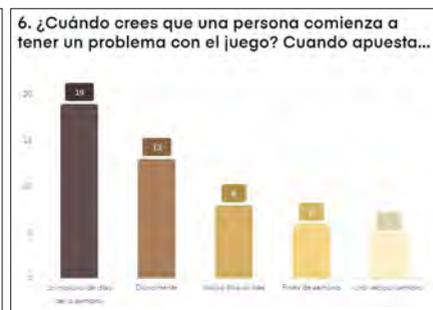
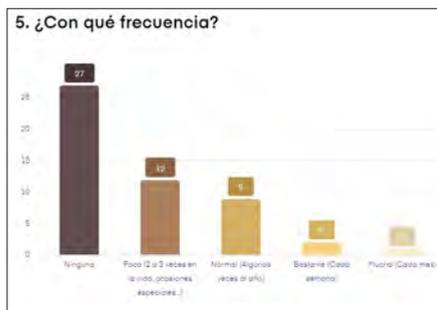
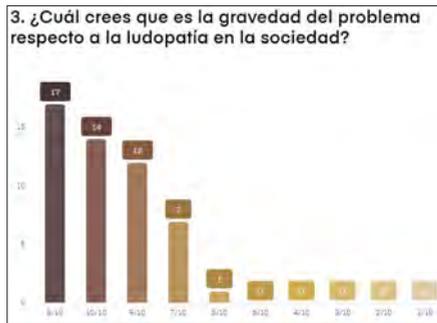
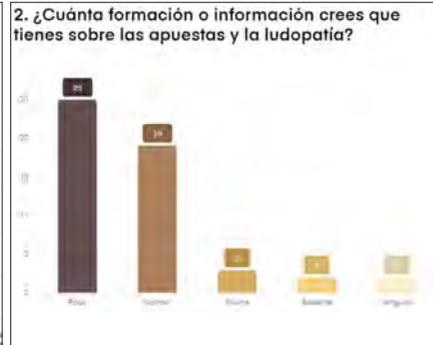
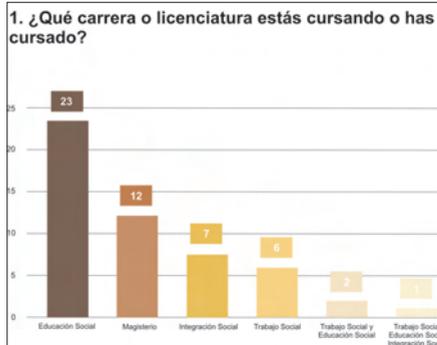
8.1. Anexo 1

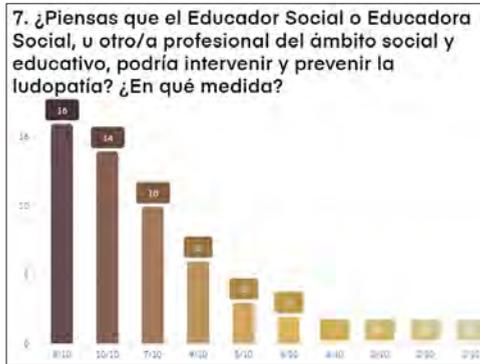






8.2. Anexo 2





PRIMER FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Carmen López Iniesta

“¿QUÉ TE APUESTAS? ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO
SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE AZAR
EN LOS JÓVENES”

SEGUNDO FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA

“PESIMISMO SOCIAL. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO PROMOViendo UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA”.

Sumaya Jouid Baida

Dirigido por: José Luis González Geraldo

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

Curso académico 2020/2021



SEGUNDO FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Sumaya Joid Baida

“PESIMISMO SOCIAL. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO PROMOViendo UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA”

ÍNDICE

1. RESUMEN	90
2. ABSTRACT	90
3. INTRODUCCIÓN	91
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	92
5. DESARROLLO DEL TEMA	95
5.1. Revisión de los avances históricos	95
5.2. Mecanismos psicológicos evolutivos	99
5.2.1. Instinto de la separación y generalización.....	100
5.2.2. El instinto de negatividad	101
5.2.3. El instinto de la línea recta.....	102
5.2.4. El instinto del destino.....	103
5.2.5. El instinto de la culpa	103
5.2.6. El instinto de la urgencia	104
5.3. Fenómenos que influyen en la ciudadanía: Ventana de Overton y la Doctrina del Shock.....	104
5.4. La importancia del pensamiento crítico en una ciudadanía democrática y participativa.....	107
5.5. Una educación para la ciudadanía que enfrente los desafíos del siglo XXI	110
5.6. El papel del profesional de la Educación Social en el fomento del pensamiento crítico	112
5.7. La Educación Social: un derecho de la ciudadanía.....	116
6. CONCLUSIONES.....	118
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

1. RESUMEN

En la presente investigación se pretende realizar un análisis de la realidad actual y profundizar en el fenómeno del pesimismo social y en la vulnerabilidad que puede conllevar la desinformación y la interpretación de los datos o hechos que componen nuestra realidad. Además, tener presente que, pese a la accesibilidad y a la gran información de la que disponemos en la actualidad, nos encontramos atrapados por limitarnos a observar la realidad desde únicamente una perspectiva. En este sentido, también debemos de conocer la existencia de varios mecanismos psicológicos evolutivos que en muchas ocasiones no somos conscientes de su realidad, y cómo influyen en nuestra visión del mundo. Es por ello que se profundiza en la importancia de una educación para la ciudadanía transformadora, impulsada por el y la profesional de la Educación Social, agentes que a partir de sus funciones y competencias profesionales pueden fomentar el pensamiento crítico, entendido como la concepción basada en el razonamiento a partir de ideas claras y precisas, que sirvan de base para la elaboración de juicios de evaluación, logrando de este modo una ciudadanía más democrática y participativa, de manera que, las propia ciudadanía competente y autocrítica sea capaces de analizar y ser consciente de la verdadera realidad que le rodea.

Palabras claves: pesimismo social, sociedad líquida, sociedad del cansancio, educación para la ciudadanía, pensamiento crítico, Educación Social, democracia.

2. ABSTRACT

The aim of this research is to carry out an analysis of the current reality and to delve into the phenomenon of social pessimism and the vulnerability that can be caused by misinformation and the interpretation of the data or facts that make up our reality. Furthermore, we must bear in mind that despite the accessibility and the wealth of information available to us today, we find ourselves trapped by limiting ourselves to observing reality from only one perspective. In this sense, we must also be aware of the existence of several evolutionary psychological mechanisms that we are often unaware of, and how they influence our vision of the world. Therefore, the importance of an education for transformative citizenship, driven by the Social Education professional, an agent who, from his/her professional functions and competences, can promote critical thinking, understood as the conception based on reasoning from clear and precise ideas, which serve as a basis for the development of evaluative judgments, thus achieving a more democratic and participatory citizenship, is deepened. In this way, competent and self-critical citizens themselves can analyse and be aware of the true reality around them.

Keywords: social pessimism, liquid society, society of tiredness, education for citizenship, critical thinking, Social Education, democracy.

3. INTRODUCCIÓN

En la presente revisión teórica se pretende analizar la realidad actual y la importancia de un desarrollo del pensamiento crítico donde el y la profesional de la Educación Social tiene un gran papel. En la actualidad, nos encontramos vulnerables ante la existencia tan abrumadora de información y los cambios tan repentinos que sufrimos. La excesiva información provoca inestabilidad, sobre todo en aquellas personas que no han podido gozar de una educación de calidad, siendo ésta su única herramienta para fomentar su ciudadanía democrática y participativa.

En este sentido, entendemos por pesimismo social la concepción o tendencia de juzgar y observar la realidad, los hechos y datos desde una perspectiva negativa o desfavorable, entendiendo el mundo como un lugar irremediamente malo, donde los malos pronósticos cada vez van a más y cobran un protagonismo total en nuestras vidas. Del mismo modo, percibimos las buenas noticias como algo fuera de lo normal o cotidiano, entendiendo la realidad como una serie de sucesos negativos, donde las situaciones positivas son excepciones. Esta realidad en la que nos encontramos envueltos juega un papel fundamental en la construcción de nuestra visión y si no somos conscientes de su existencia podemos caer en el fenómeno de la sociedad del cansancio que describe Byung-Chul Han (2015), donde dentro del mar de conocimiento del que disponemos y su amplio acceso se cuestiona si realmente es posible que la nueva libertad actual sea paradójicamente una nueva forma de encadenamiento social?, puesto que las nuevas tecnologías, junto a la modernidad reflexiva, están creando una nueva manera de relacionarnos y educarnos.

Es por ello por lo que debemos procurar y fomentar nuestro pensamiento crítico, ya que es la característica que más nos diferencia dentro de esta sociedad automatizada, en la que cada vez nos encontramos más vulnerables, puesto que no hemos desarrollado instintos de supervivencia que nos alerten de los peligros que se encuentran en las redes sociales. Debido a ello, la educación crítica debe estar dirigida a todas las personas, especialmente si pretendemos lograr un pleno desarrollo de la ciudadanía democrática y participativa de forma activa.

En 2017 la fundación Gapminder realizó una encuesta a 12000 personas en 14 países, además de a miles de asistentes de varias conferencias. Dicha encuesta consistía en 13 preguntas sobre la actualidad del mundo. Los resultados fueron devastadores, ya que solo un 10% obtuvo los mejores resultados. Según afirma Rosling (2018), los mejores resultados obtenidos de la encuesta podrían haber sido las de un chimpancé eligiendo las repuestas al azar. Las audiencias e instituciones (conferenciantes universitarios, profesores, altos ejecutivos, periodistas, científicos, líderes políticos, activistas) que supuesta y teóricamente poseen un

alto nivel educativo, ya que sus principales funciones se basan en trabajar con información verídica constantemente, no obtuvieron los mejores resultados, ya que sus respuestas se encontraban impregnadas con un cierto pesimismo (Rosling, 2018). Debido a la sociedad presente y a la problemática visión pesimista del mundo, que evita apreciar los progresos y avances históricos que se han llevado a cabo, he considerado que la Educación Social es vital en todos los ámbitos tanto formales, no formales e informales, para dotar a las personas de herramientas para que ellas mismas juzguen los datos, las noticias o la información de la que disponen, de forma autónoma e independiente, empleando su conciencia auto-crítica y de este modo sean personas empoderadas y no personas oprimidas.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se realiza una revisión conceptual, así como una definición del pesimismo social, a través de los instintos por los que nos dejamos llevar ante la existencia de la desinformación. A continuación, se expondrá la importancia del fomento de una educación crítica dirigida a la ciudadanía, basada en un pensamiento crítico, logrando una ciudadanía democrática y participativa, a través de la Educación Social, además de resaltar todas aquellas funciones y objetivos que esta figura profesional ofrece a la sociedad actual dirigida a toda la diversidad existente. Y finalmente se defenderá la figura del Educador y Educadora Social como enlace entre estos dos retos a superar.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, cuando desconocemos un tema o dato solemos tender a observarlo desde perspectivas un tanto pesimistas, un fenómeno denominado por Steven Pinker (2018) como *progresofobia*. Cuando pensamos en cómo va el mundo, se nos vienen imágenes a la cabeza de guerras, corrupción, desastres naturales, desigualdad, pobreza, hambruna, etc. Todos estos fenómenos nos indican que estamos empeorando. Constantemente recibimos noticias donde los ricos con el paso del tiempo son más ricos y los pobres aumentan cada vez más, además del agotamiento y escasez de los recursos naturales disponibles para abastecer a toda la población mundial, que acontecerá en unas décadas a menos que reaccionemos y hagamos algo para contrarrestar este efecto. Al menos esta es la imagen que se recibe de los medios de comunicación y tenemos en nuestras mentes, como la denomina el autor Hans Rosling (2018), una concepción estresante y excesivamente dramática de nuestra realidad.

Asimismo, debemos conocer la realidad, pues la gran mayoría de la población mundial no se sitúa en los extremos de la balanza ricos y pobres, sino que se posiciona entorno a la mitad de la escala de ingresos, es decir, dentro de esa clasificación de ricos y pobres, encontramos diferentes niveles (Rosling propone

cuatro niveles de ingresos para evitar dicha polarización), ya que no todos tienen el mismo grado de pobreza o riqueza; con ello quiero recalcar que no se trata de clasificar y polarizar todo en blanco o negro, sino que también debemos tener en cuenta esa escala de grises, y que con el paso del tiempo o las circunstancias las tonalidades pueden cobrar un tono más claro u oscuro. Si nos remontamos aproximadamente medio siglo atrás, podemos observar que hemos mejorado considerablemente en cuanto al acceso de la educación, mayor porcentaje de vacunación infantil, mortalidad infantil, pobreza extrema (Banco Mundial, 2018; OMS, 2020). Estos son ejemplos que nos indican que poco a poco el mundo está mejorando, no en todos los aspectos ni todos los años en forma de línea recta con un aumento constante, sino que debemos tener presente los picos que puedan surgir; un ejemplo de ello es la pandemia actual que está incidiendo en ese progresivo avance en cuando a la disminución de la pobreza extrema (Banco Mundial, 2020). No obstante, el mundo se enfrenta a grandes desafíos, pero con ello no debemos olvidar los tremendos avances que hemos logrado, trabajando de una manera cohesionada y conjunta.

Una concepción excesivamente dramática del mundo no se debe simplemente a una falta de información, pues en los tiempos presentes una sociedad repleta de información, donde la producción de datos y de conocimiento es alta y divergente, impide que la ciudadanía reflexione sobre el origen y la veracidad de esta, lo que conlleva a pensar que toda la información que circula es verdad conforme a nuestros ideales (Recio, Vigil y Zaldúa, 2017); en otras palabras, aplicamos el efecto halo, si poseo una idea positiva sobre algún aspecto como seres humanos vamos a tender a buscar e interpretar los datos conforme a nuestras ideas centrales, en las que se basan nuestras creencias, costumbres, tradiciones, circunstancias, etc.

Nos encontramos en tiempos de posverdad, en otras palabras, una realidad distorsionada que se acepta aun a sabiendas de que es una falsedad, jugando con las emociones y las creencias con el fin de influir en nuestras actitudes sociales. Debido a ello nos topamos con el fenómeno de las *fake news*, donde la emoción y la desinformación predomina frente a la verdad (Fernández-García, 2021). Para hacer frente a esta problemática es esencial una reflexión crítica de la ciudadanía y el fomento del pensamiento crítico de la sociedad con el fin de lograr una ciudadanía participativa y democrática. En esta sociedad líquida, como señalaba Bauman, los cambios cada vez son más constantes y drásticos (Rocca, 2008), y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel esencial, en concreto las redes sociales.

Asimismo, la modernidad reflexiva es un fenómeno de gran importancia, pues la reflexividad se trata de la autoconstrucción del individuo tomando los recursos del entorno que consideren oportunos para la creación de su persona o ser (su

subjetividad), la cual se encuentra sujeta a cambios, que no se pueden prever, es decir, una contingencia (Carreño, 2015). Esto implica que, dependiendo de la sociedad en la que nos desarrollemos, tomaremos unos recursos u otros; es por ello por lo que debemos fomentar ese pensamiento crítico y el uso de la razón que nos diferencia de los demás seres vivos.

No toda la ideología pesimista se debe a los medios de comunicación malintencionados, las noticias falsas o la existencia de datos erróneos, sino que va más allá, pues una de las principales razones es el funcionamiento de nuestro cerebro. El cerebro humano se ha encontrado sometido a millones de años de evolución y estamos programados con instintos que nos han ayudado a sobrevivir, por ejemplo, la necesidad de clasificar y etiquetar ha sido esencial en el momento de sacar conclusiones rápidas para reaccionar lo más rápido posible ante el peligro inminente, lo que nos lleva a los estereotipos y prejuicios y ese instinto dramático es con el que juzgamos la realidad. En el momento de etiquetar o clasificar un hecho, un suceso o una problemática, la información pasa por varios instintos primarios de supervivencia, que no controlamos de manera intencionada porque no somos conscientes de su realidad, o porque no queremos ver más allá (posverdad) (Pinker, 2018; Rivas, 2008).

Por todo ello, como ya hemos apuntado en esta investigación, se comenzará profundizando en el fenómeno del pesimismo social y en la vulnerabilidad que puede conllevar la interpretación (posverdad) y la desinformación, pese a la accesibilidad y a la gran información de la que disponemos en la actualidad, puesto que en la mayoría de ocasiones tendemos a pensar que el mundo va a peor cuando no se dispone del suficiente conocimiento. Ser una persona pesimista requiere menos esfuerzo, ya que cuando nos topamos con un suceso o una situación desagradable no se busca su cambio o solución, sino que se interpreta como refuerzo para las ideas fatalistas sobre el mundo; se podría decir que es una excusa perfecta para evitar o impedir el cambio o la transformación social. Asimismo, según un equipo de investigadores de la Universidad de Nebraska, liderado por Maital Neta et al. (2018), donde se usaron máquinas cerebrales de escáneres de IRM para explorar cómo reaccionan las personas a expresiones de incertidumbre, se encontró que una respuesta negativa es más rápida y sencilla que una positiva, es decir, el cerebro es más rápido en juzgar algo como negativo, ya que es más sencillo que replantear un pensamiento positivo. Es por ello, por lo que como profesionales de la Educación Social debemos convertirnos en agentes que potencien el pensamiento crítico, además de facilitar la adaptación de las personas en la sociedad actual, a través de un desarrollo integral, donde sean conscientes de la realidad a la que pertenecen, favoreciendo su socialización. Trabajar su incorporación activa como ciudadanas y ciudadanos críticos, propiciando su desenvolvimiento y desarrollo social, a través de la guía y el acompañamiento

socioeducativo del Educador y la Educadora Social como figura que promueve la ciudadanía participativa y democrática en una sociedad contingente.

5. DESARROLLO DEL TEMA

5.1. Revisión de los avances históricos

Comenzaremos destacando de manera generalizada el progreso que se ha logrado respecto a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plasmados en la Agenda 2030 pese a la situación actual, donde la COVID-19 está provocando retrocesos en el avance y cumplimiento de la agenda social.

Los objetivos con los datos más destacables son varios, aunque la pandemia actual está amenazando muchos de los avances que se han logrado en los últimos años referidos a los ODS, especialmente el Objetivo 3, sobre la salud y el bienestar, pero a pesar de ello ha sido uno de los objetivos con mayores mejoras, ya que un 81% de los nacimientos que se dieron en el periodo entre 2014-2019 fueron asistidos por profesionales de la salud cualificados, lo que implica un aumento considerable respecto al 64 % de los años anteriores. Además, también se registran avances en cuanto a la salud maternal, reproductiva e infantil de manera progresiva, pues a escala mundial se registra una disminución sistemática de la tasa de natalidad entre las adolescentes, de 45 nacimientos por cada 1.000 mujeres de edades comprendidas entre 15 y 19 años en 2015, a 41 por cada 1.000 en 2020, y la tasa más elevada (101 por cada 1.000) corresponde a África Subsahariana.

Otro de los objetivos en el que podemos decir que hemos mejorado paulatinamente es el objetivo 5, de igualdad de género, sobre todo en el ámbito laboral, puesto que se ha producido un ligero, pero presente, aumento en la representación femenina en parlamentos o en puestos directivos, con un 28% en 2019, respecto a un 25% en el año 2005.

En relación al objetivo 7, energía asequible y no contaminante, también se están obteniendo grandes progresos, puesto que está aumentando el acceso a la electricidad; en otras palabras, el índice de electrificación ascendió de un 83% en el año 2010 a un 90% en 2018 y del mismo modo obtenemos mejoras en cuanto al acceso a tecnologías limpias y combustibles aumentando un 3% en 2018, respecto al 2015.

Y por último, del objetivo 17, alianzas para lograr los objetivos, se obtiene que el flujo neto de ayuda oficial para el desarrollo en 2019 se estima en 147.000 millones de dólares, casi al mismo nivel que en 2018, pero con la diferencia de que la proporción de flujos hacia los países más necesitados de asistencia ha aumen-

tado de manera considerable. Específicamente, se estima que las ayudas que recibieron los países de ingresos bajos y medios alcanzaron los 554 mil millones de dólares en 2019, lo que representa tres veces más la ayuda oficial prestada desde mediados de la década de los noventa. En cuanto al plano tecnológico, podemos decir que más de la mitad de la población mundial se encuentra conectada en línea, además de que el número de personas suscritas a la banda ancha va en aumento exponencialmente (Pacto Mundial de Naciones Unidas, 2020; Consejo económico y social de las Naciones Unidas, 2020).

Con estos datos podemos afirmar que el mundo mejora paulatinamente, aunque también se producen retrocesos, pero no por ello debemos afirmar que el mundo va a peor en todos los aspectos, como se puede ver en la encuesta realizada por la asociación de Gapminder, donde muestra que muchas veces la realidad que percibimos se encuentra sesgada.

Además, uno de los grandes éxitos ya logrados de las Naciones Unidas a nivel mundial es el Informe de Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2015, logrando ocho Objetivos de Desarrollo, dirigidos principalmente a los países pobres. Este movimiento ha generado el mayor éxito de la historia en cuanto al intento de la erradicación de la pobreza extrema. El compromiso y la cohesión social que han demostrado los países en el año 2000 en no escatimar esfuerzos para luchar en la expansión de los derechos humanos a nivel mundial tanto para hombres, como para mujeres, niños y niñas, se plasmó en ocho objetivos, y más tarde en actuaciones prácticas de un amplio abanico, que han permitido a personas de todo el mundo mejorar sus condiciones de vida y aspiraciones con perspectivas de futuro positivas (Naciones Unidas, 2015).

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio han ayudado a que más de mil millones de personas logren escapar de la pobreza extrema y demostrar que si toda la ciudadanía unida (organizaciones, políticas sociales, estructuras, infraestructuras, etc.), trabajan de manera conjunta y cohesionada con un mismo objetivo podemos lograr avances mucho mayores. Es complicado, pero no debemos estancarnos en un pesimismo social y atribuir todo aquello que nos disgusta a factores externos, pues en muchas ocasiones resulta más cómodo y sencillo; no olvidemos la historia y todo lo que hemos avanzado desde la abolición de la esclavitud hasta el sufragio universal, entre muchos otros logros, aunque es cierto que quedan muchas situaciones que mejorar. Pues ese es el punto, la sociedad está mejorando, por mucho que nos cueste visualizarlo se ha combatido el hambre en 15 países, 800 millones de personas salieron de la pobreza extrema, hoy menos del 10 % de las personas viven con 1,9 dólares al día o menos (aunque debemos tener en cuenta los retrocesos que está provocando la pandemia mundial actual, pero ello no es una excusa para no ver el gran progreso logrado). De un total de 114 países, 15 países son los que presentaron las tasas más altas en cuanto a

la reducción del porcentaje de pobreza extrema, siendo nueve de ellos países africanos categorizados como frágiles (Banco Mundial, 2019), lo que muestra y renueva la esperanza de que se puede lograr la reducción de la pobreza incluso en los contextos más adversos.

Asimismo, la tasa de matriculación en enseñanza primaria en los territorios en desarrollo pasó de un 83% en el año 2000 a un 91% en 2015. La cantidad de niños en edad de recibir enseñanza primaria que no asistió a la escuela cayó a casi la mitad a nivel mundial, pasando de 100 millones en el año 2000 a, aproximadamente, 57 millones en 2015. Se trata de un número considerable de niños y niñas que han podido acceder a un recurso tan básico como es la educación básica. Dentro de dicho informe se indican los objetivos alcanzados en torno al acceso al agua potable y a la igualdad de oportunidades, pudiendo mejorar la calidad de vida de un gran porcentaje de personas. Pero al mismo tiempo en dicho informe se indica que quedan importantes y muchos más objetivos en los que trabajar y progresar, pero tener en cuenta todo lo que se ha logrado es un indicador significativo, que nos ayuda a motivar cualquier esfuerzo para su cumplimiento (Naciones Unidas, 2015; Rodríguez-Acosta, y Baca, 2012).

Cuando pensamos en las campañas de publicidad de ONG, nos quedamos con la sensación de que las cosas están peor que nunca, pero esto tiene una explicación, ya que apelan a nuestro *instinto de urgencia*, que identifica el autor Hans Rosling (2018), del cual hablaremos más adelante. Recordemos el cuento de *Pedro y el lobo*, donde de tanto gritar que viene el lobo y éste no aparecer, el pueblo se siente engañado. Del mismo modo, las personas pueden acabar por no creer a las organizaciones sociales, pese a que sea real y urgente la amenaza.

En este sentido, es esencial que la ciudadanía sepa identificar una problemática urgente a través de un pensamiento crítico, pero ¿cómo desarrollar un pensamiento crítico si nos encontramos rodeados de obstáculos? Uno de ellos podría ser una sociedad líquida (Bauman, 2015), en la cual nos encontramos en una constante contingencia y donde todo avanza muy rápido, donde el tiempo es oro y no podemos parar a pensar, ya que ello implicaría tiempo perdido que no se invierte en la productividad económica de la sociedad, procurando su “avance”. Además, otro posible obstáculo hacia un desarrollo del pensamiento crítico podría ser una *sociedad infoxicada* repleta de información, donde el término postverdad es el protagonista y las redes sociales vinculadas a las Tecnologías de la Información y Comunicación juegan un papel fundamental en la socialización y por ende en la educación (Salas, y Rendón, 2019).

También, encontramos el término de *sociedad cansada* que denomina el filósofo coreano Byung-Chul Han (2012), donde alcanzar tus objetivos es lo que realmente importa y donde no hay lugar para el fracaso, guiándonos hacia una sociedad depresiva, fundada en el miedo, lo que nos lleva a un control y al fe-

nómeno de la falsa libertad. Según la OMS la depresión es un trastorno mental diagnosticado frecuentemente y se calcula que afecta a más de 300 millones de personas a nivel mundial y va en aumento; podríamos estar hablando de la enfermedad del siglo XXI más común, debido a la sociedad contingente en la que nos encontramos (OMS, 2020).

Según Byung-Chul Han (2012), nos encontramos envueltos en una angustia constante de no poder llevar a cabo todo aquello que deseamos hacer, lo que nos lleva a culparnos de nuestros fracasos e “incapacidades”, sin tener en cuenta otras variables externas. En la sociedad que identifica este autor nos explotamos a nosotros mismos creyendo que es lo que debemos hacer y que con ello llegamos a la autorrealización, llegando a cumplir ese último eslabón en la pirámide de Maslow. Siendo nosotros mismos, nuestros propios opresores, anulando o reduciendo nuestros momentos de reflexión o simplemente intervalos de aburrimiento, considerando éstos como tiempo no productivo. Actualmente, vivimos en una sociedad donde todo aquello que no sea productivo es considerado una “pérdida de tiempo”, pues hemos recibido una educación basada en la capacidad de almacenaje de datos e información, y cuánta más cantidad de información seamos capaces de adquirir en el menor tiempo posible, más oportunidades se presentarán en tu futuro. No hay nadie contra quien dirigir una revolución, no hay explotadores visibles a los que culpar, ya que somos nosotros mismos, nuestros propios verdugos.

La sociedad contemporánea concibe la diferencia como un problema y se intenta anular a toda costa, a través de una búsqueda permanente de la uniformidad, pues la exposición cada vez más temprana de la juventud a las redes sociales y la falta de educación y concienciación hacia las problemáticas que pueden surgir, está provocando una fobia a lo diferente, llegando a una marginación o exclusión social, sobre todo en la infancia y la adolescencia, etapas en las que se encuentran más influenciados y en la consolidación de sus ideales o modelos a seguir.

Además, las modas cada vez tienen más relevancia en nuestras vidas, cuanto más iguales sean las personas, más aumentará la producción, desde el modo de peinar, vestir, modelo de smartphone, marcas de ropa, etc., hasta el modo de pensar de manera subliminal; es aquí donde las redes sociales poseen una función esencial en la sociedad actual, marcando en muchas ocasiones lo que se debe ver como bueno y malo. Lo diferente nos da pánico, y es por ello por lo que el desarrollo y el fomento del pensamiento crítico está cada vez más atrofiado y, junto con el pesimismo que vivimos, nos lleva a una *sociedad del miedo* como describe el autor Heinz Bude (2014). Nos estamos quedando estancados en una sociedad cansada, vulnerable y sumisa, cada vez más iguales y mecánicos, curiosamente como máquinas.

Todo ello nos recuerda a la obra de Guy Debord *La sociedad del espectáculo*, una teoría basada en el espectáculo social donde las relaciones sociales han sido reemplazadas por una mera apariencia de conexión, una simulación de experiencias y relaciones reales, una imitación de la realidad objetiva, pero vacía al mismo tiempo. En otras palabras, Debord no entiende la sociedad del espectáculo como un conjunto de imágenes sino como la relación de las personas mediatizada a través de las imágenes, es decir, no nos relacionamos entre personas sino mediante personajes, los personajes que creamos para presentarnos ante los demás. Un ejemplo perfecto son las redes sociales, donde todo lo que consideramos real es banalizado por el espectáculo convirtiéndolo en un producto de consumo, lo que provoca que la realidad vivida sea invadida por la contemplación de lo material. De este modo, el espectáculo reemplaza la realidad vivida y logra que el espectador viva en un mundo de contemplación donde todo es falso, donde no se contemple la transformación.

En la medida en la que convertimos nuestra vida en un producto de consumo, más separados nos encontramos de la realidad. La sociedad crea una imagen en la que vemos lo que producimos como una realidad paralela. Por el contrario, cuando el producto se difunde a través de la publicidad para promover nuestra esencia, también nos convertimos en parte del producto. Del mismo modo, nuestra conciencia crítica y moral se convierte en una realidad colectiva manipulable (Debord, 1967).

Con el deterioro de la realidad, nos hemos convertido en esclavos de la imagen. Nuestra propia incapacidad para encontrar una realidad significativa nos obliga a construir una imagen de realidad estática y adulterada, muchas veces con una falta de capacidad crítica para enfrentar la realidad y saber identificarla.

5.2. Mecanismos psicológicos evolutivos

Empleando nuestro pensamiento crítico vamos a preguntarnos por qué las personas tendemos a pensar que vamos a peor; es algo ¿biológico? ¿o simplemente es la educación que recibimos? ¿o la manera de socializarnos? ¿podemos combatirlo o debemos aceptar y trascender con ello? Como expone González-Geraldo (2019) en la última parte de su libro *La sombra del lobo blanco. Acepta y educa tu lado oscuro*, quizás no se trate de vencer tu lado oscuro o pesimista en este caso, sino de aceptar esa parte pesimista y trascender, lo que nos permitirá conocer e integrar nuestra realidad. No debemos contraponer lo positivo y lo negativo, ya que de este modo nos vemos obligados a elegir un bando con el que identificarnos, cuando la verdadera tarea está en educar esa sombra con el apoyo, tanto social como profesional, donde la persona sea consciente de la necesidad de transformación de la realidad, y todo ello mediante un proceso socioeducativo a través del cual el Educador o Educadora Social fomente el desarrollo

integral de la persona, acorde a sus necesidades, y de este modo la conciencia crítica cobre un rol fundamental en la ejecución de la ciudadanía plena.

Hans Rosling (2018), en su obra *Factfulness* recoge diez instintos, donde expone varias razones por las cuales solemos visualizar al mundo desde una expectativa más pesimista, en este caso solo nos centraremos en algunos de ellos. Se empleará la obra como un apoyo para establecer la importancia de un desarrollo del pensamiento crítico y la importancia del Educador y la Educadora Social en el proceso de transformación social.

5.2.1. Instinto de la separación y generalización

Cuando se menciona el instinto de la separación se habla de la tentación que tenemos los humanos en dividir y clasificar todo aquello que conocemos, la injusticia o el error comienza cuando polarizamos el mundo, dividiéndolo en dos clases de personas, buenas o malas, ricas y pobres o de países, posicionándolos en países desarrollados o países en vías de desarrollo, olvidando por completo las personas que se encuentran en el medio de la polarización o de los países de ingresos medios.

La mayoría de la población mundial no vive en países pobres o ricos, como muchos de nosotros pensamos, pues un 91% de las personas a nivel mundial habitan en países ricos y de ingresos medios, lo que implica que hay millones de personas intentando mejorar sus vidas. Según Rosling (2018), debemos suprimir la polarización de dos grupos, puesto que no es una manera práctica de ver y entender el mundo, ya que simplificamos todo en blanco o negro, cuando existen tonalidades de gris. Para ello, propone cuatro niveles de ingresos para interpretar los datos, desarrollando un nuevo marco mental, favoreciendo una interpretación del mundo menos pesimista, polarizada y dicotomizada:

- En un primer nivel se sitúa la extrema pobreza, personas que subsisten con dos dólares al día, sin agua, electricidad, comida, o zapatos. Presentan un analfabetismo y una baja esperanza de vida. Un ejemplo es Afganistán.
- En un segundo nivel, los ingresos aumentan a cuatro dólares diarios, se pueden permitir la compra de zapatos y un cambio de ropa. Acudir unas horas a la escuela para adquirir los conocimientos básicos. La electricidad es escasa, por lo que es imposible mantener electrodomésticos. Un ejemplo sería India.
- En el nivel tres se posicionan los países de ingresos medios (dieciséis dólares al día). Pueden permitirse estudios medios, un medio de transporte (una moto), una vivienda habitable, ahorrar para comprar electrodomésticos como una nevera, una lavadora, etc, debido a que poseen un trabajo industrial (clase media). Por ejemplo, China.

- Y en el nivel cuatro, se agrupan los países que poseen ingresos altos 64 dólares diarios, pueden permitir una educación superior, la compra de un coche, vacaciones y ocio. Por ejemplo, Estados Unidos y Europa, de manera generalizada.

A través de los niveles que presenta Rosling (2018), podemos ver que los polos contrapuestos son un análisis erróneo y superficial, puesto que mediante esta visión podemos ver que es posible que mucha gente escape hacia niveles superiores de ingresos. También debemos tener en cuenta que en la actualidad haya menos personas que ganen dos dólares diarios que en 1960, pero también debemos ser críticos con la información, puesto que el autor no aclara si los dólares se encuentran referenciados en un año en concreto, ya que hace unas décadas dos dólares poseían gran valor, pero en la actualidad debemos tener en cuenta el efecto de la inflación.

El exceso de pesimismo en una sociedad se puede deber en gran medida a la desinformación, y no solo de la ciudadanía sino también de los gobernantes. En lugar de poseer una visión del mundo obsoleta y polarizada, buscando siempre dos bandos para enfrentarlos, debemos buscar a la mayoría de las personas que se encuentran en medio de la separación que creamos, abogar por lo que compartimos, nuestros derechos, nuestra educación, nuestro futuro, etc.

5.2.2. El instinto de negatividad

Evolutivamente hablando, es más lógico notar los aspectos negativos, ya que ello nos ayudó a sobrevivir. Si ves un depredador es mejor pensar que te puede atacar y huir antes de que ocurra; en este momento actúa el sentido de la supervivencia, pues es más importante notar las cosas malas que las buenas si quieres sobrevivir. Otro ejemplo de adaptación por supervivencia es la multitarea, pues mientras nos dedicábamos a realizar una actividad como recolectar alimentos, beber agua, etc., debíamos estar alerta y vigilar la presencia de posibles depredadores. Desde hace miles de años nuestro cerebro se ha encontrado constantemente sometido a presión, es decir, siempre debíamos encontrarnos en estado de alerta por los posibles sucesos negativos que pudieran acontecer y atacar nuestro bienestar físico o emocional. Además, según la psiquiatra Ocejo (2018) el hecho de que los malos sucesos tengan mayor poder que los buenos, es cuestión de adaptación, ya que responder de este modo promueve nuestra supervivencia, puesto que el objetivo del ser humano es cazar y sobrevivir, y una persona que ignora un suceso positivo, puede lamentarlo en un futuro; en cambio si una persona ignora un suceso negativo las consecuencias pueden ser irreparables, llegando incluso a un final. Por esta razón, nuestro cerebro, con el fin de garantizar nuestra supervivencia, realiza anticipaciones negativas, lo que provoca una mayor tendencia hacia la negatividad.

Asimismo, si vemos las noticias o algunos documentales, podemos creer que el mundo se está convirtiendo en un mundo cada vez más violento donde mueren más personas, pero no siempre debe ser así. Las cosas pueden estar mal, pero eso no quiere decir que no estén mejorando; por ejemplo, desde el año 1990 se han logrado grandes progresos a escala mundial para disminuir el número de mortalidad infantil: el número de niños y niñas menores de cinco años a nivel mundial se ha reducido, ha pasado de 12,6 millones en 1990 a 5,2 millones en 2019, esto es una clara evidencia de que el mundo sí que mejora y de que la existencia de noticias malas no quiere decir que no mejoremos día a día (OMS, 2020).

En resumen, la tarea principal de nuestro cerebro es mantenernos vivos, y protegernos de todos aquellos aspectos que se puedan interpretar como amenazantes en nuestro día a día. Además, teniendo en cuenta la inclinación negativa que posee nuestro cerebro, y si a eso le añadimos que no somos educados para ser felices ni para promover las emociones positivas, es lógico que sea una tarea laboriosa el hecho de centrarnos en aquellos aspectos positivos, ya que ello implicaría una mayor tarea de reflexión y de conciencia crítica ante la situación.

5.2.3. El instinto de la línea recta

En muchas ocasiones hemos escuchado que llegará un momento en el que la Tierra no dispondrá del suficiente espacio para todos los seres humanos y que la sobrepoblación será irremediable. Como explica Isaac Asimov en su metáfora de *Los cuartos de baño*, si dos personas viven en un apartamento y tienen dos baños, ambas personas pueden usar el baño tantas veces como quieran y todo el tiempo que quieran. Además, todo el mundo cree en el derecho de ir al baño y usarlo en cualquier momento y lugar, y nadie se opone a ello. Sin embargo, en el caso de que sean 22 personas y solo dos baños, ya no importa cuántas personas crean en la libertad y los derechos a un cuarto de baño, porque es imposible en este caso que cada persona tenga un baño. Es por ello por lo que hay que establecer turnos y reglas para que todas puedan usarlo. Esta es una clara metáfora de la democracia, ya que él afirmaba que con sobrepoblación la democracia dejaba de existir, ya que a medida que crece la población el valor de la vida disminuye, y ya no importa si alguien muere.

Pero si realizamos un análisis más profundo, podemos ver que es la democracia la que nos ayuda cuando existe una falta de recursos. Si bien las normas de la democracia actual puede que no sean las más perfectas, si son un modelo de convivencia válido, que nos permite que todos podemos “usar los cuartos de baño”.

Asimismo, es lógico pensar que debido al aumento de la esperanza de vida y a la existencia de la clase media (condiciones favorables para el desarrollo de la persona), las personas vivan más tiempo y por ende el planeta se encuentre

superpoblado. Pero como profesionales de la Educación Social, deberíamos plantearnos una pregunta: si una persona sale de la pobreza extrema, ¿no habrá más mujeres que puedan dedicar un tiempo a la educación y de este modo acceder a los métodos anticonceptivos y a la educación sexual, y así concienciarse de su situación? De este modo, habrá un menor porcentaje de mortalidad infantil y un mayor porcentaje de niños y niñas que puedan acceder a la educación, ya que si sus padres han recibido una educación previa, podrían acceder a otros puestos de trabajo a través de los cuales la situación mejoraría.

Visualizar el aumento de la población en una línea recta es analizar la realidad desde una perspectiva cerrada y simple. Como profesionales debemos evitar llegar a esta conclusión, puesto que las líneas rectas no son siempre rectas, el mundo es líquido existen picos, retrocesos y avances, pues un ejemplo básico es la altura, ya que cuando cumples veinte años dejas de crecer, el crecimiento no siempre va en línea recta, sobre todo cuando hay vida, las sociedades son impredecibles.

5.2.4. El instinto del destino

Históricamente, las personas vivíamos en tiempos sólidos, donde no existían muchos cambios, asimilaban el funcionamiento de las estructuras (tribus, imperios, naciones, estados), en lugar de reevaluarlas de manera constante, ya que el cambio asusta y cuesta más trabajo de asimilar.

No obstante, en la sociedad actual basarnos en este instinto donde las cosas no pueden variar y no actualizar nuestros conocimientos impide las transformaciones y los cambios sociales necesarios.

Podemos ver que el cambio es lento, pero no quiere decir que no se produzca, pues las sociedades y las culturas se encuentran en constante movimiento, y una de las principales causas podría ser la globalización (Pérez-Verduzco, 2020). Trabajemos con nuestro pensamiento crítico, recopilemos información, ejemplos de cambios culturales. La homosexualidad hace unas décadas era motivo de prisión o muerte en la mayoría de los países, pero tras la unión de la ciudadanía, la constancia, la educación, se ha logrado en muchos países la libertad de expresión sexual.

5.2.5. El instinto de la culpa

Es el instinto de encontrar una razón clara y sencilla por la cual ha sucedido algo malo y culpar a algo o alguien. Un ejemplo muy típico es el hecho de culpar a los extranjeros, por la falta de trabajo o culpar a los medios de comunicación por mentirte (la mayoría no lo hacen) o mostrar una realidad un tanto distorsionada del mundo (algo que hace la mayoría, pero no de forma deliberado, postverdad)

(Recio, Vigil, y Zaldua, 2017). Debemos evitar culpar a las personas o a colectivos sociales, porque una vez que identificamos el problema, ya no vemos más allá, nos limitamos simplemente a buscar a quien culpar mientras estamos de manos cruzadas y sin pensar, pues casi siempre existen varias causas interconectadas y relacionadas. Si realmente deseamos mejorar el mundo, debemos entender cómo funciona realmente (Pérez-Verduzco, 2020).

5.2.6. El instinto de la urgencia

La mayoría de activistas, medios de comunicación, ONG, apelan a tu instinto de urgencia, "actúa ahora o perderás la oportunidad para siempre"; en muchas ocasiones, no es tan urgente como nos hacen creer. En la actualidad seguimos necesitando dicho instinto, por ejemplo cuando un automóvil sale de la nada y debemos reaccionar inmediatamente. No obstante, se han eliminado la mayoría de los peligros inmediatos y nos hemos centrado en los problemas más complejos y abstractos, pues el instinto de urgencia también puede hacer que nos equivoquemos en el momento de entender el mundo en el que vivimos. Éste nos estresa y provoca que se presenten otros instintos más difíciles de controlar, nos limita nuestro pensamiento analítico, provocando que tomemos decisiones rápidas emprendiendo acciones drásticas sin reflexionar lo suficiente.

Las decisiones precipitadas basadas en la urgencia es la peor de las distorsiones de la visión del mundo. La mejor herramienta para combatir esta situación es el cultivo de una mente crítica y analítica, a través de la cual seamos capaces de tomar las decisiones que realmente consideremos importantes y acertadas.

5.3. Fenómenos que influyen en la ciudadanía: Ventana de Overton y la Doctrina del Shock

A partir del presente análisis, podemos ver que existen varios factores internos -instintivos- que afectan a nuestra manera de pensar de forma indirecta, puesto que llegamos a la conclusión de que si los datos desmienten la opinión pública, ¿por qué esta se encuentra tan extendida? Según el psicólogo experimental Steven Pinker (2018), debido a ciertos mecanismos psicológicos evolutivos, no gozamos de la habilidad de estimar las probabilidades de eventos, en otras palabras, otorgamos mayor valor a los datos negativos que a los positivos, lo cual induce a los medios de comunicación a centrarse en los datos negativos o catastróficos, haciendo parecer que son los más relevantes y los únicos que ocurren.

Asimismo, existen varios sesgos cognitivos que nos hacen pensar que tenemos menos probabilidades que una persona promedio de ser víctimas de un suceso negativo, tales como la ilusión de invulnerabilidad. Del mismo modo, la *heurística de disponibilidad o accesibilidad* (Squillace y Picón, 2010), puede des-

cribir en parte la razón de nuestra perspectiva negativa sobre el progreso, ya que se trata de un atajo mental que se basa en ejemplos inmediatos que llegan a nuestra mente para evaluar un evento, y si ello lo combinamos con la visión dramática (Rosling, 2018) que tenemos del mundo, obtenemos un cóctel perfecto de pesimismo social.

Como menciona Schneier (2008) en su ensayo *La psicología de la seguridad*. en muchas ocasiones la heurística de la disponibilidad es un atajo mental que empleamos para obtener conclusiones rápidas, sin embargo, las características que presenta la sociedad actual hacen que la mayoría de información sensorial provenga de los medios de comunicación, jugando con nuestras emociones y creencias con el fin de influenciar nuestras actitudes sociales, lo que nos recuerda de nuevo el término postverdad. Ello perturba la disponibilidad, la viveza y lo evidente provocando que la heurística que se apoya en los sentidos llegue a fallar.

Cuando el ser humano vivía en tribus primitivas era más razonable y considerada más probable la idea de morir devorado por un depredador que aplastado por una roca. No obstante, en la actualidad la obtención de información es abrumadora, lo vivo se ha convertido en lo que leemos, lo evidente en sucesos extraños o espectaculares y la heurística de disponibilidad cada vez es menos fiable, puesto que las memorias vivas cada vez se les da menos utilidad, ya que las personas no solemos recordar donde escuchamos algo solo recordamos el contenido, provocando una degradación de las fuentes creíbles.

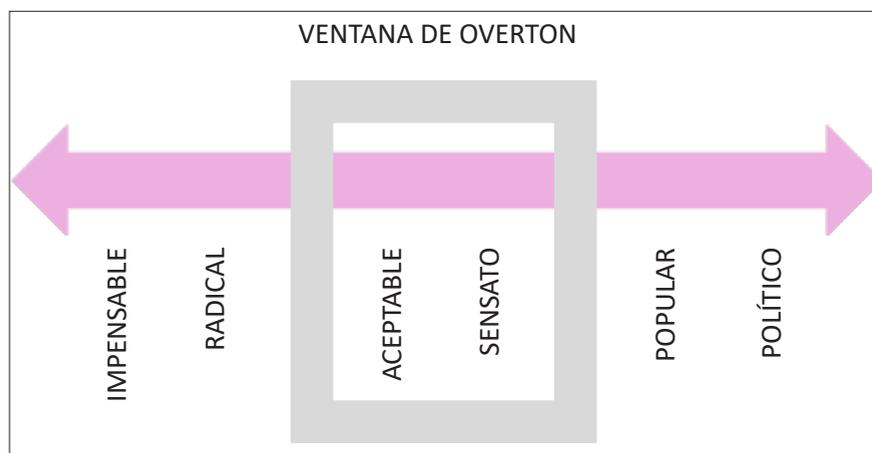
En la sociedad actual, los sesgos cognitivos, junto con los instintos también mencionados, tienen un papel protagonista, puesto que a través de ellos nos autoengañamos, nos engañan y engañamos, siendo una de las más destacables vulnerabilidades de la mente humana (Matute, 2019). Por consiguiente, para fundamentar la importancia de un pensamiento crítico y una conciencia autocrítica, se expondrán dos fenómenos esenciales donde la ciudadanía se encuentra vulnerable ante la falta de conciencia ciudadana crítica y colectiva.

En primer lugar, el fenómeno de la *ventana de Overton* trata de un conjunto de posibles opiniones que se pueden formular ante un debate público sin que la persona o el grupo político que exponga sus propuestas sea directamente descalificado; para ello las ideas deben ser consideradas como discutibles por la mayoría de la ciudadanía, es decir, los temas deben encontrarse dentro de una especie de "ventana", de este modo los partidos políticos necesitan ubicarse dentro de ese marco de aceptación para conseguir seducir a esa mayoría de ciudadanos y ciudadanas.

Para ello, tienen que plantear propuestas que se encuentren dentro de un marco de ideas discutibles y de este modo evitar las ideas que puedan verse como más radicales o inconcebibles. No obstante, la sociedad cambia y del mis-

mo modo dicha ventana, ya que puede ensancharse o estrecharse, pero ¿de qué manera? A través del planteamiento de una idea mucho más impensable, ya que ésta puede pasar al terreno de lo debatible cuando surge otra idea más radical. Un ejemplo muy claro es la campaña de Donald Trump, donde prometió la construcción de un muro para separar EE. UU. de México, que iban a pagar los propios mexicanos (Diez, 2020). Este tipo de propuestas racistas, xenófobas y radicales ensancharán la ventana de aceptación, de forma que ideas que antes eran concebidas como algo imposible pueden pasar a ser ideas discutibles incluso razonables (Valencia, 2018).

Figura1: La *ventana de Overton*.



Fuente: Elaboración Propia basada en Valencia (2018).

Asimismo, otro fenómeno muy vinculado con la teoría de la ventana de Overton es la *doctrina de shock* estudiada por Naomi Klein, la cual consiste en aprovechar los momentos de tragedia o desastre para realizar propuestas, que debido a la incapacidad de reacción de las personas en ese momento se encuentre bloqueada (desastres naturales, pandemias, etc).

Si aplicamos la teoría de la *ventana de Overton*, podemos ver que en momentos de prosperidad o estabilidad económica la idea de que una sociedad acepte la privatización de los servicios públicos básicos pertenecientes al Estado de bienestar (salud y educación), es impensable incluso una locura. Para que la sociedad pueda llegar a plantearse, incluso aceptar dicha privatización debe encontrarse en un estado de shock (grandes crisis, catástrofes, etc.), ejemplos de ello, serían el Golpe de Estado en Chile, Estados Unidos (11S y el huracán Katrina).

La ciudadanía en esos momentos se encuentra en estados de miedo, inseguridad e incertidumbre que los convierte en vulnerables y más fáciles de manipular (Korstanje, 2012).

Es por ello, que el o la profesional de la Educación Social, como agente que promueve el cambio y la transformación social, debe concienciar y fomentar una ciudadanía crítica que goce de un pleno derecho participativo en sus decisiones, logrando su plena y verdadera autonomía, no solo a nivel físico, sino que también a nivel autocrítico.

5.4. La importancia del pensamiento crítico en una ciudadanía democrática y participativa

El pensamiento crítico se configura como una de las habilidades indispensables del siglo XXI, puesto que se considera un razonamiento centrado en una realidad a la cual se le otorga un valor significativo. El propósito principal es apoyar una idea, responder a una pregunta o plantearla con el fin de encontrar una solución factible al problema detectado. En esta concepción, todo razonamiento debe basarse en unos cimientos sólidos, en ideas claras y precisas, y así consolidar las razones y argumentos que sirvan de base para elaborar juicios de evaluación y encontrar posibles soluciones y transformaciones que se dirijan a la mejora.

En este sentido, podemos definir el pensamiento crítico como la capacidad que manifiesta una persona para analizar y evaluar la información existente respecto a un tema, dato, aspecto o hecho, intentando descubrir y aclarar la veracidad de dicha información, y del mismo modo alcanzar una idea argumentada y justificada al respecto ignorando posibles sesgos externos que puedan intervenir.

Asimismo, aplicamos el pensamiento crítico para intentar discernir, en un acto de comprensión de la realidad, la información que nos dicen y percibimos a partir del análisis de los razonamientos que empleamos para poder explicar dicha realidad. De una manera análoga a lo que proponía el filósofo Descartes, consiste en dudar de la información, de los dogmas y principios absolutos que nos rodean, hasta que nosotros mismos en algún momento, podamos otorgarles una veracidad o al contrario ignorarlas. Con ello, se pretende buscar una idea argumentada de la realidad y no aceptar ciegamente lo que otros nos digan (Gutiérrez-Allcaco, y Medina-Zuta, 2021).

Como ya hemos visto a lo largo del presente análisis la sociedad del siglo XXI es cada vez más líquida, siendo los avances tecnológicos y sociales una de las razones más destacables, lo que provoca la necesidad de una constante adaptación de la persona a la sociedad.

En la actualidad, cada vez somos más conscientes de la necesidad de analizar la información que recibimos, nos encontramos más vulnerables que nunca, ya que dicha información en muchas ocasiones es interpretada de manera errónea, o simplemente no es real (fake news). Además, esta información participa en la elaboración de nuestro esquema de percepción de la realidad que nos rodea (Fernández-García, 2021), construyendo nuestras bases cognitivas desde una perspectiva positiva o negativa. Como expone González-Geraldo (2019) en su libro *La sombra del lobo blanco. Acepta y educa tu lado oscuro*:

En este sentido, los recientes estudios neurológicos aplicados al ámbito educativo (neuroeducación) confirman que el miedo -y la sombra se alimenta de miedos- puede llegar a paralizar el aprendizaje, si es excesivo. La solución, adelanto, pasará por aceptarlo y trascenderlo, y no evitarlo o negarlo, como solemos hacer. Si somos capaces de descolgar esa espada que nos amenaza, nos daremos cuenta de que también es de doble filo, de tal modo que si es capaz de acabar con nosotros, también lo es de resultar útil para nuestros propósitos [...] (González-Geraldo, 2019, p.14).

Por esta razón, el pensamiento crítico es la mejor herramienta para combatir la vulnerabilidad, siendo una habilidad esencial para fomentar y construir una ciudadanía competente libre y responsable. Según Robert Swartz (2018), muchas personas no han aprendido a pensar de manera amplia, abierta y creativa, la mayoría de nosotros nos hemos quedado estancados en el método clásico que hemos aprendido en la escuela donde se encuentra ausente la crítica, la creatividad y la motivación.

La persona debe tomar las decisiones a partir de un modo crítico de pensar, ya que ello implica que recurra a la autocrítica, buscando las evidencias y del mismo modo reflexionar, deliberar, ordenar las ideas, llegando a conclusiones basadas en razones fundamentadas. A través de la educación podemos desarrollar dicho pensamiento, respondiendo a las exigencias sociales actuales, y de este modo las personas dominan la información a través del comportamiento crítico, que sea capaz de cuestionarse la veracidad de los datos o hechos que nos dicen o percibimos a partir del análisis de los razonamientos. Asimismo, el pensamiento crítico también trata de afrontar los problemas complejos ofreciendo soluciones o alternativas, pues según Valderrama et al.: “el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación con una guía hacia la creencia y acción” (2017, p.3). No se trata de llevarle la contraria al mundo, sino de ser capaces de elaborar nuestra propia perspectiva basada en la comprobación y contrastación de datos.

La era digital ha cambiado de manera profunda el mundo en que vivimos, pues a través de Internet y las nuevas tecnologías podemos acceder a una infinidad de información y contenidos, en cualquier momento y lugar. Esta característica de la época contemporánea puede observarse positivamente, ya que contiene un enorme potencial educativo concebido en el acceso libre y permanente a la educación, pero no debemos olvidar los riesgos que conlleva un inapropiado y desinformado uso de Internet y una falta de desarrollo en las habilidades sociales imprescindibles en la actualidad, como es el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico pertenece a un grupo de habilidades conocidas como *habilidades blandas*, socioemocionales o del siglo XXI y que han adquirido una gran importancia en los últimos años, debido a la automatización, pues no olvidemos que lo que diferencia a los humanos de las máquinas es la capacidad crítica. Entre estas habilidades destaca la *capacidad de reflexión*, que implica la asociación de la información respecto a la realidad en términos abstractos; *flexibilidad*, que concibe la capacidad de dudar de lo que percibimos o creemos percibir, estableciendo otras perspectivas o alternativas diferentes; *lógica y detección de sesgos*, la capacidad de analizar la lógica en los datos, en otras palabras, detectar los posibles fallos y sesgos que no correspondan a la realidad; *teoría de la mente*, debemos tener en cuenta que las afirmaciones son elaboradas por seres humanos, por lo que debemos ser conscientes de que la información puede que se encuentre sesgada a propósito; *capacidad para dudar de las cosas*, cuestionando la veracidad de la información, de manera razonable; y por último la *motivación y curiosidad* hacia el tema o aspecto que nos llevará a la búsqueda de soluciones veraces y justificables (Ayarza, 2019).

El pensamiento se podría definir como un ejercicio de razonamiento basado en ciertos intervalos cognoscitivos, pero además es un ejercicio de autonomía y recreación de las realidades intersubjetivas a partir de pequeñas actividades de autorreflexión de la persona, provocando que los conocimientos adquiridos sean un reflejo de la sociedad.

Asimismo, el pensamiento crítico como ejercicio de autonomía no es únicamente una acción de interés individual, sino que transversalmente trabaja la educación en valores y a su vez el significado de una ciudadanía plena, donde es más necesario que nunca, debido a este mundo cada vez más tecnológico, y para algunos en proceso de deshumanización, valores como la tolerancia, el respeto, reconocimiento de la diversidad, la cultura y los valores humanos son aspectos relevantes, que no debemos olvidar, porque son éstos los que nos hacen avanzar como sociedad democrática, abogando por una igualdad y justicia social.

Para ello, la sociedad debe ser capaz de emplear una serie de habilidades propias de su naturaleza crítica y reflexiva tales como el razonamiento, la solución de problemas o la toma de decisiones de manera autocrítica, que permiten al

pensador crítico obtener una visión profunda de su realidad, a través del cotejo de resultados, la comparación de las posibilidades de sus acciones frente a las decisiones a tomar, y de este modo enfrentar las condiciones propias del entorno.

El pensamiento crítico nos debe hacer libres, puesto que un pensador crítico es aquel que busca desde las diferentes realidades la verdad de cada contexto, es aquel sujeto que participa directamente en los cambios que afectan en su entorno social, contribuyendo de manera activa a través de sus acciones reflexivas, cognitivas y críticas en la toma de decisiones, y del mismo modo influye en el desarrollo de la vida social, manejando aspectos como la autocrítica y el cambio sobre sí mismo (Agredo, y Burbano, 2013). A través de un papel como agente transformador de sujetos con relación al pensamiento crítico, reorganizando los valores, fortaleciendo la crítica, autocrítica y la autonomía en la decisión de abogar por una mejor calidad de vida, tanto individual como colectiva, se puede lograr una ciudadanía plena.

Asimismo, uno de los mayores retos que se presentan los tiempos actuales, es ser en la diversidad, lo que nos recuerda al *Informe Delors*, concretamente al aprender a ser en sociedad. En dicho informe, se recalca que el mayor problema no será preparar a la ciudadanía para vivir en una sociedad determinada sino que el mayor reto será, como afirmaba Jacques Delors, “dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo” (2013, p. 8), ofreciendo así una libertad de pensamiento y de juicio, necesarios para alcanzar la plenitud en su ciudadanía, siendo ellos los protagonistas de su propio destino.

5.5. Una educación para la ciudadanía que enfrente los desafíos del siglo XXI

Para que una ciudadanía sea democrática y participativa, debe de tener una educación basada en los retos que presenta el siglo XXI; como hemos mencionado, los cambios tan constantes y dinámicos que se están llevando a cabo están provocando nuevas necesidades. Por ello, debemos saber que la educación va más allá de la alfabetización y la aritmética, se trata también de una cuestión de ciudadanía, posee un papel fundamental a la hora construir sociedades más justas y tolerantes. Asimismo, reconocer a la educación como el eje vertebral de la construcción de los valores, de las competencias sociales y actitudes entre los ciudadanos, facilitará una transformación social (García-Campal, 2019).

En un mundo globalizado, cada vez más interconectado e interdependiente, se requiere la presencia de una pedagogía transformadora que permita a la ciudadanía resolver los problemas persistentes. La UNESCO (2016) ha establecido

como objetivo general de su programa conseguir ciudadanos y ciudadanas empoderados, a través de una educación temprana y una educación a lo largo de toda la vida, formando ciudadanos y ciudadanas informados y comprometidos que gocen de competencias, actitudes y conocimientos para el desenvolvimiento de su persona en la sociedad. Comparte el mismo objetivo la Agenda 2030 que ha establecido la ONU, ya que para lograr todos los objetivos de desarrollo sostenible que se proponen debemos emplear la educación como eje transversal para todos ellos. Una educación dirigida a todas las personas, desde ámbitos formales como la escuela, hasta espacios informales y no formales que fomenten la concienciación y sensibilización crítica de la información, logrando de este modo la toma de decisiones de manera ética y solidaria en beneficio de la comunidad.

A medida que la comunidad mundial se esfuerza por mantenerse a la par del progreso tecnológico y de la globalización, cada día se crean nuevos desafíos a los que se debe de hacer frente. Éstos cada vez adquieren mayor complejidad e incertidumbre, mayor individualización y diversidad social, y una mayor vulnerabilidad hacia las TIC, donde la información crece rápidamente. Ello requiere a una ciudadanía que sea capaz de actuar de manera creativa y autónoma, ya que la complejidad de la situación supera los límites de los procesos básicos de la resolución de problemas. Las personas deben aprender a comprender el mundo en el que habitan, siendo capaces de colaborar, manifestar y actuar a favor de un cambio positivo. Para ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) propone una serie de competencias transversales clave para lograr todos los ODS: pensamiento sistémico, anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, autoconciencia, resolución de problemas y por último, el pensamiento crítico, como una competencia indispensable para cuestionar las normas, prácticas y opiniones y para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias.

Una educación dirigida a la ciudadanía mundial es una herramienta esencial para combatir el pesimismo social en el que nos encontramos sumergidos, ya descrito anteriormente. Este tipo de educación debe buscar la forma de empoderar a la ciudadanía para que de este modo participe y asuma sus roles de forma activa, para que de esta manera enfrente y resuelva los desafíos mundiales, contribuyendo, a través de una actitud proactiva, un mundo más justo, más tolerante y más inclusivo.

Para ello, se establecen varios objetivos, como alentar a la ciudadanía a analizar problemas que se presentan en la vida real de forma crítica y de este modo identificar posibles soluciones innovadoras o creativas; apoyar a aquellos ciudadanos y ciudadanas que se encuentren en una situación marginal en los discursos prevalecientes; enfocarse en el compromiso de las acciones individuales y colectivas, y así lograr los cambios deseados y oportunos ; y sobre todo, la edu-

cación de la ciudadanía mundial que propone la UNESCO está dirigida a todas las personas, independientemente de la edad o status (Educación Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018).

Las competencias que establece como prioritarias la UNESCO son: fomentar el conocimiento profundo de las problemáticas mundiales reales, además de los valores universales que son necesarios como la igualdad, la justicia y el respeto (por ejemplo comprender el proceso de globalización); adquirir competencias cognoscitivas para poder desarrollar ese pensamiento crítico, adoptando múltiples perspectivas y dimensiones de los problemas; y por último, desarrollar las capacidades de comportamiento para actuar de manera colaborativa y responsable en el hallazgo de las posibles soluciones globales a los problemas mundiales.

Hoy en día, invertimos la mayoría de nuestro tiempo en las redes y las empleamos para acceder a todo tipo de información; es por ello por lo que debemos estar capacitados y ser conscientes de la influencia de los medios de comunicación, y no culparlos y responsabilizarlos de la desinformación presente. Por esta razón, la ciudadanía debe comprometerse al pacto que establece la UNESCO (2016), el cual aboga por una ciudadanía responsable, crítica, dinámica, informada, formada y comprometida con los retos que establece la sociedad del siglo XXI.

La base del pensamiento crítico es aprender a aprender, a pensar de manera autónoma, y con las demás personas, lo que también se conoce como educación liberal. Pues, el objetivo de la educación liberal es producir personas que puedan seguir aprendiendo una vez hayan terminado su educación formal, la sociedad necesita personas que piensen, pregunten y que sepan encontrar respuestas cuando sea necesario. Es especialmente relevante en el caso de los dilemas políticos y morales que ocurren en la sociedad, los cuales siempre ocurrirán y necesitarán una revisión, por lo que la ciudadanía no puede darse el lujo de no reflexionar, debatir o estar mal informados (Grayling, 2015).

5.6. El papel del profesional de la Educación Social en el fomento del pensamiento crítico

En la presente sociedad llena de luces y sombras, el bombardeo constante y permanente de información en la que se encuentra inmersa la persona requiere una formación del pensamiento crítico que nos permita establecer juicios autorregulados, basados en argumentaciones y no en opiniones. En este sentido, se requiere de profesionales que trabajen la transformación y el cambio social, estableciendo las posibilidades de seguir construyendo un mundo mejor, donde todos y todas tengamos la oportunidad de desarrollarnos como personas con derechos y deberes, siendo conscientes de la necesidad de nuestra autonomía crítica para alcanzar nuestro desarrollo óptimo e integral.

El Educador y la Educadora Social son agentes fundamentales en esta sociedad tecnológica donde las TIC son el epicentro de todos los cambios. Esta cantidad de cambios influyen en el ámbito de la Educación Social, implicando que dichos profesionales se encuentren en una constante actualización, con el objetivo de abordar todas aquellas necesidades sociales que vayan apareciendo. Tal y como indica la definición de Educación Social:

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

De este modo, podemos ver que dicho profesional posee una clara vocación de acompañamiento y de llamada, que en ningún momento obliga, sino que invita a la reflexión y al diálogo, zambulléndose en una búsqueda compartida de soluciones junto al otro a través del derecho de ciudadanía. Asimismo, estos y estas profesionales poseen las competencias necesarias y adecuadas para desempeñar la función de concienciar, promover y fomentar la participación activa, crítica y competente de las personas a la hora de informarse y desempeñar su papel como ciudadano (Moro, 2019).

A partir del Marco Conceptual de las competencias de las Educadoras y los Educadores Sociales, podemos ver que nuestra acción socioeducativa se basa en seis funciones generales, las cuales se encuentran compuestas por varias competencias. Para resaltar la importancia de la figura del Educador y la Educadora Social en el fomento del pensamiento crítico, a continuación se realizará un análisis de las funciones, y al mismo tiempo se expondrá el porqué es esencial dicha figura profesional para realizar la acción socioeducativa de promover el pensamiento crítico (ASEDES, 2007; y AIEJI, 2011).

Transmisión, formación, desarrollo, y promoción de la cultura

En la presente función se recogen varias competencias, como conocer los bienes culturales que posean un valor social para las personas, el dominio de las metodologías educativas y de formación, puesto que si somos capaces de difundir y gestionar de manera participativa la cultura, también podemos promover y sensibilizar sobre la importancia del pensamiento crítico. A través de las metodologías de asesoramiento y orientación debemos ser capaces de que las propias personas sean conscientes de la realidad, y del mismo modo mediante la cultura

tecnológica promocionar herramientas donde ellos y ellas mismas puedan obtener la información y los conocimientos que necesiten, pero asegurando que los datos o hechos han sido analizados críticamente, puesto que la promoción de la cultura no consiste simplemente y llanamente en conocer o dar información sobre la ciudadanía, sino que también en saber transmitirla correctamente.

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

Como Educadores y Educadoras Sociales debemos de ser capaces de identificar los espacios y lugares donde se genere un sociabilidad y promoción socio-cultural, y actuar de manera que se fomente una cohesión social entre los individuos, colectivos e instituciones, evitando la polarización entre “ellos y nosotros”. Todo ello a través de los procesos educativos donde se trabaje críticamente con las personas, construyendo herramientas e instrumentos para enriquecer dichos procesos, y de este modo puedan ser ciudadanos y ciudadanas competentes, a través del acompañamiento del Educador o Educadora Social en su proceso socioeducativo, y de esta manera se generen los recursos y herramientas educativas y sociales, donde la persona sea más autocrítica con la realidad.

Mediación social, cultural y educativa

Dentro de esta competencia hablaremos de la importancia del manejo de conocimientos teóricos y metodológicos sobre la mediación entre las personas o grupos sociales a la hora de promover iniciativas autocríticas, ya que debemos saber vincular la información, los datos o los hechos con las personas, donde ellas mismas sean capaces de analizar críticamente la información. Los Educadores y Educadoras Sociales nos limitaremos a dar a conocer las pautas o las herramientas de los procesos socioeducativos, dejando que la ciudadanía lo lleve a la práctica, junto a nuestro apoyo y acompañamiento profesional.

Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos

Los aspectos más relevantes dentro de esta función se encuentran relacionados con el análisis de la realidad, además de conocer las diferentes políticas sociales educativas o culturales que puedan existir que fundamenten la necesidad del pensamiento crítico a todas las edades, desde el Manifiesto de 2019 para el aprendizaje en adultos en el siglo XXI, a las leyes educativas como la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En este sentido, realizar un análisis de los posibles espacios y contextos socioeducativos y de este modo aplicar los marcos normativos más adecuados en este ámbito.

Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos

El y la profesional de la Educación Social deben ser capaces de promover y poner en marcha planes, programas y proyectos educativos, que ya se encuentren planificados, que aseguren un apoyo y acompañamiento seguro y adecuado a las personas y/o grupos en los entornos socioeducativos, estableciendo un seguimiento y control con una evaluación final, por ejemplo, en el momento de realizar un proyecto socioeducativo en cuanto a la promoción del pensamiento crítico en personas adultas, todo ello debe encontrarse basado en el dominio de técnicas de planificación y metodológicas.

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

Se deberán conocer diferentes modelos, técnicas y estrategias para cumplir con el objetivo de nuestra acción, a través de una coordinación y organización de los contextos socioeducativos, tanto virtuales como de apoyo. A través de la gestión y coordinación de los agentes educativos podemos lograr una ciudadanía competente y crítica (ASEDES, 2007).

En este sentido, Petrus (1998) dijo que “la Educación Social realizada y pensada en nuestro país está todavía íntimamente ligada a una función de ayuda educativa a personas o grupos que configuran la realidad social menos favorecida” (p. 72). A través de esta cita, quiero recalcar que la Educación Social no es una profesión tan concreta, ya que los destinatarios de la acción socioeducativa son muy diversos: personas, grupos o colectivos, zonas o sectores de población, dependiendo de las características que posean para elaborar una intervención concreta, como la edad, la situación laboral, el nivel educativo y cultural, las dificultades de socialización, ya sea por la presencia de factores físicos, psíquicos, sociales o culturales, etc.

Además, según la población destinataria podemos clasificar la intervención profesional en dos grupos: ciudadanía en general, como prevención y sensibilización ante una posible problemática, y el otro grupo se encontraría formado por la ciudadanía en riesgo de exclusión social o en exclusión social (Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales, 2015). Con ello quiero decir que el trabajo del Educador o Educadora Social no se encuentra dirigido simplemente a personas que se encuentran en una situación desfavorecida, sino que va más allá, también es un trabajo de concienciación de la realidad y las necesidades, como es la importancia de un pensamiento crítico en la sociedad actual (Cuadra, 2020).

En resumen, el fomento de un pensamiento crítico en la sociedad actual es fundamental debido a que Internet se ha convertido en el tejido fundamental de nuestras vidas; no solo es un medio de comunicación o de interacción, sino que

también es un modo de organización social. En este sentido, han cobrado especial relevancia la participación ética en los medios, el compromiso con los valores democráticos que presenta la sociedad, el desenvolvimiento de un pensamiento crítico de los medios tecnológico y la autonomía crítica (Ruiz, Ortega e Higuera, 2017).

Asimismo, una de las principales causas de la complejidad del pensamiento crítico es la gran cantidad de elementos y mecanismos cognoscitivos que se movilizan en el momento de generar cualquier pensamiento. Es por ello que, para ejercitar el pensamiento crítico de una manera óptima, las personas deben necesariamente contar con las claves adecuadas que les permitan perfilar y trabajar su pensamiento crítico; en otras palabras, que posean las suficientes herramientas de análisis y juicio que aporten los criterios a partir de los cuales se elaborarán y fundarán las opiniones e intervenciones.

De esta manera se dispone de la información suficiente que aporte y sustente la capacidad de interpretación y adquisición de conocimientos nuevos. A través, de las funciones y competencias de los Educadores y las Educadoras Sociales, que se han expuesto con anterioridad, podemos ver que estos profesionales cumplen con el perfil perfecto de promover y aportar las herramientas necesarias para trabajar el pensamiento crítico como un alineamiento pedagógico, que permita incorporar las preguntas razonables sobre la realidad, donde se interroge sobre las supuestas bases por las que se ha construido el conocimiento y al mismo tiempo se indague.

Mediante las preguntas movilizadoras que puede plantear el Educador o la Educadora Social, podemos construir espacios de reflexión y de diálogo, donde se aporten técnicas y estrategias que ayuden a construir comunidades de conversación para el encuentro, espacios de debate donde se expongan los diferentes puntos de vista y perspectivas al momento de preguntarnos por el tipo de sociedad que queremos formar, es decir, pensar críticamente (Cuadra, 2020). Y es aquí donde encontramos la riqueza del desafío actual de la sociedad, defender e impulsar una educación crítica, inclusiva, plural y humana donde toda la ciudadanía goce de un pensamiento crítico, ya que en esta sociedad tecnológica ser una persona competente también consiste serlo de manera digital, a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias logrando ser una persona funcional, autónoma y crítica.

5.7. La Educación Social: un derecho de la ciudadanía

Cuando hablamos del concepto de ciudadanía, podemos decir que ha pasado por tres etapas a lo largo de la historia. La primera etapa hace referencia a los derechos civiles (derechos de expresión, opinión y de asociación) y derechos políticos (derechos de voto y de participación democrática); en la segunda etapa se

amplía a los derechos de trabajo, de educación, de vivienda, etc.; y finalmente en la tercera etapa se relacionan los derechos a los sentimientos de pertenencia de toda persona a una comunidad, país o nación, así como ser protagonista en los mecanismos democráticos de un país.

Es así que el concepto de ciudadanía surge como respuesta a las necesidades de cohesión social y de generación de derechos y libertades, pero para que ello se desarrolle es vital la participación del individuo en la sociedad, mediante el trabajo socioeducativo, porque, en definitiva, el aprendizaje y la educación no solo son un derecho, sino que van más allá, son un instrumento de participación e inclusión, siendo ello un recurso indispensable para la consecución y logro de la igualdad de los colectivos sociales. Ello pone de manifiesto la relevancia de profesionales especializados, como los Educadores y las Educadoras Sociales, en la promoción de la educación crítica y competente como derecho y deber en la búsqueda de una ciudadanía más comprometida y sólida, de modo que las personas sean capaces de responder a las nuevas demandas de la sociedad a través de un papel más formado, competente y concienciado de la realidad que les rodea (Belchi, Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro, 2017).

Asimismo, la Educación Social posee una identidad, un carácter y una idiosincrasia propias para la construcción de una ciudadanía crítica. Desde que la sociedad ha decidido participar en las decisiones dentro del espacio público, lo ha hecho saber a través de diversos movimientos sociales para cambiar la manera de hacer política, con una democracia deliberativa y participativa que desafía los planteamientos conservadores que ahogan el pensamiento crítico de los ciudadanos y ciudadanas.

En este sentido, debemos promover y participar en la construcción de una nueva política que no sea refugio de valores insolidarios, sino todo lo contrario. A través del compromiso de la Educación Social, dar respuesta a la ciudadanía con actuaciones que contribuyan al bienestar, a la integración, a la formación y a la participación en la vida social; para ello como profesionales debemos comprometernos a (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2016):

- Una mayor implicación en la transformación social que se concrete de forma práctica y efectiva dentro de los derechos humanos y sociales, desarrollando la Educación Social en los diversos ámbitos a lo largo de la vida de las personas, siendo éstas las protagonistas de sus propias historias y de la Historia.
- Incrementar nuestra figura en los escenarios políticos y sociales, preservando unas políticas de bienestar que ofrezcan el pleno desarrollo de las personas, renovando la manera de hacer política, asegurando una mayor cohesión social.

- Reivindicar unas políticas que formen contextos fundamentados en la justicia social e igualdad, fomentando la mediación como proceso socioeducativo que nos empodera como personas y como sujetos activos de la sociedad.
- Manifiestar la necesidad de la acción socioeducativa dirigida a las personas, a los colectivos y entornos más vulnerables de nuestra sociedad, desde una perspectiva ética, proporcionando voz a la ciudadanía, y de este modo generar contextos participativos y dialogantes reales, favoreciendo la convivencia.
- Revindicar la necesidad de la presencia de instituciones sensibles a las problemáticas sociales, que aboguen por políticas de prevención y por la promoción de unos valores solidarios.
- Suscitar la incorporación de la Educadora y del Educador Social en los espacios de toma de decisiones, para que de este modo podamos influir en el diseño e implementación de las políticas públicas y sociales.
- Reforzar el desarrollo profesional de las Educadoras y de los Educadores Sociales desde una formación inicial y permanente que nos habilite para el desarrollo de nuestras funciones, que actualice nuestras competencias de ofrecer respuesta a los cambios y transformaciones sociales.

Además, también debemos recordar a la Ciudad Educadora como propuesta de educación informal, ya que con ello no se busca soluciones unilaterales simples, sino que propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como un sendero adecuado e idóneo para convivir en y con la inseguridad e incertidumbre de la sociedad actual. Un mundo de abundantes “posverdades” en la política y una abrumadora información proveniente de los medios de comunicación y redes sociales, provocan que la ciudadanía acepte con mayor facilidad los estereotipos estigmatizadores; es por ello por lo que el cultivo del diálogo y del pensamiento crítico son propósitos fundamentales.

Como respuesta a todos los retos y necesidades mencionadas, debe afirmarse el derecho a la ciudad educadora como extensión del derecho a la educación, además de ser una herramienta ideal para el y la profesional de la Educación Social, puesto que fomenta la inclusión social y promueve espacios de diálogo y reflexión, favoreciendo esa ciudadanía crítica, competente, participativa, democrática y formada por la que trabajamos y que establecemos como objetivo (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación teórica se ha expuesto la necesidad y la importancia del fomento del pensamiento crítico en la ciudadanía, puesto que la sociedad actual en la que vivimos el cambio es el principal protagonista.

Asimismo, como ya hemos visto, no se trata de escoger en qué bando posicionarnos, en el optimista o en el pesimista, sino de acogernos a un estado de conciencia, basado en una educación para la ciudadanía fundamentada en valores tales como el diálogo, la solidaridad o la reflexión crítica. Y en este sentido, abogar por una comprensión más clara de la realidad, siendo ello el motor que impulsa las transformaciones sociales, hacia una posible dirección definida por las aspiraciones de una ciudadanía formada, consciente y competente.

Realizando una analogía con la *ventana de Overton*, podemos decir que cualquier cambio comienza desde la posición de lo impensable, que se desarrolla como una idea popular, hasta que sea aceptada de manera política, logrando un cambio más permanente y real en la sociedad. Esta es la labor del Educador y la Educadora Social, puesto que como ya sabemos son agentes que potencian y colaboran en el desarrollo y transformación de la realidad, favoreciendo el cumplimiento de las necesidades y carencias que presenten las personas, promoviendo así su desarrollo integral, y del mismo modo su bienestar. Esta figura es de carácter fundamental para promover la conciencia crítica, a través de la concienciación y sensibilización de la importancia de una ciudadanía crítica y competente que sea capaz de reconocer, reclamar y reivindicar sus derechos y deberes.

Lo que pretendemos reflejar en el presente trabajo es la importancia de la participación activa y consciente de la ciudadanía y el papel esencial de la Educación Social, puesto que, tal y como indica el nombre, una educación dirigida a la sociedad debe ofrecer a las personas que la componen las herramientas necesarias y esenciales para poder cumplir su rol de ciudadanos. El Educador y la Educadora Social deben ser profesionales que promuevan, fomenten, susciten, impulsen, apoyen, favorezcan, motiven una ciudadanía plena, donde las propias personas empoderadas formen sus opiniones e ideales de manera crítica

Como hemos podido ver, existen mecanismos psicólogos, instintos que no podemos controlar, pero si conocer cómo funcionan, cuándo, cómo, dónde, por qué, ser conscientes de todo; pero con ello no quiero decir que debemos poseer todo el conocimiento o la información que existe, sino ser conscientes de su subjetividad, dentro de la contingencia.

Con ello, tratar de evitar que las opiniones, los ideales, las expectativas, los intereses, sean iguales para todos, pues no buscamos esa igualdad, sino todo lo contrario: luchamos por la diversidad de opinión, de costumbres, religión, idiomas, cultura, etc., ya que esa es la verdadera riqueza de un país o nación.

Tras la investigación teórica realizada me hubiera gustado indagar y profundizar en algunas herramientas que el profesional de la Educación Social puede emplear a la hora de dirigirse a la ciudadanía y trabajar e intervenir con ésta, de modo que fomente su pensamiento crítico, pero debido a la extensión del tra-

bajo ha resultado complejo. Estas herramientas esenciales para un fomento del pensamiento crítico serían la retórica, como capacidad para adaptarse al grupo receptor, teniendo en cuenta al público que nos dirigimos (costumbres, tradiciones, cultura, etc.), de manera que provoque un impacto en la sociedad, grupo o colectivo al que nos dirigimos, y cambie su forma de pensar y/o actuar ante ciertas problemáticas sociales (programas y proyectos de prevención, sensibilización y concienciación). Otra herramienta sería la dialéctica como método de deducción racional, para extraer diferentes perspectivas a través de debates abiertos, y la mayéutica como herramienta principal para el Educador o Educadora Social, ya que es un/a profesional que nunca ofrece la solución sino que se encarga de acompañar y apoyar a la persona, hasta que ésta encuentre dicha solución.

Estas serían algunas futuras líneas de investigación que en mi opinión resultarían de gran interés, pues el fomento del pensamiento crítico dentro de la sociedad que vivimos, como se ha descrito, es cada vez más necesario y cada vez se están creando más programas y proyectos respecto a ello, como el Programa de Fomento del Pensamiento Crítico y toma de decisiones basada en la evidencia, elaborado por la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECYT) (2018), que ha puesto en marcha una campaña de sensibilización para informar a la ciudadanía sobre los riesgos de confiar en pseudoterapias y pseudociencias, con el objetivo de mejorar la cultura científica por parte de la sociedad, fomentando una toma de decisiones basada en la evidencia científica, y contribuir a una sociedad mejor formada e informada sobre ciencia y que sea capaz de pensar críticamente para poder tomar mejores decisiones personales y colectivas.

En definitiva, educar a la sociedad independientemente de la edad o de cualquier otra característica o condición, donde el Educador y la Educadora Social como agentes que potencian la transformación y la mejora de la sociedad deben propiciar el encuentro entre la persona y pensamiento crítico, siendo nosotras y nosotros los que plantamos la semilla de la opción de pensar más allá, en otras palabras, fomentar el pensamiento crítico, pero que los propios ciudadanos y ciudadanas se encarguen de regar esa semilla en base a sus intereses e ideales fundamentados en valores como el compromiso o la solidaridad. Como dice el doctor Víctor Küppers (2013), nunca podremos hacer nada para cambiar las circunstancias (crisis, pandemias, enfermedades, catástrofes naturales, etc.), pero siempre podemos elegir la actitud con la que enfrentarnos ante dichos acontecimientos, siendo una de las más potenciales libertades del ser humano.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agredo, J. y Burbano, T. (2013). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación.
- Aprendemos Juntos. (2018, 12 de marzo). *Robert Swartz: Enseñando a pensar mejor*. [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QFRWosmuOD4&ab_channel=AprendemosJuntos.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf.
- Asociación Internacional de Educadores (AIEJI). (2011). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. https://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf.
- Ayarza, R.E. (2019). *El pensamiento crítico*. Universidad Nacional de Tumbes, Perú. Repositorio Institucional UN. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNI-TUMBES/1552>.
- Banco Mundial. (2020). *La pobreza y la prosperidad compartida 2020. Un cambio de suerte*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/211602ovSP.pdf?sequence=21&isAllowed=y>.
- Banco Mundial. (2019). *Resumen anual: El año 2019 en 14 gráficos*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/12/20/year-in-review-2019-in-charts>.
- Banco Mundial. (2018). *Según el Banco Mundial, la pobreza extrema a nivel mundial continúa disminuyendo, aunque a un ritmo más lento*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/09/19/decline-of-global-extreme-poverty-continues-but-has-slowed-world-bank>.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Belchi, G., Martínez de Miguel, S. y Escarbajal de Haro, A. (2017). El educador social en la promoción y construcción de la ciudadanía activa en las personas mayores. *RES Revista de Educación Social* (24).
- Bude, B. (2014). *La sociedad del miedo*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2012). *La Sociedad del cansancio*. Herder.
- Carreño, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, 67, 87-110.
- Consejo económico y social de las Naciones Unidas. (2020). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2020/secretary-general-sdg-report-2020--ES.pdf>.
- Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales. (2015). *La Educación Social en el Estado Español: La profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito educativo*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/366.pdf>.

- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2016). *Manifiesto del día mundial de la Educación Social 2016*. <https://www.ceescyl.com/documentacion-del-ceescyl/zona-publica/actuaciones-a-nivel-estatal/753-cg-cees-manifiesto-del-dia-mundial-de-la-educacion-social-2016/file.html>.
- Cuadra, R. (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica: Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7 (14), 127-148.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo* (23).
- Diez, B. (2020, 18 de octubre). *¿Cuánto se ha construido realmente del famoso muro de Trump con México y quién lo está pagando?* <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-54022541>.
- Diges, E. (2018, 18 de febrero). *El descubrimiento de los tres cerebros: craneal, intestino y corazón*. <https://neuroaprende.com/2018/02/18/los-tres-cerebros-cerebro-intestino-y-corazon/>.
- Educación Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018, 2 de marzo). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>.
- Educación Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018, 7 de febrero). *Pacto para la Alfabetización Mediática e Informativa: pensamiento crítico, creatividad, alfabetización, interculturalidad, ciudadanía, conocimiento y sostenibilidad*. <https://es.unesco.org/MILCLICKS>.
- Fernández-García, N. (2021). *Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática*. *Crítica Virtual*, 1(1), 12-12.
- García-Campal, M. (2019). Hacia una ciudadanía del s. XXI: formada, informada, responsable, dinámica, comprometida y libre, también desde las bibliotecas. *Desiderata*, (11), 34-41.
- González-Geraldo, J.L. (2019). *La sombra del lobo blanco. Acepta y educa tu lado oscuro*. Octaedro.
- Grayling, A.C. (2015). ¿Qué es la educación liberal? *Revista Santander*, (10), 82-85.
- Gutiérrez-Allcaco, K. y Medina-Zuta, P. (2021). El pensamiento crítico reflexivo: competencia esencial en la formación del arquitecto. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 199-216.
- Küppers, V. (2013, octubre). *Actitud* [video]. Conferencia TED. https://www.youtube.com/watch?v=nWeclwtN2ho&ab_channel=TEDxTalks.
- Korstanje, M. (2012). Naomi Klein 2011. La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre. *Revista de metodología de ciencias sociales*, (24), 211-219.
- Matute, H. (2019). Ilusiones y sesgos cognitivos. *Investigación y Ciencia*.
- Moro, F.J. (2019). De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico. *RES: Revista de Educación Social*, (29), 110-114.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*.

- Maita, N., Petro, N., Tong, T. y Henley, D. (2018). Diferencias individuales en el sesgo de valencia: evidencia de resonancia magnética funcional de la hipótesis de negatividad inicial. *Neurociencia cognitiva y afectiva social*, 13 (7), 687-698.
- Ocejo, P. (2018). ¿Por qué el cerebro se focaliza siempre en lo negativo en vez de valorar lo positivo? *Infobae*. <https://www.infobae.com/tendencias/2018/12/26/por-que-el-cerebro-se-focaliza-siempre-en-lo-negativo-en-vez-de-valorar-lo-positivo/>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020, 9 de septiembre). *Mejorar la supervivencia y el bienestar de los niños*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/children-reducing-mortality>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020, 30 de enero). *Depresión*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learning_objectives_spanish.pdf.
- Pacto Mundial de Naciones Unidas. (2020, 13 de julio). *¿Cómo han avanzado los ODS en sus primeros 5 años de vida?* <https://www.pactomundial.org/2020/07/como-han-avanzado-los-ods-en-sus-primeros-5-anos-de-vida/>.
- Pérez-Verduzco, G. (2020). Factfulness: una guía para derribar mitos, prejuicios y falsas creencias sobre la situación mundial. *Espiral (Guadalajara)*, 27(78-79), 369-375.
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso* (P. Hermida, trad.). Paidós.
- Recio, J.C., Vigil, J. y Zaldua, M. (2017). La enorme mentira y la gran verdad de la información en tiempos de la postverdad. *Scire: Representación y Organización Del Conocimiento*, 1(2), 13-23.
- Rivas, M. (2008). Metáfora y mentira: aproximación al concepto de cultura en Nietzsche. *Intersticios*, 29, 101-114.
- Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3).
- Rodríguez-Acosta, S. y Baca, W. (2012). ¿Son alcanzables los Objetivos de Desarrollo del Milenio? *Revista Científica Salud Uninorte*, 23(2).
- Rosling, H., Rosling, O. y Rosling-Rönnlund, A. (2018). *Factfulness: diez razones por las que estamos equivocados sobre el mundo y por qué las cosas están mejor de lo que piensas*. Deusto.
- Ruiz, N., Ortega, S. e Higuera, N. (2017). Las TIC para, cómo y con la Educación Social. La Gestión de la identidad digital como competencia desde la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 571-578.
- Salas, M. y Rendón, M. (2019). *El papel de las plataformas digitales y los verificadores de información en la difusión de fake news* (Trabajo Fin de Grado). Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/7895>.

- Schneier, B. (2008, 18 de enero). *La psicología de la seguridad*. https://www.schneier.com/essays/archives/2008/01/the_psychology_of_se.html.
- Silva Clavería, A. y Silva Clavería, R. (2004). *Heurística: Origen y consecuencias*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108254/Heurísticas%20Origen%20y%20Consecuencias.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Squillace, M. y Picón, J. (2010). *La influencia de los heurísticos en la toma de decisiones*. *Investigación psicología*, 15(3), 157-173.
- Valderrama, W., Avilés, M., Bolaños, J. y Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Revista Educación Médica del Centro*, 9(4), 194-206.
- Valencia, S. (2018). Psicopolítica, celebrity culture y régimen live en la era de Trump. *Norteamérica*, 13(2), 235-252.

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“REFUGIADAS CLIMÁTICAS. UN RETO
DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL”.**

Clara Olmos Martín

Dirigido por: Natalia Hipólito Ruiz

Facultad de Ciencias Sociales
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2020/2021



PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Clara Olmos Martín

“REFUGIADAS CLIMÁTICAS. UN RETO DESDE
LA EDUCACIÓN SOCIAL”

ÍNDICE

RESUMEN	128
ABSTRACT	128
1. INTRODUCCIÓN.....	129
2. OBJETIVOS DEL TFG	130
2.1. Objetivos Generales y Específicos.....	130
3. MARCO TEÓRICO.....	131
3.1. Capítulo I. Cambio climático y Refugiadas Climáticas.....	131
3.1.1. Cambio climático	131
3.1.2. Refugiadas climáticas.....	137
3.2. Capítulo II. Educación para el Desarrollo y Educación Social	150
3.2.1. Educación para el Desarrollo.....	150
3.2.2. La Educación para el Desarrollo y la Educación Social	155
4. MATERIAL DIDÁCTICO. LUGAR DE ENCUENTRO ENTRE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LAS REFUGIADAS CLIMÁTICAS.....	158
4.1. Justificación: El cuento como herramienta pedagógica	158
4.2. La historia de Eria y la subida del mar.....	160
5. CONCLUSIONES.....	162
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
7. ANEXOS.....	168
Anexo A: Guía de uso para Educadoras Sociales	168
Anexo B: La historia de Eria y la subida del mar.....	172

RESUMEN

A pesar de las controversias existentes acerca del término de Refugiadas Climáticas, los desplazamientos forzosos transfronterizos son un hecho, y así quiere plasmarse en este trabajo. Partiendo de la escasa información general que aborda el problema, y nula en el caso la Educación Social, se plantea el reto de acercar a la Educación Social la problemática de las Refugiadas Climáticas a través de un marco teórico que parte de lo más general, cambio climático, para aterrizar en lo particular, la relación de la Educación para el Desarrollo con el tema acontecido, así como ensalzar las similitudes de esta con la Educación Social. El segundo reto que se propone es el de crear un material didáctico que adopte la forma de un cuento infantil, enfocado para la segunda infancia y ambientado en la República de Kiribati, que por sí mismo sirva para mostrar la realidad pero que, acompañado de una guía elaborada para su uso, permita trabajar a las y los profesionales de la Educación Social temas como el cambio climático, las Refugiadas Climáticas o las desigualdades Norte-Sur, entre otros. Algunas de las conclusiones a las que se llega con este trabajo son que a día de hoy sigue siendo una temática desconocida que requiere de mayor investigación, especialmente desde la Educación Social, y de medidas efectivas que velen por la seguridad de las Refugiadas Climáticas, incluyendo aquellas adoptadas desde el campo de la legislación internacional.

Palabras clave: Refugiadas Climáticas, cambio climático, Educación Social, Educación para el Desarrollo, cuento infantil.

ABSTRACT

Despite the existing controversies about the term Climate Refugees, forced transboundary displacements are a fact, and it will be reflected in this work. Starting from the scarce general information that addresses the problem, and null in the case of Social Education, the challenge arises of bringing the problem of Climate Refugees closer to Social Education through a theoretical framework that starts from the most general, climate change, to conclude in the particular, the relationship of Education for Development with the main theme, as well as extol its similarities with Social Education. The second challenge that is proposed in this project is to create a teaching material that takes the form of a children's story focused on middle childhood and set on the Republic of Kiribati, which by itself serves to show reality but, accompanied by a guide that explains how to be used allows Social Education professionals to work on issues such as climate change, Climate Refugees or North-South inequalities, among others. Some of the conclusions reached with this work are that today it is still an unknown topic that requires further research, especially from Social Education, and effective measures to

ensure the safety of Climate Refugees, including those adopted from the field of international law.

Keywords: Climate refugees, climate change, Social Education, Education for Development, childish story.

1. INTRODUCCIÓN

Afirmar que el cambio climático y sus consecuencias son un hecho irrefutable, a estas alturas no resulta para nada sorprendente. Afirmar que constituye un hecho que no solo no podemos obviar, sino que debemos hacernos cargo por constituirnos como parte fundamental del problema, pero también de la solución, puede que nos interpele de manera más directa, pero tampoco resulta demasiado novedoso. Sin embargo, hablar de que una de las consecuencias de este fenómeno son las Refugiadas Climáticas¹, tema principal sobre el que versará este Trabajo Final de Grado (en adelante TFG), puede que sí lo sea. Por ese motivo consideré necesario trabajar sobre ello.

Sin embargo, la elección del tema de este TFG surge con una publicación elaborada en colaboración con Jossiel Martín García Urbina y Natalia Hipólito Ruiz, presentada al VIII Congreso de Educación Social y donde de manera muy breve exponíamos la problemática que ahora constituye el eje central de este trabajo, su relación con la Educación Social a través de la Educación para el Desarrollo y una propuesta educativa a través del juego, en formato Scape Room, llevada a cabo en el día de la Educación Social del año 2019 en la Facultad Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Frente al debate que existe relativo a la nomenclatura de la problemática sobre el que radica potencialmente el problema, la nula información teórica hallada para la elaboración de dicha publicación donde se vinculase este fenómeno a la Educación Social, así como al prácticamente inexistente material teórico que relaciona la Educación Social y la Educación para el Desarrollo, a pesar de sus similitudes, se presentaban ciertos retos que quería asumir como cierre a la carrera de Educación Social, en un formato que me permitía seguir investigando. Por todo ello y después de elaborar un marco teórico extenso donde plasmar toda esa información que de manera conjunta y unificada no encontraba, el vehículo que iba a escoger para la unión sería la elaboración de un cuento de carácter infantil destinado a la segunda infancia, apoyado en la elaboración de una guía para Educadoras y Educadores Sociales que complementase dicho material didáctico.

Por ese motivo el trabajo se divide en dos partes, siendo la primera aquella orientada a elaborar una conceptualización teórica que recoja la literatura científica al respecto, teniendo en cuenta las limitaciones que presenta el TFG, y que me

¹ A partir de este momento el trabajo se desarrollará en femenino, haciendo alusión no al género sino a *personas* como conjunto de la población.

permitiese ahondar en profundidad en los temas elegidos yendo de lo general a lo particular. Es por ello que esta primera parte está dividida a su vez en dos capítulos: en el primero se aborda el cambio climático como fenómeno, dando paso a las Refugiadas Climáticas, y un segundo capítulo en el que se busca poner todo ello en relación con la Educación Social a través de la Educación para el Desarrollo, además de manifestar la estrecha relación que existe entre ambas. En la segunda parte se presenta el cuento, que ilustra gráfica y narrativamente la situación actual de la República de Kiribati a través de una historia ficticia pero inspirada en hechos reales, sus particularidades y la justificación teórica de este como herramienta pedagógica.

Por último, unas conclusiones que, a modo de cierre y acompañadas de una reflexión personal, se destaca que este sigue siendo a día de hoy un campo de estudio por explorar, especialmente desde la Educación Social, que no existe una legislación de carácter internacional que regule la situación de las Refugiadas Climáticas y que debemos hacernos cargo de ello con premura.

2. OBJETIVOS DEL TFG

En relación a los objetivos del TFG sobre los que se vertebra se dividen en dos generales y cuatro específicos, los cuales se pretenden cumplir a lo largo de dicho el trabajo.

2.1. Objetivos Generales y específicos

- Investigar sobre la relación que se establece entre cambio climático, Refugiadas Climáticas y Educación Social.
 - Conocer el origen del problema, el cambio climático, y del resultado, las Refugiadas Climáticas.
 - Establecer una conexión entre las Refugiadas Climáticas y la Educación Social a través de la Educación para el Desarrollo.
 - Estudiar las similitudes entre Educación Social y Educación para el Desarrollo.

- Diseñar un material didáctico narrativo destinado a la segunda infancia relativo a las Refugiadas Climáticas.
 - Resaltar la importancia del cuento como herramienta pedagógica.
 - Crear un cuento infantil como material didáctico.
 - Utilizar el cuento como vía para narrar la situación actual de Kiribati y el primer Refugiado Climático.
 - Elaborar una guía didáctica con pautas de uso del cuento y actividades complementarias a su lectura destinado a Educadoras y Educadores Sociales.

3. MARCO TEÓRICO. CAMBIO CLIMÁTICO Y REFUGIADAS CLIMÁTICAS

ARTÍCULO 13:

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

ARTICULO 25:

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.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

3.1. Capítulo I. Cambio climático y Refugiadas Climáticas

En este primer capítulo se presenta el cambio climático como punto de partida que permita entender la problemática que nos atañe, incluyendo aspectos como qué es, las cumbres celebradas por el clima, el momento actual en el que nos encontramos respecto al cambio climático y las consecuencias de este. Todo ello dará pie al análisis sobre las Refugiadas Climáticas, objeto de análisis en la segunda parte de dicho capítulo, partiendo desde una breve conceptualización de qué son las migraciones climáticas, término que engloba todo, sus características y tipología, las zonas en las que son más numerosas este tipo de migraciones lo cual da paso a las Refugiadas Climáticas. Dentro de este apartado se analizará tanto la terminología como su evolución, las negociaciones y acuerdos internacionales, y el impacto del modelo de desarrollo actual en relación al cambio climático.

3.1.1. Cambio climático

3.1.1.1. Concepto

Aunque existen diferentes corrientes de pensamiento, algunas negacionistas, el cambio climático cada vez se hace más innegable, pero ¿a qué nos referimos con este término?

Según el glosario del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el cambio climático, en adelante IPCC, (2018) se define como “una variación del estado del

clima identificable [...] que persiste durante períodos prolongados, generalmente décadas o períodos más largos” (p. 75). Es decir, variación en los parámetros climatológicos como pueden ser las temperaturas, las precipitaciones, el viento, etc.

Lo que sabemos es que a lo largo de la historia geológica de nuestro planeta los cambios climáticos han sido variados y multifactoriales², todos de carácter natural, y que posiblemente, a nivel planetario, este que estamos viviendo será uno más, pero como veremos a lo largo del trabajo, para las habitantes de la Tierra puede ser devastador.

Volviendo a la definición, si tomamos ahora como referencia el artículo 1.2 de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático, en adelante CMNUCC, (Naciones Unidas), ya en 1992, se hizo un apunte importante, pues añade el factor humano y se recoge que:

Por “cambio climático” se entiende un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables (p.3).

Es decir, además del cambio climático natural hay que sumar el generado por el factor humano y para ello debemos remontarnos al inicio de la época industrial, especialmente al inicio del uso de combustibles fósiles por parte del sector transporte y del industrial, generando un aumento notable, tanto de emisión, como de acumulación en la atmósfera de gases de efecto invernadero (GEI), con especial presencia del tipo CO₂. Actualmente se sabe que el 76% de este tipo de GEI hace alusión a actividades de carácter humano, divididas en el uso de combustibles fósiles destinados a la explotación de la Tierra, como la utilización de la Tierra con interés forestal, agrícola, ganadero y otros, vinculado principalmente a la deforestación, la agricultura intensiva y la ganadería industrial (Pajares, 2020). En esta última década, según el Quinto Informe de Evaluación del IPCC, la emisión y concentración de estos GEI, en su conjunto, no encuentra precedentes en los últimos 800.000 años (Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, 2016). Tanto es así que se habla de una nueva época de la Tierra, igual que lo fueron otras como el Holoceno, Pleistoceno, etc.; en este caso llamada Antropoceno, que, en palabras de Ramón Fernández, citado por Felipe (2016), hace referencia al periodo generado como “consecuencia del despliegue del sistema urbano- agroindustrial a escala global, que se da junto con un incremento poblacional mundial sin paragón histórico” (p. 83).

2 Para ampliar información revisar el primer capítulo de *refugiados climáticos, un gran reto del siglo XXI* de Miguel Pajares o la Tesis *Refugiados ambientales frente al cambio climático en México* por Priscila del Carmen Olmedo Sánchez.

Por este motivo, el trabajo hace referencia al cambio climático generado no de manera natural sino por las personas en su conjunto, pero en tanto que generadoras de este tenemos también las herramientas para aminorarlo y sobre todo para hacernos cargo de sus consecuencias, las cuales veremos más adelante.

3.1.1.2. Evolución histórica: las cumbres climáticas y acuerdos por el clima

Como he mencionado, el punto de inflexión marcado por distintos autores (IPCC, 2018; Felipe, 2016; Pajares, 2020) es la Revolución Industrial, pero ¿cómo ha sido la evolución? Y, sobre todo, ¿qué ha ocurrido para que lejos de frenarlo a día de hoy estemos llegando a límites irreversibles? Preguntándonos especialmente ¿dónde ha quedado la responsabilidad política?

Fue en la tercera década del siglo pasado cuando comenzó a hablarse del “calentamiento antropógeno” (Pajares, 2020), pero tuvieron que pasar casi 50 años para que por primera vez se estableciera una conferencia mundial, desarrollada por las Naciones Unidas, con el clima como eje central. Desde 1980 hasta el año 1992, además de desarrollarse otras conferencias y formarse el IPCC, se publicó el Primer Informe de evaluación compuesto por 400 referentes científicos. Este informe ya señalaba el calentamiento global y el daño que estaba generando, además de instar a los Gobiernos a tomar medidas. Ese año se celebró en Rio de Janeiro la Cumbre de la Tierra y se aprobó la CMNUCC, por tanto, como apunta Pajares (2020), en 1992, con la información que ya existía previamente, ya pudieron los Gobiernos participantes en la Cumbre tomar medidas efectivas para frenar las consecuencias del cambio climático. De esta convención, la cual tomó una de las líneas de un tratado anterior, del Protocolo de Montreal de 1987, se desprenden las siguientes ideas (United Nations Climate Change, s.f.), que solo son un ejemplo del documento completo:

- Se reconoce que hay un problema y, además, aunque se fija un objetivo específico y elevado, este resulta algo vago. No se materializa en medidas concretas solo se menciona que se deben estabilizar las concentraciones de GEI producidas de manera humana a un nivel, sin mencionar cuál, y en un plazo, que tampoco señala, para que no se dañen los ecosistemas, la producción de alimentos y se pueda seguir con el desarrollo económico.
- Son los países desarrollados los que deben hacerse responsables en gran medida de las emisiones de los GEI y después se obligará a ciertos países a actuar según el Protocolo de Kyoto, pero de este Protocolo se han ido desprendiendo algunos países por no ser una obligación demasiado firme. Años más tarde, en el Acuerdo de París, Estados Unidos abandona el Protocolo, lo que hace intuir que no es una obligación con demasiada firmeza.
- Debe mantenerse un control e informar regularmente sobre qué es lo que se está haciendo, cuáles son las medidas que se están tomando, así como presentar un inventario anual de la cantidad de GEI emitidos.

Varias han sido las cumbres celebradas posteriormente y entre los acuerdos más relevantes nos encontramos el Protocolo de Kyoto en 1997 o la Enmienda de Doha, que, aunque no ha entrado en vigor, establece objetivos por primera vez para reducir los GEI de los países firmantes en función de su capacidad para generarlos, además de prestar ayuda a los países para que puedan adaptarse a los efectos generados por el cambio climático. Casi 20 años después se celebra en 2015 la Conferencia de París; esta se hizo necesaria cuando después de Kyoto y la ampliación de Doha, países como Canadá, Estados Unidos, India, Brasil, Rusia o Japón fueron desprendiéndose de los acuerdos previos, por lo que resultó imprescindible un nuevo acuerdo global. El hito más relevante fue el pacto para no llegar a los 2 °C antes de finales de siglo, pero ya en el Quinto Informe de Evaluación realizado por el IPCC se mencionó en 2015 que la subida a 1,5 °C podría suponer un gran peligro y se comprometieron a no superar ese 1,5 °C (Pajares, 2020).

El problema, que también plantea Pajares, es que no existe una normativa cuantificable que se pueda aplicar, ni consecuencias por saltarse esas normas, sino que en los tratados y acuerdos figuran expresiones como “las Partes deberán, procurarán, intentarán, se esforzarán” (2020, p.31), lo que se traduce en una falta de responsabilidad por parte de los Gobiernos firmantes y falta de acciones que de verdad generen soluciones.

3.1.1.3. Momento actual

Los datos más actuales y de manera muy resumida son, según la Organización Meteorológica Mundial, en adelante OMM³ (2021), que nos encontramos 1,2 °C por encima del periodo preindustrial y recordemos que en 2015 se fijó que 1,5 °C ya sería devastador. Además, y con datos de Greenpeace (s.f.), las temperaturas siguen aumentando y según la OMM, se ha registrado que el periodo de 2015 a 2019 ha sido el más cálido de todos hasta el momento. Lejos de frenarse sigue aumentando, lo que está provocando el aumento del nivel del mar en 5mm al año. Si seguimos a este ritmo a final de siglo no solo pasaremos los 2 °C fijados, aunque rectificado a 1,5 °C, sino que podríamos situarnos en 4,8 °C (Greenpeace, s.f.).

Asímismo Greenpeace (s.f.) recoge, en otro documento, las conclusiones del informe especial que elaboró el IPCC sobre esta subida a 1,5 °C donde se vaticina algo que ya se está produciendo, pero que puede ir a más, como es el aumento en número y duración de las olas de calor, huracanes más devastadores, incendios forestales, desertificación más acusada, etc. Y, sobre todo, una crisis a nivel humano, generando:

³ Para ampliar información sobre otras noticias de actualidad relacionadas con las modificaciones climáticas, como por ejemplo el Comunicado de prensa *El Comité de Huracanes examina la temporada récord de 2020 y debate los planes para 2021* visitar la página <https://public.wmo.int/es>.

[abandonos de] grandes áreas agrícolas, que grandes conflictos destruyan a la sociedad y que países enteros se vuelven disfuncionales. En este futuro es posible que para muchos grupos indígenas, rurales o isleños resulte insostenible vivir en sus tierras ancestrales, donde pueblos o naciones enteras busquen refugio (Greenpeace, 2018, pp. 4-5).

3.1.1.4. Consecuencias

Entre las consecuencias directas, como pueden ser la subida del nivel del mar, desertificaciones, etc., hay que tener en cuenta la repercusión que tienen en sí mismas, pero también cómo estas inclemencias meteorológicas agravan otras que ya existen y, aunque mencionadas anteriormente, quedan respaldadas con las afirmaciones de Riera (2013) recogidas por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), como son los conflictos armados, la desigualdad económica, las tensiones fronterizas, etc. Un hecho sí existe sin el otro, sin embargo, lo que está ocurriendo es que se están mezclando y está dando como resultado mayor vulnerabilidad de la población (Riera, 2013).

En cuanto a las consecuencias físicas, la intención no es hacer un estudio exhaustivo, dada la naturaleza de este trabajo, sino aportar datos y recopilar información que permita introducir la siguiente parte del capítulo.

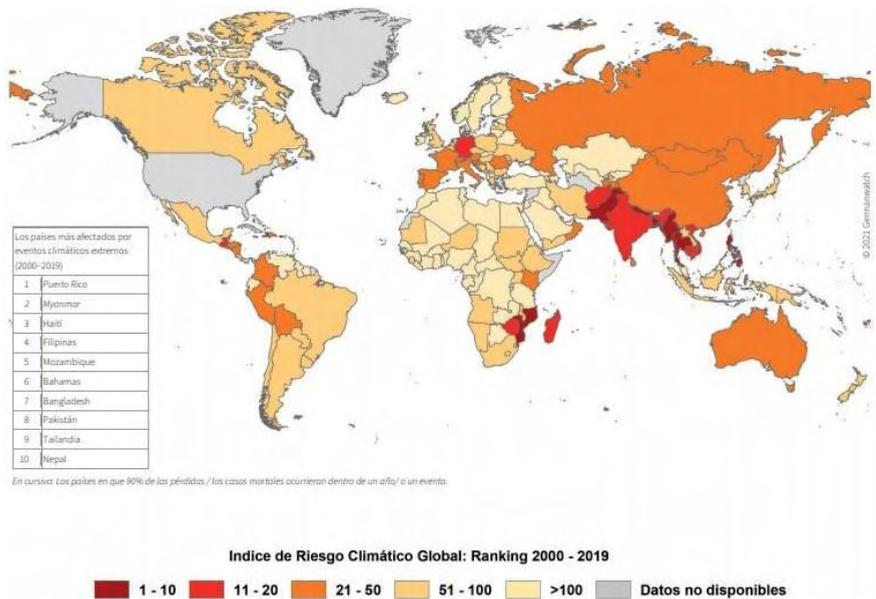
Para empezar, el cambio climático ha generado calentamiento global, como se ha mencionado anteriormente la temperatura está aumentando peligrosamente y una de sus principales causas es el efecto invernadero, reteniendo ese calor, del que son protagonistas los GEI, tanto de origen natural, como los vinculados a la acción humana. En definitiva, aquello vinculado al modelo de desarrollo actual. Con el aumento de la temperatura llega el deshielo de las zonas glaciares, lo que produce un aumento del nivel del mar y el consecuente aumento de las temperaturas de las aguas. Se ha estimado (Pajares, 2020) que en este siglo aumentará hasta 68 cm provocando la desaparición de zonas insulares, pérdidas de zonas costeras e incluso inundaciones de algunas partes de las ciudades con costa. Asimismo está previsto que para 2100 el nivel del mar haya aumentado hasta casi 60 cm más. Esto es importante porque a medida que aumenta el nivel del mar, el nivel de agua dulce disminuye, los mantos acuíferos se secan, con especial incidencia en los lugares donde está aumentando en mayor grado el número de habitantes, y todo ello en su conjunto hace que se empiece a hablar de la **Guerra por el agua** (Sánchez, 2019) como posible conflicto en un futuro no tan lejano. Por la escasez y porque con el aumento de la temperatura, las sequías y las inundaciones están afectando a la calidad del agua, que en algunos lugares está siendo canal de enfermedades transmisibles. Por otro lado, las lluvias disminuyen y esto, junto al aumento de temperatura, da como resultado la desertificación de muchas zonas; pero si además le sumamos la tala masiva de árboles, tenemos como resultado incendios cada vez más intensos combinados con una menor posibili-

dad de repoblación y recuperación de los mismos. Volviendo a la desertificación, y por centrarlo en nuestro país, si todavía existen dudas acerca de si es algo ajeno a nosotras o no, se prevé, tomando como referencia datos de Greenpeace (2018) que a este ritmo lleguemos a ser como el Sahara en 2090, entre otros motivos porque las cuencas hidrográficas se están secando y 7 de las más afectadas de toda Europa están situadas en la Península Ibérica. Por último, es importante mencionar que la tipología de clima está cambiando. A este respecto el informe de Greenpeace (2018) sostiene que

La tropicalización de los océanos conlleva un mayor índice de evaporación y, por tanto, un aumento de la nubosidad, lo que facilita la formación de fuertes tormentas y otros fenómenos meteorológicos. Además de las heladas, las olas de frío y de calor o las sequías e inundaciones son algunas de las variables que irán y han aumentado su frecuencia y voracidad en los últimos tiempos como consecuencia del cambio climático (p.33).

Aunque España sea uno de los países que en el futuro más va a sufrir las consecuencias del cambio climático de Europa, en la siguiente figura (figura 1) podemos ver cuáles son los más afectados desde el 2000 hasta el 2019, siendo la información más actualizada a día de hoy (Eckstein et al., 2021).

Figura 1: Mapa del mundo con el índice de Riesgo Climático Global para los años 2000-2019.



Se han mencionado de manera genérica los efectos, pero concretizando en lugares específicos, Pajares (2020) recoge datos que señalan que existen países insulares en el Pacífico, como las Islas Salomón, donde el 20% de su territorio se encuentra bajo el mar; o el de Kiribati, que a día de hoy ha perdido el 50% de su superficie, además de desaparecer dos islas enteras del archipiélago. También explica que en 30 años 300 millones de personas podrían vivir en zonas con alto riesgo de inundación y desaparición o que, cuando la subida del mar alcance los 50 cm, se verán afectadas 800 millones de personas, a lo que hay que añadir el hundimiento de algunas zonas costeras por el gran peso que están alcanzando las urbes. Además, hay que sumar el incremento de desastres naturales como las tormentas tropicales y lluvias torrenciales, con sus consecuentes inundaciones, como las generadas en el verano de 2017 en Nepal, Bangladesh o la India, que se cobraron 1200 vidas, además de afectar a 40 millones de personas suponiendo la destrucción de sus medios de vida y de las viviendas. Otro fenómeno que va en aumento son los huracanes, cada vez más numerosos e intensos, como los famosos Rita, Katrina, Wilma o Patricia.

Sin entrar en la pérdida de especies y biodiversidad, con la información recogida podemos trazar un mapa que nos permita entender que para la Tierra es un momento crítico, pero para las personas lo es aún más. Las consecuencias, por supuesto, además de físicas, haciendo inhabitables algunas zonas, son también económicas y sociales, como por ejemplo el aumento de la dificultad para alimentar a la población por escasez de recursos y el encarecimiento de estos, generando inseguridad alimentaria y, en muchos casos, guerras alentadas por la crisis ambiental y sus efectos, haciendo crecer aún más la brecha de las desigualdades sociales.

Es por ello por lo que, llegadas a este punto de la Historia, sería importante que se empiece a hablar de manera más amplia sobre las migraciones climáticas, que toda la población se sensibilice, especialmente la de los países del Norte. Somos quienes contamos con más herramientas para articular el cambio, y podemos hacer que esto permita una revisión y una regularización del Estatuto de Refugiados, incluyendo la causa climática como otra más.

3.1.2. Refugiadas climáticas

El tema al que nos enfrentamos se encuentra actualmente en debate; por un lado, la corriente de pensamiento que afirma que las personas desplazadas por el clima deberían poder obtener el Estatuto de Refugiado llegado el caso, y las reconocen como Refugiadas Climáticas, y por otro lado, aquella corriente que lo niega. Para hacer un análisis del estado de la cuestión debemos empezar por explicar qué son las migraciones climáticas.

3.1.2.1. Migraciones climáticas

Hoy en día el término *migraciones climáticas*, referido a aquellos desplazamientos motivados por el cambio climático, es el más aceptado y abarca todo en su conjunto. Sin entrar a analizar en profundidad, cuando hablamos de migraciones nos referimos, según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), al “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas” (2014, p. 38). Si es emigración o inmigración dependerá de la perspectiva desde la que se analice, pero en este trabajo se hará referencia al proceso completo que supone migrar. En cuanto a las causas relacionadas con las migraciones, categorizarlas todas puede resultar bastante complejo; sin embargo, y por mencionar algunas de ellas, podemos encontrar causas motivadas por razones familiares, económicas, culturales, políticas, etc., y estos desplazamientos pueden darse dentro del país, denominadas migraciones internas, o fuera del país, denominadas migraciones externas o transfronterizas. Además, pueden ser voluntarias, como las que te llevan a modificar tu residencia por una mejora de calidad de vida, o pueden ser forzadas como consecuencia de un conflicto armado, una persecución por motivo de género, orientación sexual, religión, política, y un largo etc., o por motivo del impacto directo o indirecto relativo al cambio climático (OIM, 2014), que es sobre lo que versará el trabajo, concretamente sobre las Refugiadas Climáticas que analizaremos más adelante.

3.1.2.1.1. Características de las migraciones climáticas

En el último informe de la organización Foundation Ecology and Development (ECODES), redactado por Felipe (2018), pero apoyada en las afirmaciones de múltiples autores, se recogen las características comunes a las migraciones por el clima, entre las que, a pesar de ser un fenómeno multicausal y heterogéneo, puesto que abarca desde las migraciones por elevación del mar e inundación paulatina del medio hasta la pérdida de los cultivos debido a las crecientes sequías, destacan las siguientes:

- No son desplazamientos voluntarios.
- Es un fenómeno paradójico pues, aunque el cambio climático afecta por igual a todas las habitantes de la Tierra, el impacto que genera no es equiparable a las zonas con más recursos, vinculadas al Norte, que además son las que más aceleran el proceso del cambio climático; con las zonas con menos recursos, vinculadas en este caso al Sur Global, que a su vez son quienes menos impacto generan relativo al cambio climático, pero quien más lo sufre sin lugar a duda.
- Son movimientos motivados por múltiples factores ambientales, entendiendo el ambiente como todos los factores que condicionan el medio o el contexto en el que nos movemos, de los que no se pueden separar los políticos,

económicos y demográficos, etc. Algunos de estos factores están relacionados con conflictos armados, desigualdad de género, inseguridad alimentaria, formas de producción, escasez de recursos, persecuciones de tipo político, religioso o por orientación sexual, entre otros muchos. Felipe (2018) recoge las palabras de Goodwin-Gill y McAdam con las que afirman que

Las personas están en movimiento debido a la pobreza extrema, al colapso de los medios de subsistencia tradicionales en un contexto de globalización y rápida urbanización, los efectos del cambio climático, los desastres naturales y la degradación ambiental, que a menudo agravan la competencia por los escasos recursos. Muchas veces, estos factores diversos se solapan o se refuerzan unos a otros (p.13).

- En su mayoría son desplazamientos internos. Las migraciones transfronterizas son mucho más costosas, se necesitan más recursos y conllevan otro tipo de implicaciones, como mayor choque cultural, desarraigo, pérdida de identidad o aculturación, de redes de apoyo sociales y familiares, pérdida “de la conexión cultural y ancestral de (muchas) comunidades con su tierra” (OXFAM, 2017), etc.; aunque esta tipología también existe y son las que a nosotras nos concierne.
- Afecta especialmente a ciertos grupos poblacionales, como son las mujeres, que son vulnerables por partida doble, relacionado por un lado con la degradación ambiental y, por otro lado, en los contextos de los procesos migratorios, así como las comunidades indígenas, grupo poblacional estrechamente vinculado a la tierra que habita. Además, estos grupos tienen menos capacidad de adaptación y recursos para ello frente a los desastres climáticos. Sin olvidar la infancia, las personas con discapacidad, mayores, etc.

3.1.2.1.2. Tipos de migración por motivo climático

Es importante hacer un breve repaso en relación a las migraciones forzadas vinculadas al cambio climático para entender cómo el modelo de desarrollo actual y la consecuente actividad humana afectan a este tipo de desplazamientos, pues son las principales causantes de que nos encontremos abordando este tema. Es por ello por lo que en todo momento se hará alusión a migraciones, desplazamientos o refugiadas por el clima y no medioambientales, pues si no estaríamos incluyendo también motivos ambientales de origen natural, como pueden ser la erupción de un volcán o un tsunami, entre otros. Sobre los primeros, especialmente vinculados al desgaste paulatino, los datos son más escasos en comparación con los segundos, que además cuentan con la particularidad de que las habitantes de esas zonas afectadas por un cambio geofísico tratan de retornar y rehabilitar sus hogares cuando ha pasado el temporal. Sin embargo, cuando el desgaste ocurre de manera lenta llega un punto de inflexión en el que no existe

lugar al que retornar (Pajares, 2020; OXFAM, 2017), que es lo que ocurre con las Refugiadas Climáticas.

La primera tipología que encontramos es la referida a los “desplazamientos por el desarrollo”. Este término hace referencia a las migraciones forzosas e internas vinculadas al desarrollo económico de un país. Es decir, estamos hablando de aquellos desplazamientos involuntarios provocados por la construcción de carreteras, aeropuertos, presas, uso de zona urbana para residencias turísticas, la agricultura y ganadería industrial, etc., y, aunque estas modificaciones en pro del desarrollo ocurren en todas las partes del mundo, hay una mayor presencia en países del Sur Global (Sánchez, 2019). En relación a esta tipología, que habla del modelo de desarrollo, a día de hoy y según las afirmaciones de Kidane, recogidas por Felipe (2016), se sabe que “se desplazan más personas por proyectos de desarrollo que por conflictos armados” (p. 65). Además, hay que tener en cuenta (Agostina, 2014; Felipe, 2016), que son proyectos que durante años han estado vinculados a los Estados, pero de un tiempo a esta parte la financiación ha tomado un cariz mucho más internacional, por lo que deja de ser el Estado quien tiene que hacerse cargo de la asistencia requerida y la responsabilidad, por ende, ha quedado diluida.

Agostina (2014), en referencia a esta tipología de desplazamientos, recoge un caso ocurrido en Egipto, donde la construcción de la presa de Asuán obligó a las personas habitantes en la región de Nubia a abandonar sus hogares por la inundación que generó el lago Nasser. Todas las casas quedaron sumergidas. Felipe (2016) menciona otros hechos similares, como la construcción de la presa Kariba del río Zambezi, en África, los proyectos de desarrollo económico de Papúa Nueva Guinea relacionados con la extracción y explotación de recursos minerales, naturales o forestales; los cultivos de aceite de palma en Latinoamérica, el sector de la minería, en concreto la mina *Ok Tedi Mine* también en Papúa Nueva Guinea, etc. Todos estos hechos, además de generar desplazamientos forzosos y estar íntimamente ligados con los impactos ambientales, generan riqueza para los que tienen poder y aumentan los índices de pobreza de la población; por tanto, deberíamos preguntarnos sobre este desarrollo económico en pro de quién se está generando y cuáles son sus consecuencias.

Diversas autorías (Cipolle, 2014; Pajares, 2020; Sánchez, 2019) añaden que entre esos desplazamientos de generación lenta se encuentran los movimientos migratorios “silenciosos” del campo a las ciudades, concretamente a las partes suburbanas, haciendo que las tensiones, así como la presión demográfica en las ciudades, aumente considerablemente, y que en consecuencia se genere exclusión social por parte de las personas que migran a las ciudades y los conflictos aumenten. Estamos hablando de personas que abandonan sus formas de vida y sus formas de generación de capital porque está bajando el nivel de rendimiento de

las tierras, incluso algunas dejando de ser cultivables, por el cambio climático. La diferencia con las personas que migran por un desastre natural de origen geofísico es que cuando el temporal ha pasado vuelven a su lugar de origen. En cambio, los desgastes paulatinos no permiten esa vuelta a casa y la tendencia es que no se recuperen las zonas rurales que en algún momento se volvieron inhabitables. A este fenómeno hay que sumar las llamadas "poblaciones atrapadas" o "trapped populations" (Cipolle, 2014; Felipe 2018, OXFAM, 2017; Pajares 2020; Sánchez, 2019) pues, debido a los resultados del cambio climático y las consecuencias generadas en la población, como el aumento de la pobreza, la escasez de recursos, la limitación de la producción de alimentos, etc., nos encontraremos con que

habrá casos en los que el deterioro será tan grande que la migración no será ya una opción posible para la gente a la que no le queden fuerzas ni recursos para afrontarla. Emigrar requiere tener el capital necesario para soportar los gastos que implica, y muchos grupos humanos pueden sufrir una reducción drástica de su capital disponible, precisamente a causa del cambio climático (p.123).

Sin ser un motivo exclusivo del cambio climático, no podemos avanzar sin hacer una mención especial a la conjunción de conflictos armados, que también tienen su origen en la actividad humana, y la situación ambiental. De esta relación, la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), de aquí en adelante CEAR, (2018) dice que separarlos resulta imposible, que el medio ambiente se ha convertido en un arma de guerra y, aunque centrándose en África el programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), cifra que en los últimos 60 años, al menos el 40% de los conflictos armados dentro del continente africano han tenido relación con la explotación de los recursos naturales y que su explotación, control y el expolio correspondiente son los medios de financiación de estos grupos armados. Por otro lado, a medida que los recursos se van agotando, la violencia de estos conflictos está aumentando de manera exponencial.

Aun así, como dice Pajares (2020), existe cierto consenso científico sobre que el cambio climático no suele ser el origen del estallido de los conflictos armados, puesto que entran en juego otros factores como la discriminación étnica, el sistema político, etc., pero sí afirma que están estrechamente vinculados con la escasez de recursos y la consecuente competitividad por ellos. Por otro lado, encontramos textos como el informe emitido por el Instituto de Estudios Sobre Conflictos y Acción Humanitaria (Sánchez, 2019), de aquí en adelante IECAH, en el que sí se plantea la escasez de recursos por el cambio climático como origen de las tensiones que dan como resultado un conflicto armado, además de reforzar o intensificar los que ya existan, y hace referencia a la ya mencionada *Guerra del agua*. Sea el origen o no, lo cierto es que cambio climático y conflicto armado están estrechamente vinculados. Para OXFAM (2017) "las personas que ya han

sido desplazadas por otras causas como los conflictos viven mayoritariamente en las llamadas “zonas críticas del cambio climático”⁴ lo cual puede hacer que deban desplazarse una vez más o incluso reiteradas veces como consecuencia de ello” (p.7). Aunque no podemos saber cómo avanzará esta relación en el futuro, Pajares (2020) en su obra hace una mención especial a cómo los cuerpos de seguridad y defensa de varios Estados, como Estados Unidos u otros de la Comisión Europea, se están preparando por tener “bastante asumido que el cambio climático desencadenará enfrentamientos armados a gran escala” (p. 129).

3.1.2.1.3. ¿Dónde está ocurriendo con mayor incidencia este tipo de desplazamientos?

Ya se ha hecho mención a las llamadas zonas críticas del cambio climático, que corresponden a aquellos países más ruralizados con mayor presencia en el Sur Global, puesto que cuentan con menos recursos para hacer frente a los desastres, así como para prevenirlos (OXFAM, 2017). Además, según datos de la OIM (Agostina, 2014) las personas más vulnerables frente a la crisis climática son aquellas que subsisten de la agricultura en zonas menos industrializadas, así como aquellas que cuenten con menos recursos, especialmente económicos, incluyendo las zonas costeras y zonas insulares en general. ACNUR, emitió un informe (s.f.) en el que afirma que los efectos del cambio climático de evolución lenta afectan a los derechos humanos básicos, como son la alimentación, la salud, la vivienda, el agua potable, etc., y que, aunque afectan por igual a todas las personas, lo cierto es que las que están en situación de vulnerabilidad son las que tienen más riesgo de ver sus derechos humanos vulnerados. En definitiva, las personas con mayores índices de pobreza en Estados menos industrializados son sobre quienes recae con mayor impacto el cambio climático.

Además, hay que tener en cuenta que, según datos facilitados por ACNUR recogidos por Rivillo (2017), los principales países receptores de desplazadas climáticas son los países con menos capacidad económica, legislativa y con menos recursos sociales, correspondiente al Sur Global, porque en su mayoría son desplazamientos internos, ya que existen las barreras suficientes como para que hacer el proceso migratorio a otro continente, con unos recursos cada vez menores por el impacto climático y sus consecuencias económicas, no garantice el éxito y, por tanto, tampoco el asilo. Esto tiene como consecuencia que las personas que se desplacen huyendo de una realidad a un país vecino o a otra región de su propio país, encuentren el mismo panorama que trataban de abandonar, haciendo que, a pesar del esfuerzo y de invertir sus recursos en esa marcha, los hechos que motivaron el desplazamiento no desaparezcan.

4 Del inglés *climate change hotspots*, hacen referencia a las regiones donde el cambio climático incide generando mayor vulnerabilidad, especialmente en zonas del continente africano y asiático. <https://www.unhcr.org/540854f49.pdf>.

3.1.2.2. *Refugiadas Climáticas*

Existe en la actualidad un gran debate sobre si las Refugiadas Climáticas son o no refugiadas, sobre quién debería recaer la responsabilidad, cómo se debería legislar, cómo denominarlas, etc. Aunque el marco jurídico y legislativo es relevante, la intención de este TFG no es tanto hacer un repaso por las leyes, sino más bien invitar a la reflexión sobre la temática, que al fin y al cabo es una realidad que, lejos de desaparecer, está creciendo. Actualmente solo se está intentando dar respuesta desde el campo de la ciencia, en relación al cambio climático, y del derecho, con especial mención al derecho internacional. Sin embargo, otras disciplinas, como la Educación Social, que en su definición se plantea como un derecho de la ciudadanía, tiene espacio en este debate porque, en el fondo, no estamos hablando de otra cosa que de justicia social, derechos humanos básicos, responsabilidad ciudadana y crisis sociales.

El eje central del debate recae sobre cómo se debería denominar a las migrantes forzadas por el cambio climático antropogénico; algunas de las terminologías que están en juego son: “migración forzosa ambiental, migración motivada por el medio ambiente, refugiados climáticos, refugiados del cambio climático, personas desplazadas por el clima, refugiados de los desastres naturales, desplazados ambientales, eco-refugiados, climigrantes y personas ecológicamente desplazadas” (Felipe, 2018, p. 21).

Desde la Educación Social consideramos que lo que no se nombra no existe, y que al fin y al cabo con todas nuestras acciones hacemos política, ya sea por defecto o exceso, incluso apostando por una terminología u otra. En ese caso, y enlazando con el tema que nos acontece, denominar a este grupo poblacional Refugiadas Climáticas implica un posicionamiento y una apuesta al cambio que se está generando de manera paulatina, aunque todavía no exista una legislación clara. Una intención de apuesta por una regulación internacional tan necesaria como es esta, asumiendo que sí son personas que están siendo perseguidas por unas consecuencias que tienen más que ver de manera directa con la política y el modelo de desarrollo imperante, que con el medioambiente. El argumento por el que se rechaza usar esta terminología es el referido a que “no están siendo perseguidas”, pero quizás sí lo estén siendo, no desde una individualidad o un ente concreto, sino desde un modelo de desarrollo que genera opresión y escisiones entre los países del Norte y del Sur Global. Sin centrarme en el baile de cifras que existe, ya que no están claras porque hay quien incluye los fenómenos geofísicos y no los de desarrollo lento, etc., sí mencionar que estamos hablando, por poner un ejemplo, que en 2013 ACNUR cifró en 30 millones las personas desplazadas a consecuencia del clima y desastres naturales, o que en 2050 la previsión, según el grupo Christian Aid serán 1000 millones de personas las que se encuentren en

situación forzosa y deban abandonar sus casas por la falta de recursos naturales como consecuencia del cambio climático (Borrás, 2016).

Entonces ¿qué son las Refugiadas Climáticas? Este concepto apareció por primera vez en 1985 de la mano de Essam El- Hinnawi en un informe del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (en adelante PNUMA), y se definía como “aquellos individuos que se han visto forzados a dejar su hábitat tradicional, de forma temporal o permanente, debido a un marcado trastorno ambiental, ya sea a causa de peligros naturales o provocado por la actividad humana” (Elorrieta, 2019). OXFAM (2107) suscribe esta idea y recoge la necesidad de acabar con el vacío legal en el que se encuentran, añadiendo la degradación paulatina del medio como causa.

3.1.2.2.1. Evolución de las negociaciones y acuerdos internacionales

Previo al origen del término y haciendo un breve repaso⁵ en materia de comunidad internacional relacionada con el tema que nos atañe, así como la forma en que ha ido evolucionando, debemos mencionar como primer hito que el concepto de *refugiado* surge después de la Segunda Guerra Mundial adaptado al contexto, y queda recogido en el Estatuto de Refugiado en 1951, redactado en Ginebra, aunque en 1967 se crea el Protocolo de actuación en Nueva York, indicando cuáles son los Estados que forman parte de este Protocolo, además de los Estados miembro de las Naciones Unidas, pues en 1951 se crea también ACNUR para ello. En este momento también se eliminan los límites temporales y geográficos, y el número de personas que solicitan asilo empieza a crecer, haciendo que las medidas se endurezcan y conseguir el Estatuto de Refugiado sea cada vez más difícil de conseguir (Cayotopa, 2017), especialmente en el contexto actual.

Este Estatuto de Refugiado, donde se recogen los derechos básicos de las refugiadas (ONU, 1951) define en el artículo 1 el término *refugiado* como aquellas personas 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 (ONU, 1951, p.137).

⁵ Para ampliar información en detalle recomiendo la lectura del informe de Sánchez, B. (2019). La Migración en el contexto de cambio climático y Desastres: Reflexiones para la Cooperación Española. Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH).

De esta definición extraemos que para ser refugiada debes traspasar las fronteras de tu país, es decir, son migraciones transfronterizas; que debes ser perseguida, lo que lleva implícito una violación de los Derechos Humanos básicos; y que se hace necesaria una regulación o conjunto de normas frente a la falta e incapacidad para la protección de las personas solicitantes de asilo por parte de su Estado de origen. Parece que en la definición no se contempla el cambio climático, pero, dado que tenemos derecho a una nacionalidad, ¿qué ocurre o quién se haría cargo si nuestro Estado está desapareciendo, como está pasando en algunas islas del Pacífico?, ¿cuál sería nuestra nacionalidad si nuestro Estado deja de existir?, ¿acaso no estamos siendo perseguidas por un avance paulatino que vulnera nuestros derechos básicos?

Si seguimos avanzando en materia de legislación⁶ vemos cómo se han ido adaptando las normativas a las necesidades específicas, dando pie a la creación de instrumentos como el Convenio de la Organización para la Unidad Africana (OUA) en 1976, para velar por las particularidades de las refugiadas en África. Tan necesaria se hace, que en 2009 la OUA aprobó un instrumento, aunque no entró en vigor hasta 2012, de carácter internacional llamado la *Convención de Kampala*, por el cual asiste y protege a las desplazadas internas dentro del continente. Bajo la misma necesidad, en este caso para las refugiadas de América Central, México y Panamá en 1984 se crea la *Declaración de Cartagena sobre Refugiados*, y en ambos instrumentos se observa cómo la definición de refugiada es modificada y ampliada, ajustándose a las necesidades del momento, por lo que se asume que personas refugiadas son también aquellas que

han huido de sus países porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público (García et al., en prensa).

Es en esta modificación en la que sí que se podría asumir el cambio climático como un motivo más. Como ha ocurrido con otras leyes y normas, que con el avance del tiempo se han tenido que adaptar a las nuevas realidades, hoy se hace necesaria una actualización que acoja a las personas que están huyendo de un medio que ya no les permite la subsistencia porque se está desertificando, las aguas están contaminadas, se están inundando las zonas en las que habitan, se generan conflictos por los recursos, que no está generando beneficio económico porque las tierras no son fértiles y por ende las niñas y niños deben abandonar la escuela y buscar trabajo que aporte en la economía familiar, etc. En definitiva,

6 Para profundizar sobre el derecho de libre circulación como derecho humano y su evolución recomiendo la lectura de la tesis de Peña (2016), *Hacia un régimen jurídico de los desplazamientos humanos por razones climáticas*: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71541>.

instrumentos que protejan a las personas a las que sus derechos humanos más elementales están siendo vulnerados como ha ocurrido tiempo atrás.

Seguimos avanzando y encontramos que en 2012 surge la *Iniciativa Nansen*, que a su vez se erige como el resultado del encuentro en Noruega celebrado un año antes de la que recibe el nombre de *Conferencia Nansen sobre Cambio Climático y Desplazamiento en el siglo XXI*. De esta iniciativa a su vez surgió la *Platform on Disaster Displacement* (PDD) con el objetivo de implementar la Agenda de Protección de la convención mencionada anteriormente. Dice que se requiere de nuevas asociaciones y pactos dejando de lado las tradicionales, entre las que se mencionan la CMNUCC o la Declaración de Nueva York para los Refugiados. En definitiva, la PDD, siguiendo la Iniciativa de Nansen, tiene como misión

Trabajar hacia una mejor cooperación, coordinación y acción para mejorar la protección de las personas desplazadas en el contexto de desastres, así como promover los esfuerzos concertados a nivel nacional, regional e internacional entre las partes interesadas que lidian con una amplia gama de esferas políticas y de acción, como la asistencia y protección humanitaria, los derechos humanos, la gestión de la migración, la protección de los refugiados, la reducción de los riesgos ante desastres, la mitigación y la adaptación frente al cambio climático, y el desarrollo (Platform on Disaster Displacement, s.f., p.3).

En 2016 llega el Acuerdo de París en cuyo preámbulo se reconoció a las personas que se desplazan por el cambio climático y la importancia de preservar frente a eso los derechos humanos; pero esto no queda aquí, sino que continúa a lo largo del Acuerdo. Incluso se creó un equipo de tareas, denominado *Task Force on Displacement*, lo que ha supuesto un gran avance en materia de reconocimiento. Este reconocimiento lo hace también la Declaración de Nueva York para los Refugiados y Migrantes en 2016, donde, además, los Estados firmantes adquieren el compromiso de ayudar a todas las desplazadas que vengan de países donde hubiera desastres naturales y/o conflictos (Felipe, 2018). En 2018, en el último borrador del Pacto Mundial para los Refugiados desarrollado por ACNUR, sin asumir el cambio climático, la degradación ambiental y los desastres naturales como una causa directa de los desplazamientos forzosos, sí que los menciona como causas subyacentes (ACNUR, 2018).

Por último, y para cerrar este apartado, mencionar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, desarrollada en 2015, que se erige como instrumento adoptado por los Países miembros de las Naciones Unidas para hacer frente a los retos que plantea este desarrollo sostenible, tanto de manera local, como universal. En él se pacta para garantizar el respeto de los derechos humanos en materia de desplazamiento, y aunque no se vincula expresamente con el cambio climático, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ahora ODS, que forman parte de

esta Agenda sí hacen mención al cambio climático relacionado con los desplazamientos en los objetivos 1,5, 10,7, 11 y 13 (Sánchez, 2019).

Con este repaso vemos que hasta el día de hoy los organismos internacionales no solo no las reconoce como Refugiadas Climáticas, sino que no se está haciendo cargo de los costos humanos que se están generando. Lo que me lleva a preguntarme, ¿cómo es posible que hayan pasado más de 35 años desde que se habló por primera vez de las Refugiadas Climáticas y todavía no se haya hecho nada más que debatir sobre el término? Debemos esperar que los Estados, de manera individual, decidan acoger o no a las Refugiadas Climáticas. En relación a esto, en 2017 Nueva Zelanda se planteó crear visados humanitarios para las habitantes de las zonas insulares del Pacífico que se están viendo obligadas a desplazarse por las subidas del mar. Esto es así ahora, después de que en 2015 por primera vez un ciudadano, de nombre Ioane Teitiota, solicitase asilo en Nueva Zelanda, pues su Estado, Kiribati, estaba desapareciendo por la subida del mar, pero su petición fue denegada⁷.

En 2004 Helsinki, Finlandia, incluyó en la Ley de Extranjería a las Refugiadas Climáticas como personas sujetas de protección por ese Estado, aunque de manera temporal durante 3 años máximo, esperando que cuando haya pasado el fenómeno climático que les hizo migrar, regresasen a sus países. En cambio, Suecia un año más tarde permitió que bajo premisas concretas se le otorgase el Estatuto de Refugiado Temporal a las personas que no pudieran retornar, así como permisos de residencia temporales (García et al., en prensa). La diferencia es que Suecia contempla los casos individuales, mientras que Finlandia incluye los grupales, además de que pudieran convertirse en soluciones permanentes y Finlandia establece un máximo de tiempo permitido de estancia en el país.

Lo que nos deja entrever esta revisión es que, en la actualidad, aunque no existe un instrumento en materia legislativa o leyes en sí mismas que reconozcan la figura de las Refugiadas Climáticas o el propio cambio climático como una amenaza lo suficientemente fuerte, entre otras por falta de apoyo político a las propuestas que han ido surgiendo, es que poco a poco se va introduciendo la idea de la importancia que tiene legislar sobre ello. No me gustaría cerrar sin al menos mencionar los Estudios de Casos recogidos por el informe de OXFAM (s.f.), CEAR (2018), ACNUR (s.f.) o la obra de Agostina (2014)⁸, donde queda demostrado que, aunque no se considere como tal, esta es una realidad.

7 Para conocer los motivos de esa denegación recomiendo la lectura de Borrás, S. (2016). La migración ambiental: entre el abandono, el refugio y la protección internacional. PAPELES de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, 31-49.

8 Las referencias extensas se encuentran al final, en referencias bibliográficas.

3.1.2.2.2. El modelo de desarrollo actual y su impacto en relación al cambio climático

Por tanto, y para recapitular, cuando hagamos referencia a las Refugiadas Climáticas se estará hablando de migraciones transfronterizas, forzosas y siempre vinculadas al cambio climático y sus consecuencias, generando una degradación palpable del medio, ya sea en forma de desastre natural de origen antropogénico que arrase el lugar de residencia, u otros de desarrollo lento, y que tengan que abandonar sus hábitats de manera obligada porque las consecuencias los hagan inhabitables. Esto sin lugar a duda está siendo acrecentado por el modelo de desarrollo y las formas de producción actual.

Hemos hablado hasta ahora de que quienes no quieren acoger, no legislan y, sobre todo, no se hacen cargo del modelo de producción son los países del Norte, pero ¿cómo puede estar relacionado el cambio climático con el modelo de producción y, sobre todo, como puede esto tener más incidencia en el Sur Global?

Para responder retomo las palabras de Karl Marx en su obra *El Capital*, donde ya hacía mención al desgaste y destrucción de los recursos y cómo esto impactaba en el medio ambiente:

Y todo proceso de la agricultura capitalista no es sólo un proceso en el arte de esquilmar al obrero, sino a la vez en el arte de esquilmar el suelo; todo avance en el acrecentamiento en la fertilidad de éste durante un lapso dado es un avance en el agotamiento de las fuentes duraderas de esa fertilidad. Este proceso de destrucción es tanto más rápido, cuanto más tome un país a la gran industria como punto de partida y fundamento de su desarrollo. [...] La producción capitalista, por consiguiente, no desarrolla la técnica y la combinación del proceso social de producción sino socavando al mismo tiempo, los dos manantiales de toda riqueza: la tierra y el trabajador [...] (Rivillo, 2017, p.34).

Explotación de la tierra y de quien la trabaja hasta agotarlas en beneficio de quien las tiene en posesión parece un argumento que podríamos utilizar en la actualidad. Sin desviarnos del tema, pero para entender por qué estamos en la situación en la que estamos deberíamos hacer mención a los modos de producción que, en resumidas cuentas, se trata de los países del Norte absorbiendo los recursos y la mano de obra de los del Sur, enriqueciendo a los primeros y devastando a los segundos, en forma de recursos económicos, naturales, humanos, etc.; así como todas las consecuencias que conlleva y que ya se han mencionado. Por ese motivo, y centrándolo en la agricultura, que es el medio de producción de estas *climate change hotspots*, deberíamos mencionar a grandes rasgos la revolución verde y cómo ha enriquecido a los países industrializados y empobrecido a quien no ha podido competir con esas dinámicas, las políticas de liberación de los mercados, la eliminación de ayudas estatales, como los créditos agrícolas o

los aranceles de frontera, que ayudaban al pequeño campesinado a hacer frente a la agricultura extensiva, los oligopolios mercantiles que controlan desde la tenencia de semillas hasta la distribución, pasando por la producción, el dumping, las redes imperiales que operan globalmente y controlan las rutas de mercado, y un largo etc. relacionado con el control y la creación de las normas del mercado, y por tanto con el poder. Además de tener el poder son también generadores de problemas de salud en las personas que viven cerca de las grandes plantaciones donde fumigan con miles de litros de pesticidas y fertilizantes, de la persecución y expropiación de las tierras del pequeño campesinado, de la reducción del capital mundial producido por la agricultura en núcleos muy localizados e incremento de los índices de pobreza de la población mundial, de la conversión de la agricultura, ganadería y pesca en objeto de especulación económica, cuyo único objetivo es generar beneficios a estas empresas dejando de ser un derecho a la alimentación de las personas y dando como resultado inseguridad alimentaria, además del impacto medioambiental que conlleva; y podríamos seguir, lo que daría pie a una línea de investigación en sí misma⁹.

Por todo lo analizado hasta ahora (desprotección por parte de la comunidad internacional, las formas de producción y la explotación de los recursos del Sur, los Estados del Norte aceleradores del cambio climático, que además cuentan con más recursos para hacerles frente y con mayor responsabilidad por ser mayores generadores, etc.) basta para poner el foco en el Norte y exigir que se asuma la responsabilidad que tenemos como cohabitantes del mismo Medio, velar por los Derechos Humanos, que son Universales, y en cambio, dejar de criminalizar a quien se acoge al artículo 13 de la Declaración de los Derechos Humanos, por el cual tenemos el derecho a elegir nuestra residencia, y por ende desplazarnos. En palabras de Loewe (2014) “el riesgo que implica el cambio climático para el bienestar humano está mediado por la capacidad y disposición para hacer frente a esos riesgos” (p. 171).

9 Para profundizar sobre esta temática recomiendo la lectura de textos relacionados con la Soberanía Alimentaria, en concreto: Douwe van der Ploeg, J. (2019). Imperios Alimentarios, Soberanía Alimentaria y luchas sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 165-187; Escribano, S. (2010). Situación y perspectivas de la soberanía Alimentaria: una revisión bibliográfica. Centro de Estudios Rurales y de Agricultura Internacional; Horacio, G. (2017). Geografías sociales y políticas de la soberanía alimentaria. Disputas de territorio en torno a significados, actores, procesos y escalas geográficas anudadas. *Revista Universitaria de Geografía*, 73-110; López, D., Alonso, N., & Herrera, P. (2018). Políticas alimentarias urbanas para la sostenibilidad. Análisis de experiencias en el Estado español, en un contexto internacional. Fundación Entretantos; o Windfuhr, M., & Jonsén, J. (2005). Soberanía Alimentaria: hacia la democracia en sistemas alimentarios locales. Heidelberg: FIAN-Internacional e Heifer Internacional.

3.1.2.2.3. ¿Qué medidas se pueden adoptar?

Por supuesto, desde el ámbito de la legislación internacional, el reconocimiento y por tanto la creación y aplicación de normas que sirvan para atender específicamente este tipo de desplazamiento, y sus derechos humanos; es desde donde más cambio se puede generar, pero como no es el campo que nos atañe no tenemos acceso a él de manera directa. Lo que sí podemos trabajar, desde nuestro papel como ciudadanas, pero sobre todo desde el campo profesional de la Educación Social, es la sensibilización y la prevención, la creación y difusión de conocimiento, y la investigación de las Refugiadas Climáticas; así como exigir a los gobiernos correspondientes que tomen medidas, pero sobre todo no despolitizar las migraciones forzadas por el clima. Las personas, en tanto que habitantes de la Tierra, somos las principales transformadoras de ella, y esta transformación está generando mucha desigualdad. La acción contra el cambio climático y sus consecuencias debe ser colectiva, pero, sobre todo, quien tiene que participar de manera más activa somos quienes tenemos más herramientas y recursos para hacerle frente, porque también somos quienes más estamos contribuyendo al cambio climático. Debemos adoptar ese compromiso y debemos hacerlo ya.

En esos motores de cambio son sobre los que me asiento para la elaboración de este trabajo y la consecuente creación de material. Por ese motivo, y teniendo en cuenta que desde nuestra disciplina no hay material teórico que aborde esta temática, se propone como nexo entre las Refugiadas Climáticas y la Educación Social la Educación para el Desarrollo, de aquí en adelante ED.

3.2. CAPÍTULO II. Educación para el Desarrollo y Educación Social

El objetivo de este segundo capítulo es enlazar la problemática de las Refugiadas Climáticas con la Educación Social. Como no existe información al respecto desde nuestra disciplina, la intención es buscar nexos que justifiquen esa relación. Para ello se propone la Educación para el Desarrollo como punto de partida, y se justificará la relación de esta con la Pedagogía Social, así como con la Educación Social.

3.2.1. Educación para el Desarrollo (ED)

3.2.1.1. Conceptualización

Tradicionalmente la acepción de la palabra **desarrollo** ha estado relacionada, y esta relación sigue vigente, al ámbito de la economía y concretamente a la macroeconomía, y al orden deseado, entre otras cosas. Por este motivo, debido a los significados peyorativos de la palabra desarrollo¹⁰ se ha polemizado si Educación

¹⁰ Celorio y Celorio hacen una revisión de lo que supone dicha palabra en distintos campos y profundizan en el debate suscitado.

y Desarrollo cabían en una misma corriente educativa. Sin embargo, lo que propone la ED es un modelo de *desarrollo* que haga referencia a la parte humana frente al fracaso, como apunta Pérez-Pérez (2016), de la concepción tradicional vinculada al desarrollo económico y la promesa de bienestar universal que llevaba implícita en su definición. Así lo reflejó Amartya Sen en un informe para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Espinosa et al., 2020), entendiéndolo como un proceso donde las oportunidades se ven ampliadas y asentadas en tres pilares básicos: poder disfrutar de la vida de manera saludable y prolongada, poder acceder a los recursos necesarios que permitan una calidad de vida digna y poder adquirir conocimientos, al tiempo que interpela los modelos de desarrollo, anteriormente mencionados y las desigualdades sociales resultantes de estos. En definitiva, una resignificación del término, así como una resignificación de la Educación y de su paradigma, pues en palabras de Celorio y Celorio (2011) históricamente esta “ha sido considerada un elemento clave para el correcto funcionamiento de las estructuras económicas y sociales” (p. 55), de la misma forma que ocurre actualmente.

En relación a su origen se vincula especialmente a entidades, grupos e instituciones ligados a la Cooperación Internacional, por ese motivo analiza principalmente la relación Norte y Sur (en adelante N-S) y, en tanto que proceso, la forma de abordar esta corriente, así como su evolución, ha sido de manera dinámica, entre otras cosas porque se ha tenido que ir resignificando a medida que se investigaba más acerca de ella, adaptándose al momento, al contexto, a las necesidades detectadas, etc., además de a las revisiones teóricas y a la búsqueda de respuestas de los nuevos interrogantes. En palabras de Gil, Vilches y Oliva, recogidas por Solano (2011), “no debemos olvidar que la actuación de los educadores depende, en buena medida, del clima social en el que estamos inmersos” (p.97).

Por ese motivo, para definir qué es la ED acudimos a la propuesta por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que la define como un

proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (AECID, s.f.).

A esta definición AECID añade que es un proceso educativo continuo, a lo largo de la vida, y que está en evolución constante, no debe apoyarse en acciones puntuales sino que deben estar planificadas y orientadas al grupo poblacional al que vaya dirigido, y sobre todo que facilita un mayor conocimiento, desde una perspectiva crítica y de compromiso, tanto del mundo globalizado en el que vivimos, las realidades y las causas sobre las que se apoyan las desigualdades sociales y

cómo estas condicionan el día a día de las personas, además de las relaciones políticas, económicas, culturales y sociales dadas entre el N-S. Al mismo tiempo que facilita ese conocimiento, también pretende que los sujetos de educación tomen conciencia, desarrollen pensamiento crítico, generen compromiso y se asuman como parte del proceso desde la corresponsabilidad, para que esto dé como resultado una ciudadanía crítica, solidaria y justa que defienda los derechos humanos, incluyendo valores como la equidad o la ciudadanía global. Por ese motivo es tan importante desde la ED pensar en global, pero actuar localmente. Todo ello desde una perspectiva de justicia social, incluyendo todo tipo de grupos de edad, que van desde la infancia hasta los más mayores, adaptando el contenido para cada uno de ellos. Por último, hay que mencionar que es importante desde la ED que los puntos anteriores queden traducidos en acciones de amplitud personal, a nivel comunitario o local, pero también a nivel internacional.

Por todo ello, y debido a que debe asentarse en un compromiso adquirido por la colectividad para el cambio, en palabras de Ortega, recogidas por Hipólito (2017), se puede afirmar que la ED se asienta en estas cuatro dimensiones: *sensibilización* para “romper este círculo de ignorancia-indiferencia-ignorancia aportando información sobre las causas de la pobreza y como se perpetúan” (p. 81); *formación para el desarrollo* concretizada en acciones educativas que permitan la comprensión en mayor grado de profundidad de las desigualdades, y por tanto deriven en acciones que promuevan el cambio social; *investigación para el desarrollo* como base sobre la que se fundamentan el resto de dimensiones, desde el enfoque IAP (Investigación-acción-participación), que permita “analizar-fundamentar-proponer- difundir” (p.81) para después plasmarlo en acciones; y por último, la dimensión de *incidencia política y movilización social*, con la que se pretende “influir-proponer-actuar [...] en las decisiones que se toman desde las diferentes fuerzas económicas, sociales y políticas, en muchas ocasiones a través de movilizaciones sociales” (p.81).

En este punto, aunque la ED se plantea en conjunción N-S, considero que es importante poner el foco en el Norte e incidir para generar el cambio desde aquí, pues supone el origen de las desigualdades y desequilibrios que se han ido mencionando a lo largo del trabajo, además de contar en muchas ocasiones con más recursos que permiten un margen más amplio para la modificación de las relaciones internacionales. Las acciones, por tanto, estarán adecuadas dependiendo de dónde se ponga el foco. Pérez-Pérez (2016) propone acciones para la transformación del Sur, como son ayuda humanitaria, de emergencia o proyectos de desarrollo, etc.; mientras que para el Norte las acciones estarían encaminadas hacia las dimensiones anteriormente mencionadas.

3.2.1.2. *Evolución histórica*

La ED cuenta con más de 50 años de historia y en este tiempo ha evolucionado y se ha transformado en lo que ha recibido el nombre de *generaciones*, hasta llegar a la quinta que es en la que nos encontramos ahora y en la que me detendré más adelante. Por tanto, y de manera muy genérica¹¹, en los años 50, vinculada al contexto de la II Guerra Mundial, la ED, sin existir como disciplina propiamente dicha, se plantea en esta primera generación desde una perspectiva muy asistencialista en la que las transformaciones se producen por donaciones económicas individuales, pasando a ser un hecho que debía ser asumido por las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) en la segunda generación, hasta llegar a la quinta en la que la responsabilidad recae en la ciudadanía global. Por ese motivo las acciones en la primera estaban relacionadas con la recaudación monetaria con un cariz caritativo; en la segunda con programas de desarrollo encaminados a sensibilizar sobre las situaciones del Sur; la tercera ya introduce actividades propiamente educativas sustentadas en la educación popular y critica los motivos estructurales por los que se generan las desigualdades, además de poner el foco en el Norte como generador principal de estas desigualdades; la cuarta suma la presión política como acción y se apoya en los medios de comunicación; y la quinta tiene un enfoque más transformador, apoyada en el modelo IAP, con el objetivo de concienciar a la ciudadanía y que desde esta se genere el cambio (Boni & León, 2013; Hipólito, 2017). A continuación analizaremos esta última.

3.2.1.3. *Quinta generación*

Recibe también el nombre de Educación para la Ciudadanía Global (EDCG) y surge en los años 90 debido a la globalización, a su rápida expansión y a las consecuencias que genera, como “la crisis ambiental, económica y de Derechos Humanos de tipo político, social, de las mujeres, culturales [y] económicos” (Hipólito, 2017, p. 69). Es entonces cuando la ED se propone desde un prisma global, donde las personas, en tanto que coautores de ese modelo globalizado, participemos y nos comprometamos, asumamos tanto la responsabilidad como la capacidad que tenemos para generar el cambio, además de que el problema deja de asumirse como algo propio del Sur a quien hay que ayudar, como se hizo previamente de manera asistencial o caritativamente, con tintes paternalistas, sino que nos encontramos frente a un problema global.

Por ese motivo se habla del concepto de ciudadanía global, pero ¿a qué hace referencia exactamente? Boni (2011) propone como características para ser ciudadana global aquellas personas que:

11 Para ampliar información sobre la evolución de la ED propongo la lectura de las obras citadas extensamente en referencias de Boni y León, 2013; Hipólito, 2017, y Solano, 2011.

- Tienen interés por conocer los problemas que afectan mundialmente, así como su afectación tanto en sus vidas como en las de otros, y que, además de reflexionar sobre ello, lo critican.
- Tienen identidades complejas y plurales, aunque vinculadas a lo local.
- Participan activamente en los distintos niveles que implica el desarrollo de la ciudadanía y se comprometen con su aportación para crear un mundo justo desde la inclusión y desde la acción, tanto por ellas como por el resto.
- Son conscientes de sus derechos, pero sobre todo de sus obligaciones, para lograr el punto anterior, y como habitantes del mismo Medio se responsabilizan de sus actos y las consecuencias que acarrearán sus acciones en otras partes del mundo.
- Actúan en lo local, pero tienen una mirada global.

La EDCG se fundamenta sobre la justicia social y plantea caminos pedagógicos para alcanzarla, poniendo el foco tanto en el Norte como en el Sur Global, pero sobre todo en la ciudadanía, no desde una concepción exclusivamente de sujeto de derecho, sino desde la participación, por dos motivos principales: por el poder que puede ejercer en el desarrollo de la política, así como la presión a los Estados para la generación de soluciones eficaces y de políticas, tanto nacionales como internacionales, que sean más justas y sostenibles, tanto en el plano económico, social como ambiental; y por sus acciones, como pueden ser votar, consumir, hacer activismo, etc. Por ese motivo se hace un llamamiento tanto a las individualidades, como sujetos que forman parte de esa ciudadanía, como de manera colectiva; todo ello con el objetivo de crear “una sociedad civil independiente y autónoma para movilizar reclamaciones y exigencias a gobiernos, controlar su acción y evitar abusos, particularmente en lo relativo a los derechos” (Boni & León, 2013, p. 219), además de asumirse lo suficientemente fuerte como para participar en la toma de decisiones sobre asuntos públicos, buscando acabar con la pobreza y la exclusión en todas las partes del mundo. Es decir, hace una clara apuesta por la democratización, acciones que se desarrollan de abajo hacia arriba. Es por ello por lo que la EDCG se construye desde la equidad de género, la dimensión intercultural, y debe generar espacios donde quepa todo el mundo de manera justa y equitativa, la sostenibilidad para con el Medio, tanto físico como humano y la interdependencia respecto a las habitantes de otros países, entre otras (Solano, 2011).

En definitiva, se entiende por EDCG según el Manifiesto Internacional “Educar por una ciudadanía global” como

Una educación que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del Planeta, que promueve el respeto, la estima de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos, la igualdad de

género, la valoración del dialogo como instrumento para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria (Red Internacional de educadores y educadoras para un ciudadanía global, 2008, p.1).

Las estrategias pedagógicas sobre las que se apoya la EDCG para la creación de una ciudadanía global son aquellas que apuestan por la práctica social crítica, la transformación, que fomenta la reflexión, que tiene una mirada horizontal entre educadora y sujeto de la educación, quien además es protagonista de su proceso y del cambio social, y sobre todo la EDCG está en constante revisión y evolución como parte de la dinámica social mundial.

A modo de cierre y nexos para el siguiente apartado, apuntar que la ED y la EDCG se nutren de corrientes pedagógicas como la educación popular y de los aportes hechos desde las zonas del Sur Global, así como de la pedagogía crítica, también presentes en la Educación Social (en adelante ES).

3.2.2. La Educación para el Desarrollo y la Educación Social

La educación como derecho queda reflejada ya en la Declaración de los Derechos Humanos y a esta afirmación se le han ido añadiendo otras concepciones. De manera general, haciendo un repaso breve sobre las modificaciones en relación a la concepción compartida y asumida de manera internacional acerca de qué es la educación, encontramos documentos como el *Informe Delors* en 1996, *la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales: la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales* redactada por la UNESCO en 1976; *la Declaración Mundial de educación para todos* también redactada por la UNESCO, esta vez en 1990; *la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación* celebrada por la UNESCO en 1995 y *el Informe del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar* desarrollado por la UNESCO en el año 2000, entre otros. En ellos podemos comprobar cómo la concepción de la educación ha ido variando, se ha ido ajustando a las necesidades y a la realidad social del momento, dejando de entenderse únicamente como un volcado de información de docente a discente, sino erigiéndose como proceso y espacio donde poder desarrollarse personalmente, tomar conciencia ciudadana que permita construir una ciudadanía global, como la mencionada anteriormente, que permitiera el entendimiento de la interrelación e interdependencia de las personas en todo el planeta, etc., pero sobre todo que fuera transformadora y que velase por la justicia social (Hipólito, 2017; Sanz & Orozco, 2017). En este punto es donde confluyen tanto la ED y la ES.

Habiendo analizado previamente la ED haré un repaso breve de algunas concepciones de la Pedagogía Social (en adelante PS), como base teórica de la ES para después aterrizar en esta concretamente y en la relación que tiene con la ED.

Desde sus comienzos, y como recogen Caride, Gradaílle y Caballo (2015) en su artículo “La PS, base teórica de la ES”, se entiende la educación como una para todas y de todas, que dé herramientas que permitan conocer el mundo en el que vivimos, así como a nosotras mismas, y que nos asuma como sujetos de educación responsables y comprometidas con ese estar en el mundo. De este ser parte de un todo y entendernos como tal, se desprende que la educación debe cubrir las necesidades de todas las personas, especialmente de aquellas que son rechazadas “por los modelos de producción y consumo inducidos por los mercados, en el mundo de todos y de nadie que habitamos” (Caride, Gradaílle, & Caballo, 2015, pp. 4-5) que, en el caso que estamos analizando, quienes de manera global están siendo rechazadas por dichos mercados son las personas del Sur Global. Continúan, y ahora añaden, que este habitar y hacerlo desde la perspectiva de educación que plantean, debe anexionar lo global (en este caso lo global incluye lo internacional) y lo local, como plantea la ED, y debe poner el foco en que los derechos básicos universales se cumplan, para poder construir una sociedad igualitaria y más justa. Es decir, una ciudadanía global. En esta línea de la educación como construcción o transformación, Caride (2004) refuerza que debe basarse en mejorar y construir a cualquier sociedad, pues mantiene el encargo de “no sólo a imaginar nuevos futuros sino también a posibilitarlos, poniendo énfasis en el valor del conocimiento y de las competencias sociales, de las actitudes y de todas aquellas capacidades que favorecen la autonomía de las personas” (p. 56). En este sentido volvemos a ver que las Refugiadas Climáticas tienen cabida en la ES, aunque todavía no se haya teorizado sobre ello, como parte de este imaginar y posibilitar nuevos futuros; y como plantea Lirio (2010) el desarrollo de nuestra disciplina ha generado que como profesionales de la Educación Social nos incorporemos en espacios en los que hasta ese momento se desconocían y nuestras aportaciones eran ajenas incluso a la propia sociedad. Además, ya en 1990 desde la International Association of Social Educators, ahora AIEJI, se entiende que nuestra disciplina debe formar parte y comprometerse también en el ámbito internacional.

Continuando con la PS encontramos que, de este conocer el mundo en el que vivimos, adaptarnos al cambio, pero generarlo al mismo tiempo que sea un proceso donde se tenga en cuenta a la otra como parte del mismo todo, etc., el término “social” va intrínsecamente unido, y sobre todo si nuestra apuesta no es por una educación mercantilista que prepara únicamente para la fábrica, para la producción, sino que analiza el contexto de manera crítica y vela por la transformación, por el cambio. Natorp afirmaba, recogido por Mendizábal (2016), que “es un error eterno creer que se es individuo; a cada uno de los latidos de nuestra

vida individual hace eco, física y psíquicamente la vida de la comunidad” (p. 55). En este sentido Caride, Gradaílle y Caballo (2015) afirman que

desde el momento en que educar a otros y educarse a uno mismo participan de un mismo proyecto civilizatorio de cambio y transformación social, todas las pedagogías y todas sus educaciones son sociales; lo son, ya de partida, en los múltiples recorridos por los que transitan ensanchando las fronteras de la teoría y la praxis socioeducativa (p.6).

La ES, como dimensión práctica de la PS, apuesta por lo mencionado anteriormente y, de entre sus múltiples concepciones, se recogen de manera común los siguientes puntos (Hipólito, 2017):

- El cambio social como objetivo hacia el que caminar.
- Quienes son protagonistas del cambio son las personas sobre las que recae la acción educativa.
- Conoce la realidad porque está en contacto directo y constante. Desde ese lugar es desde donde plantea las acciones.
- Es vital que se conozcan en profundidad, tanto los contextos, como los sujetos sobre los que recae la acción educativa, para ajustar la acción a las necesidades.
- Busca la adaptación social pero no desde la asimilación.
- Su foco de trabajo se encuentra tanto en la dimensión social, como cultural, cívica o política.
- Es una práctica profesional y como tal se requiere de formación especializada para su intervención.

Asimismo, Caride entiende la Educación Social como un

acto educativo permite incidir en la construcción de una ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, inclusiva y sensible, comprometida con el logro de un mundo mucho más habitable, que agrande los derechos de los sujetos, de la convivencia y de la cohesión social (2008, p.122).

Por todo ello, incluyendo la definición manejada para la ED, se desprende que tienen en común la apuesta por la autonomía de las personas, la búsqueda del desarrollo de una actitud crítica frente al mundo, unida a la comprensión pero también al análisis de la realidad socio-política, cultural y cívica, que apuestan por la construcción de una ciudadanía, no únicamente como sujeto de derecho, sino responsable y comprometida, que participe en la toma de decisiones, tanto de manera individual como colectiva, que apueste por la transformación social y por el cambio o que favorezca tanto el desarrollo institucional y comunitario, como el laboral y sociocultural, entre otras cosas (Hipólito, 2017).

4. MATERIAL DIDÁCTICO. LUGAR DE ENCUENTRO ENTRE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LAS REFUGIDAS CLIMÁTICAS.

Este segundo apartado constituye y recoge el tipo de línea elegida para la elaboración de este TFG: elaboración de material didáctico, concretamente la elaboración de un cuento infantil. Para ello se establecerá una primera parte donde se justificará a nivel teórico la importancia del cuento como herramienta pedagógica y una segunda parte, con el título del material, donde se explicará el cuento diseñado y sus características.

4.1. Justificación: El cuento como herramienta pedagógica

Existe cierto consenso teórico¹² en que los cuentos, y la literatura infantil¹³ en general, son de base educativos. Aun así, en este apartado se hará referencia al cuento infantil en general, pero dejando al margen a aquellos vinculados a lo que Martínez- Ezquerro y Martos (2019) han relacionado con la “cultura fan [...] taquillazos, los lanzamientos de sagas, las series o superhéroes [que] crean modelos de prestigio para consumo cultural” (p. 22). Volviendo al modelo que nos atañe, por tomar una referencia de ejemplo de ese consenso teórico, Rodríguez (2019) afirma que “la literatura infantil es una herramienta que garantiza un desarrollo óptimo del lenguaje y las conexiones neurológicas para la vida. La estimulación creativa temprana facilita el aprendizaje, la salud mental y el vocabulario de los menores” (p. 31). A esta afirmación añade la autora, siguiendo las ideas de Cortés y García (2017) y Rabazo y Moreno (2007), que tanto la música, la pintura y la lectura, entre otras, son consideradas en el proceso de aprendizaje en la infancia como estrategias o herramientas pedagógicas, puesto que

se transforman en estrategias lúdico-pedagógicas que favorecen el desarrollo integral del niño y facilitan las competencias humanas ligadas a principios y valores que resultan relevantes en los niños y niñas en su formación académica, personal y social porque gracias a ellas los niños y niñas muestran sus hábitos, limitaciones, cultura y cimentan sus personalidades mientras descubren sus habilidades y condicionamientos (p.32).

Por ese motivo, cuando se habla del cuento como herramienta pedagógica se hace poniendo en valor la importancia que tiene en relación a favorecer la comprensión en general del mundo, pero también la construcción por parte de

12 Para más información recomiendo la lectura de Payàs y Chamorro (2017), donde citan diversas autorías. La referencia completa se encuentra al final, en el apartado de referencias del trabajo.

13 Para conocer en profundidad distintas acepciones de qué es la *literatura infantil* recomiendo la lectura de la obra de Belda (2018). La referencia completa se encuentra al final, en el apartado de referencias del trabajo.

la menor de su propia visión de este. Además, enseña a participar en la vida en sociedad, entre otros motivos porque ayuda en el proceso de simbolización, pero sobre todo de socialización, así como de la formación de la conciencia en un sentido afectivo, cognitivo o moral, al mismo tiempo que da respuesta a las necesidades de la infancia (Belda, 2018; Pascual, 2011; Ros, 2013).

Ros (2013) añade que los cuentos

potencian la atención, la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia [y] la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas (p.330).

A esta afirmación habría que añadir que también permite ampliar las experiencias de las niñas y niños, así como a desarrollar su creatividad. También favorece la resolución de problemas, fomenta valores como la equidad de género, la justicia social, el respeto a la diversidad o la interculturalidad. Esta última, relacionada con los aportes teóricos previos, permite ponerse en la piel del “otro” y ver qué tanto del “otro” hay en mí, propiciando actitudes, como dice Román en palabras de Pascual (2011), de “acercamiento y co-responsabilidad desde la otredad y la mismidad” (p.126); de esta forma se pueden entender tanto las historias propias como las ajenas. De la lectura y del trabajo que la rodea se desprende ese dar pie al diálogo, a la reflexión, a la construcción colectiva de soluciones, con el relativo planteamiento previo de la hipótesis; a adoptar nuevos o distintos puntos de vista, a respetar opiniones distintas, a generar nuevas, al consenso, a elaborar sus propios discursos, a aprender contenidos en su concepción más clásica, etc.

Asimismo, estos son los valores que pueden ser incluidos en los cuentos hoy en día, ya que, tomando como referencia las aportaciones de Payà y Chamorro (2017), “los valores y contenidos transmitidos a través de la literatura infantil han ido variando con el devenir de los tiempos en función de la época o el momento social, político y económico” (p. 258). Sin ahondar en el tema con demasiada profundidad, sí cabe mencionar que las mismas autoras mencionan que es en el S.XVIII cuando surge este tipo de literatura, la infantil, desde la oralidad, pero que a nuestro país no llega hasta finales del siglo siguiente. Por ese motivo, el contenido recogido en este capítulo estará enmarcado en el momento histórico, político y económico, además de social, actual.

Algo que acompaña al cuento infantil desde su origen es que sirve para transmitir las realidades y tradiciones que se están viviendo en ese momento. Por ese motivo son considerados como un medio de transmisión cultural, de normas sociales y valores, así como un instrumento para el conocimiento, pero siempre adaptado al público al que se dirige. Es por ello por lo que a día de hoy encontramos cuentos

que trabajan temas vinculados a las distintas disciplinas, como las ciencias naturales, el deporte, las matemáticas, etc. Centrándolo en nuestro campo de conocimiento, existen ya cuentos que abarcan temáticas como la violencia de género, la educación sexual, la diversidad en general, la xenofobia y el racismo, el maltrato, las migraciones, el cambio climático, la relación de las personas con la Tierra, los Derechos Humanos, etc., que a priori podría parecer que no son temas para la infancia. Sin embargo, es importante que, desde edades tempranas, con un lenguaje adaptado y, sobre todo, con una herramienta como el cuento que facilita su comprensión sin tener que acercarse a la realidad en sí misma, se trabajen estas temáticas, especialmente desde la Educación Social y la vinculación a la infancia, incluyendo perspectivas críticas. Esto es lo que se propone con este trabajo.

En definitiva, con el cuento se puede explicar el mundo, en todas sus facetas, permite la socialización, transmite valores y costumbres de las distintas comunidades, acerca a realidades desconocidas, y amplía el imaginario, tanto el propio como el social, y permite la identificación con los personajes mientras acompaña en el proceso de resolución del problema planteado, impulsando aspectos como la iniciativa o la toma de decisiones. Asimismo, Ros (2013) apunta que “utilizado de forma didáctica para potenciar los esquemas de conocimientos, (permite) la adquisición del lenguaje como instrumento de mediación social, que necesita la interiorización de significados en un contexto común y estable que permite más adelante introducir la escritura” (p. 331). Los cuentos facilitan el almacenaje y la transformación del conocimiento social en esquemas y habilidades para conocerse a una misma, pero también para estar en el mundo en relación con el resto, convirtiéndolos en agentes activos para la transformación del Medio (Ros, 2013). Estos aspectos son básicos para la creación de una Ciudadanía Global; por todo ello, así como por lo mencionado anteriormente, el cuento se erige como un instrumento pedagógico, íntimamente ligado a la Educación Social.

4.2. La historia de Eria y la subida del mar

Habiendo analizado los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta este trabajo, además de para cumplir con los objetivos planteados en la elaboración de TFG, tanto generales como específicos, se presenta la elaboración de *La historia de Eria y la subida del mar*, un cuento infantil pensado para la segunda infancia, que pretende generar un espacio simbólico de aprendizaje relativo a las Refugiadas Climáticas basado en el caso real de la República de Kiribati y la situación vivida por el pueblo de los I-Kiribati, con un tratamiento y lenguaje adecuado para el grupo al que va dirigido. A pesar de que el peso recae en la narración, el cuento consta de ciertas ilustraciones desarrolladas en colaboración que sirven como refuerzo a la historia.

En cuanto al origen del cuento, este nace inspirado en el caso de Ioane Teitota, primer kiribatiano en solicitar asilo como refugiado climático y a quien se le denegó en 2015. También desde la necesidad, por un lado, de hablar del fenómeno de las Refugiadas Climáticas y de la urgencia que conlleva hacerlo con premura; y, por otro lado, de denunciar la situación en la que se encuentra Kiribati y la falta de respuesta obtenida por no existir una regulación en materia de legislación internacional o una modificación del Estatuto de Refugiado que se adapte a las necesidades actuales producidas por el cambio climático, al que todas contribuimos, especialmente los países industrializados, y del que todas sufrimos, hecho que se denuncia de manera secundaria en el cuento.

Además, nace desde la firme creencia de que es necesario asumir a las niñas y a los niños como sujetos participantes, transformadores y ciudadanos de este modelo de Ciudadanía Global, con los que es importante promover el aprendizaje desde el diálogo. Sin ahondar en profundidad, pero tomando como referencia la propuesta educativa *filosofía para niños*, acuñado por Matthew Lipman y Ann Sharp (García M. J., 2010), se plantea la importancia de ofrecer herramientas adecuadas y adaptadas para la edad correspondiente, que en este caso sería el cuento y la guía que complementa el material, que permitan trabajar desde y en la infancia temas que generen interrogantes en las niñas y niños, especialmente en este habitar el mundo. Hacerlo de forma que se estimule el pensamiento crítico, pero que a su vez permita entender el resto de puntos de vista y que, en este vivir en comunidad, de manera conjunta y solidaria le encuentren el sentido a la sociedad de la que forman parte y del mundo en general. En este fomentar el interés y la curiosidad de la infancia por el mundo en el que vivimos y hacerlo de manera respetuosa para con el resto, es importante tratar todo tipo de temas y hacerlo desde edades tempranas como propone la Filosofía para Niños y como dijo Lipman, “si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos” (Vieites, 2003, p. 278).

En ese sentido, y para conseguir una mayor interpelación, la historia es contada por una narradora de 9 años llamada Eria, que a priori no tiene más preocupaciones que las que podría tener otra niña de su edad. Este hecho cambia según avanza el cuento, ella va creciendo, y su familia debe tomar decisiones para sobrevivir, pero no todas dependen de ellas. Aunque Eria se presenta como protagonista en realidad es a través de su historia que se devienen los temas principales del cuento, y estos son:

- El cambio climático en forma de consecuencias y la conexión e interdependencia de las personas, con especial mención a las personas del Norte quienes, siendo las mayores aceleradoras de este fenómeno, al contar con más recursos para paliarlo el impacto que se produce es mucho mayor en los países del Sur Global.

- El proceso migratorio, tanto interno como externo, vinculado a las migraciones por motivos climáticos.
- La falta de instrumentos internacionales que protejan la vida de las personas que tienen que huir de sus países por los motivos citados anteriormente, como es el caso de la población kiribatiana, pues su República está desapareciendo.

Aunque el material se puede usar en sí mismo, se propone también como material complementario a un trabajo previo por parte de las profesionales de la Educación Social de investigación y adquisición de conocimientos sobre todos aquellos puntos que están recogidos en el marco teórico, permitiendo una visión más amplia de la problemática, así como la guía de uso adjuntada en el mismo anexo en el que está el cuento ilustrado.

Por ese motivo la metodología adecuada para el uso de este material, partiendo de la formación previa de la persona responsable de guiar la sesión, empieza por una lectura conjunta en voz alta, diálogo en grupo grande y trabajo, tanto individual como en grupos más pequeños, todo ello con propuestas recogidas en la guía, para la que se ha usado como referencia la obra de Lirio (2001) y Marín et al. (2006).

5. CONCLUSIONES

Caminamos hacia un futuro poco amable en el que los recursos se están agotando y la configuración del Medio está cambiando, afectando notablemente a las personas. Por ese motivo, antes de que sea demasiado tarde, resulta urgente que atendamos a las personas desplazadas por el clima en todos sus significados, pero especialmente aquellas a las que desplazarse de manera interna no resulta ya una opción.

Es innegable que se ha convertido en una realidad y, lejos de desaparecer, las personas desplazadas por el clima están aumentando, acompañadas de grandes crisis sociales que rodean este hecho. Por ello, y asumiendo el compromiso inherente de la Educación Social para y con las personas, nuestra disciplina debería erigirse como un altavoz. Un altavoz que de forma clara diera voz e hiciera una apuesta firme por las Refugiadas Climáticas dentro de nuestro campo de acción, pues resulta obvio que no podemos participar en los debates legislativos, pero sin embargo los canales con los que contamos son múltiples, y como propone la Educación para el Desarrollo, que apuesta por las mismas líneas y se sustenta en los mismos conceptos que la Educación Social, podemos hacerlo desde cuatro dimensiones: sensibilización, formación para el desarrollo, investigación para el desarrollo y desde la incidencia política y la movilización social. Considero que debemos apostar por el cambio, ese mismo que se ha producido con el avance de los años en materia de legislación y de educación, modificando y adaptando

al momento presente de cada época, así como añadiendo y resignificando sus contenidos; y ahora es el momento de hacerlo con las Refugiadas Climáticas.

Por ese motivo considero que debemos partir de esa responsabilidad que plantea la Quinta Generación con el concepto de Ciudadanía Global y, siendo realistas, debemos hacernos cargo de los costos, por Educadoras y Educadores Sociales, pero también por ciudadanas no solo como sujetos de derechos sino desde la política, construir una ciudadanía lo suficientemente fuerte como para asumir nuestra participación en la toma de decisiones y que exija a los poderes la generación de soluciones eficaces, así como políticas justas y sostenibles. Para ello, y desde nuestra profesión, debemos articular todas las herramientas que tenemos pensando desde lo global (incluyendo aspectos internacionales) y actuando en lo local. Es por ello que considero vital que partamos desde nosotras mismas, auto interpelarnos como propios sujetos de intervención social, que nos formemos, que investiguemos, que generemos ese material teórico que de momento no existe para dar paso a la sensibilización y difusión de esta tema a través de acciones socioeducativas, y sobre todo yendo más allá del debate acerca de cómo debemos llamarlas, asumir la politización del hecho, asumir el compromiso y movilizarnos socialmente, desde una perspectiva de justicia social que las reconozca como lo que deberían ser consideradas: Refugiadas Climáticas. No estamos en un momento donde debe parecer que se hace, sino que se deben articular medidas reales y eficaces.

A modo de cierre, solo apuntar que espero sirva este trabajo para dar a conocer esta problemática, y siendo muy entusiasta, como toma de contacto de una larga investigación por todas aquellas personas que lo lean, para que desde la colectividad podamos construir más conocimiento que permita aminorar la situación de vulnerabilidad y desigualdad en la que se encuentran las personas más afectadas por el cambio climático.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR. (2018). *Pacto Mundial sobre Refugiados. Borrador Final*. <https://www.unhcr.org/5b3633267.pdf>.
- AECID. (s.f.). *¿Qué es la Educación para el Desarrollo?* AECID. <https://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo>.
- Agostina, C. (2014). *¿Refugiados o desplazados medioambientales? Los casos de Haití y Japón*. [Tesina, Universidad Nacional de Rosario]. Rep Hip UNR Aprendizaje e Investigación. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/5249>.
- Belda, D. (2018). *La literatura infantil como recurso educativo en la escuela inclusiva: voces de las familias de niños y niñas con diversidad funcional*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Archivo digital. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82888/1/tesis_david_belda_martinez.pdf.

- Boni, A. (2011, del 4 al 6 de noviembre). La Educación para el Desarrollo. Ahora más que nunca estrategia imprescindible de la cooperación. [Ponencia]. *II Encuentro Nacional de Docentes en Educación para el Desarrollo: Creando Redes*. Cuenca, España. https://www.aecid.es/galerias/cooperacion/Encuentro_ED/descargas/Alejandra_Boni_Ponencia_1.pdf.
- Boni, A. y León, R. (2013). Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social. En J. Atienza, *La realidad de la ayuda 2012. Una evaluación independiente de la ayuda y las políticas de desarrollo en tiempos de crisis* (pp. 214-239). Intermon Oxfam.
- Borrás, S. (2016). La migración ambiental: entre el abandono, el refugio y la protección internacional. *PAPELES de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (132), 31-49. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-migracion-ambiental-entre-el-abandono-el-refugio-y-la-proteccion-internacional/.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 55-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457951>.
- Caride, J.A. (2008). El grado de Educación Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11(1), 103-131. <https://doi.org/10.5944/educx1.11.0.311>.
- Caride, J.A., Gradañlle, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 4-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016.
- Cayotopa, J. (2017). *Estatuto Internacional de Refugiados Ambientales en comunidades ancestrales*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Archivo digital. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/74252>.
- CEAR. (2018). *Refugio por causas medioambientales: África en el olvido. Estudio de casos*. <https://migracionesclimaticas.org/wp-content/uploads/2018/10/Africa-en-el-olvido.pdf>.
- Celorio, J. y Celorio, G. (2011). ¿Educación? para el ¿desarrollo? *Pueblos. Revista de Información y Debate*, 46, 54-56.
- Eckstein, D., Künzel, V. y Schäfer, L. (2021). Índice de Riesgo Climático Global 2021. ¿Quiénes sufren más a causa de los eventos climáticos? *Germanwatch*. <https://germanwatch.org/sites/default/files/Resumen%20Indice%20de%20Riesgo%20Clim%C3%A1tico%20Global%202021.pdf>.
- Elorrieta, B. (2019, 15 de Febrero). *Refugiados ambientales: en busca del reconocimiento internacional*. <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/refugiados-ambientales-en-busca-del-reconocimiento-internacional>.
- Espinosa, M.Á., García, R. y Martínez, A. (2020). La Educación para el Desarrollo y los derechos de la infancia: el papel de las agencias internacionales y el impacto de la formación en la transformación de los contextos. *Educar* (56)2, 297-314. <https://educar.uab.cat/article/view/v56-n2-espinosa-martinez-garcia/1086-pdf-es>.

- Felipe, B. (2016). *Las migraciones climáticas: retos y propuestas desde el derecho internacional*. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399281/TESI.pdf?sequence=1>.
- Felipe, B. (2018). *Migraciones climáticas: una aproximación al panorama actual*. Eco-des. <https://migracionesclimaticas.org/wp-content/uploads/2018/11/Informe-migraciones-clima%CC%81ticas-una-aproximaci%C3%B3n-al-panorama-actual.pdf>.
- García, J., Hipólito, N. y Olmos, C. (En prensa). La Educación Social y la Educación para el Desarrollo ante el reto de crisis climática y las refugiadas climáticas. Propuesta educativa, Scape Room. *RES: Revista de Educación Social*.
- García, M.J. (2010). Filosofía para niños. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7227&s=>.
- Greenpeace. (2018). *El momento de la verdad. Las principales conclusiones del informe especial del IPCC sobre 1,5 °C de calentamiento*. Greenpeace. <https://es.greenpeace.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2018/10/08-Oct.The-Moment-of-Truth-2.pdf>.
- Greenpeace. (2018). *Imágenes y datos: así nos afecta el cambio climático*. Greenpeace. <https://es.greenpeace.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2018/11/GP-cambio-climatico-LR.pdf>.
- Greenpeace. (s.f.). *El cambio climático constituye la mayor amenaza medioambiental a la que se enfrenta la humanidad*. <https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/cambio-climatico/>.
- Greenpeace. (s.f.). *España es uno de los países más vulnerables de Europa al Cambio Climático*. <https://storage.googleapis.com/gpes-static/espana-vulnerable-cambio-climatico/efectos-cc-1024.svg?v=1>.
- Hipólito, N. (2017). *Educación para el Desarrollo y Educación Social. Percepción de estudiantes de Educación Social sobre su formación en Desarrollo Humano, desigualdades Norte/Sur y Ciudadanía Global*. [Tesis de doctorado, Universidad de Castilla-La Mancha]. RUIdeRA. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/15276/TESIS%20Hip%C3%B3lito%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- IPCC. (2018). Anexo I: Glosario [Matthews J.B.R. (ed.)]. En: *Calentamiento global de 1,5 °C, Informe especial del IPCC sobre los impactos del calentamiento global de 1,5 °C con respecto a los niveles preindustriales y las trayectorias correspondientes que deberán seguir las emisiones mundiales de gases de efecto* (pp. 70-94). IPCC. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/10/SR15_Glossary_spanish.pdf.
- Lirio, J. (2001). *Cuentos para las transversales en Primaria. Materiales didácticos para educar en valores*. Editorial CCS.
- Lirio, J. (Coord.). (2010). *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*. Dikynson.
- Loewe, D. (2014). Refugiados climáticos: ¿quién debe cargar los costos? *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(43), 169-187. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004311>.

- Marín, M., Lirio, J. y Calvo, M.J. (2006). *Proyecto Kovalevskaya. Investigación matemático-literaria en el aula de Primaria*. Ministerio de Educación.
- Martínez-Ezquerro, A. y Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de Educación Social: Claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 19-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6836749>.
- Mendizabal, M.R. (2016). La Pedagogía Social: Una disciplina básica en la sociedad actual. *HOLOS*, 5, 52-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554869007.pdf>.
- Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente (Fundación Biodiversidad, Oficina Española de Cambio Climático, Agencia Estatal de Meteorología, Centro Nacional de Educación Ambiental). (2016). *Cambio Climático: Informe de síntesis. Guía resumida del Quinto Informe de Evaluación del IPCC*. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/guia-sintesis-resumida_tcm30-376937.pdf.
- Naciones Unidas. (1992). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. https://unfccc.int/files/essential_background/background_publications_htmlpdf/application/pdf/convsp.pdf.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s.f.). *Los efectos de evolución lenta del cambio climático y la protección de los migrantes transfronterizos*. OHCHR. https://disasterdisplacement.org/wp-content/uploads/2019/01/OHCHR_D18050_slow-onset-of-Climat-Change_SP- web.pdf.
- ONU: Asamblea General. (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados* (2545). <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2014). *Glosario sobre Migración* (7). https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf.
- Organización Meteorológica Mundial. (2021, 15 de enero). *El 2020 es uno de los tres años más cálidos registrados*. <https://public.wmo.int/es/media/comunicados-de-prensa/el-2020-es-uno-de-los-tres-a%C3%B1os-m%C3%A1s-c%C3%A1lidos-registrados>.
- OXFAM. (2017). *Desarraigados por el cambio climático. La necesidad de responder al aumento del riesgo de desplazamientos*. OXFAM GB. <https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/bp-uprooted-climate-change-displacement-021117-es.pdf>.
- Pajares, M. (2020). *Refugiados climáticos. Un gran reto del siglo XXI*. Rayo verde.
- Pascual, M.D. (2011). La interculturalidad a través de la literatura infantil. En F. J. Sadio (Coord.). *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* (pp. 125-134). Universidad de Málaga.
- Payà, A. y Chamorro, B. (2017). El cuento infantil como elemento pedagógico. La revista El Mundo de los Niños (1887-1891). *El Futuro del Pasado*, (9), 257-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6603739>.
- Pérez-Pérez, I. (2016). La Educación para el Desarrollo: claves para su comprensión. *Revista educación y desarrollo social* 10(2), 196-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585940>.

- Platform on Disaster Displacement. (s.f.). *Abordando las necesidades de protección de las personas desplazadas a través de las fronteras en el contexto de desastres y cambio climático*. Unidad de Coordinación Plataforma sobre Desplazamiento por Desastres. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d7fd15c5.pdf>.
- Red Internacional de educadores y educadoras para una ciudadanía global. (2008). *Manifiesto Internacional "Educar para una ciudadanía global"*. <https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/Manifiesto%20internacional.pdf>.
- Riera, J. (2013). Retos relacionados con el desplazamiento inducido por el cambio climático. [Conferencia]. *Conferencia Internacional "Millones de personas sin protección: Desplazamiento inducido por el cambio climático en países en desarrollo"*. <https://www.refworld.org/cgi-bin/txis/vtx/rwmain/pendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=519f6d0a4>.
- Rivillo, J. (2017). *Refugiados Climáticos y el cambio social en los territorios de frontera*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42011/1/T38606.pdf>.
- Rodríguez, V. (2019). *La literatura infantil como herramienta pedagógica en la educación en derechos humanos. Estudio de caso: implementación de la estrategia fiesta de la lectura en unidades de servicio de (I.C.B.F) en la cuidad de Sincelejo*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Sucre]. <https://repositorio.unisucre.edu.co/bitstream/001/987/1/T372.21%20R696.pdf>.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, (22), 329-350. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_15.pdf.
- Sánchez, B. (2019). *La migración en el contexto de cambio climático y desastres: reflexiones para la cooperación española*. El Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH). https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Migraciones_ambientales_IECAH_Final_abril_2019.pdf.
- Sanz, M. y Orozco, M. (2017). Educación para el Desarrollo. Una propuesta ante un mundo globalizado desde la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, (25), 148-165. <https://eduso.net/res/revista/25/el-tema-ambitos/educacion-para-el-desarrollo-una-propuesta-ante-un-mundo-globalizado-desde-la-educacion-social>.
- Solano, R. (2011). Educación para el Desarrollo: una mirada desde el Sur por la construcción de una educación para el cambio. *Ánfora*, (13), 87-120. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85317326007.pdf>.
- United Nations Climate Change. (s.f.). *Qué es la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. <https://unfccc.int/es/process-and-meetings/the-convention/que-es-la-convencion-marco-de-las-naciones-unidas-sobre-el-cambio-climatico>.
- Vieites, M. (2003). Pequeños filósofos. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (278), 9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2032>.

7. ANEXOS

Anexo A: Guía de uso para Educadoras Sociales

Esta es una guía para Educadoras Sociales, y educadoras de otras disciplinas, en la que se ofrecen orientaciones, pautas y actividades propuestas a raíz de la lectura del cuento *La historia de Eria y la subida del mar*, para un uso más completo del mismo. Está compuesta de diferentes partes: la primera son unas orientaciones acerca del cuento, donde se explica qué es lo que se pretende con este; una serie de contenidos tanto conceptuales, como procedimentales o actitudinales del cuento; estrategias del aula en las que se recogen sugerencias para trabajar en gran grupo a través del debate, y, por último, incorpora una serie de actividades pensadas para ser elaboradas de manera individual por el grupo con el que se trabaje.

Orientaciones acerca del cuento

Con la lectura del cuento se pretende poner al grupo con el que se trabaje en contacto con una realidad cada vez menos lejana, tanto en tiempo como en territorio, como es la del cambio climático y cómo este, que es creado por las personas en gran medida, es el que genera situaciones como las vividas por la protagonista, puesto que a pesar de ser una historia ficticia está ambientada en hechos reales.

Por ese motivo, en tanto que generadoras y generadores, así como las encargadas del aceleramiento de este proceso, tenemos también las herramientas para frenarlo en la medida de nuestras posibilidades. Es por ello por lo que para interpelar al público al que va dirigido, además de mostrar una realidad para muchas personas desconocida permitiendo un acercamiento más amable por tratarse de una narración infantil para trabajarla desde la sensibilidad, se ha elegido una protagonista de una edad similar, con una familia como la que podrían tener parte de las lectoras y lectores, con los mismos deseos, etc., con el objetivo de mostrar que, a pesar de las diferencias, existen bastantes similitudes que nos acercan. Entre otros motivos porque somos cohabitantes de un mismo medio y, en tanto que cohabitantes, nuestras acciones, en positivo o negativo, afectan a otras personas.

Por otro lado, el cuento pretende denunciar la situación actual vivida en Kiribati, así como la falta de protección y de respuesta internacional para las personas que tienen que abandonar sus hogares por motivos climáticos, hecho que está acelerando y aumentando los procesos migratorios en muchas partes del mundo, pues actualmente no está reconocida la figura de la Refugiada o Refugiado Climático.

Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del cuento

En relación a los contenidos del cuento destacan los siguientes:

Conceptuales

- Conocer la república de Kiribati y su situación actual.
- Introducir el concepto de refugiada y refugiado climático.
- Conocer qué es el cambio climático y sus consecuencias.
- Comprender las desigualdades Norte-Sur Global.

Procedimentales

- Identificar las consecuencias del cambio climático.
- Reconocer las desigualdades que existen por haber nacido en un lugar del mundo u otro.
- Reconocer que todas las personas habitamos el mismo medio y nuestras acciones tienen repercusión en otras partes del mundo.

Actitudinales

- Ser proactiva respecto a otras realidades como las expuestas en el cuento.
- Valorar la importancia que tiene el cambio climático y sus consecuencias.

Estrategias del aula

En cuanto a las estrategias del aula, sería conveniente que la primera lectura la hiciera la Educadora o Educador Social en voz alta. Una vez habiéndose leído, la persona al cargo, antes de que realicen la ficha de actividades, puede abrir debate con el grupo sobre temas vinculados a las propuestas en la ficha de actividades, permitiéndoles un acercamiento a lo que después deberán trabajar en formato pregunta, ya sea de manera individual o colectiva. Algunos ejemplos para este trabajo previo al individual son:

- Explicar qué es el cambio climático, cómo se genera y las consecuencias que tiene para las personas, además de para el Medio.
- Explicar qué se recoge a nivel internacional como Refugiado y generar debate, vinculándolo a la historia narrada, especialmente acerca de si consideran que el clima debería considerarse un motivo más o no.
- Introducir la realidad vivida en la República de Kiribati, para lo cual se propone como material de apoyo el siguiente documental de libre acceso del que se pueden extraer fragmentos, imágenes, ideas, datos, etc.: <https://www.youtube.com/watch?v=Pg6a-lkQnc4>.
- Explicar quién es Ioane Teitiota, primera persona en solicitar refugio por motivos climáticos, y si les parece importante hacer peticiones o deman-

das de hechos que a pesar de poder vivenciarlos, a pesar de que nadie lo ha conceptualizado o legislado aún, vinculando al caso de Ioane pues el Derecho Internacional no reconocía el cambio climático cuando solicitó el asilo por ese motivo, aunque él y su familia vivían la desaparición de su país por dicho proceso; o en cambio deberíamos ceñirnos exclusivamente a aquellos aspectos que ya existan, que, por ejemplo, ya se hayan legislado. Todo ello vinculado a la idea de Ciudadanía Global, aquella que, entre otras muchas cosas, es consciente de los retos del mundo contemporáneo, se reconoce como sujeto con obligaciones, pero también reclama sus derechos, como base del cambio social.

Material sobre el caso de Ioane:

- <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2020/01/un-landmark-case-for-people-displaced-by-climate-change/>
 - <https://www.naturalezaconderechos.org/2020/06/26/ioane-teitiota-el-primero-refugiado-climatico/>
 - <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/sentencia-teitiota-desplazamientos-forzados-cambio-climatico>
 - <http://cooperacion.us.es/noticias/sentencia-historica-sobre-el-caso-teitiota-desplazamientos-forzados-por-el-cambio>
- Introducir las desigualdades Norte-Sur Global.
 - Proponer y consensuar soluciones respecto a lo que ocurre en la lectura.

El objetivo con este apartado es propiciar el diálogo, incluyendo el respeto que conlleva el intercambio de opiniones, los turnos de palabra y la escucha al resto de intervenciones; además de trabajar contenidos vinculados y complementarios a la lectura del cuento. En caso de que la sesión se pueda alargar y se cuente con materiales para hacer de atrezzo, se propone usar el cuento como base y adaptarlo, incluir diálogos, para poder representarlo teatralmente.

Por último, la sesión se cerrará con la elaboración de las actividades individuales propuestas.

FICHA DE ACTIVIDADES

Nombre

Fecha

Actividades:

- ✚ Dibuja Kiribati como te lo hayas imaginado. Después busca información y compara si se parece a tu dibujo, ¿en qué ha cambiado? Después compartiremos las impresiones con el resto del grupo.
- ✚ ¿Cómo crees que fue desde que la familia de Eria decide irse a Tarawa Sur hasta que por fin llega? Puedes escribirlo, dibujarlo, presentarlo al resto de la clase, etc.
- ✚ ¿Sabes cómo afecta el cambio climático a los países más industrializados? ¿Y a los que menos lo están? Puedes preguntar a cualquier persona que creas que puede ayudarte.
- ✚ ¿Cómo te imaginas que sería tu vida si vivieras como la protagonista? Describe al menos 7 diferencias y 7 semejanzas entre cómo sería vivir allí y tu vida actualmente.
- ✚ ¿Crees que lo que hagamos aquí tiene impacto en lo que ocurre en otras partes del mundo? Di sí o no y explica por qué. Puedes buscar ayuda para responder a esta pregunta.
- ✚ ¿Qué podemos hacer para reducir ese impacto? Explica que 5 medidas tomarías para ello.
- ✚ En grupos de 3 debéis inventar finales alternativos al cuento. Para ello debéis llegar a un acuerdo dentro del grupo. Podéis escribirlo, dibujarlo, hacer un cuento, etc. Una vez lo hayáis acabado lo pondremos en común, por lo que tendréis que contárselo al resto de compañeras y compañeros.

Anexo B: La historia de Eria y la subida del mar

De Clara Olmos Martín

Ilustrado en colaboración con Antonio Olmos López



La historia de Eria y la subida del mar

De Clara Olmos Martín

Ilustrado en colaboración con Antonio Olmos López

Esta es la historia de Eria y de su pueblo, los I-Kiribati, habitantes de Kiribati. Kiribati, por si no lo sabes, es un país. Sí, sí, igual que en el que vives tú, y digo esto sin saber desde donde nos lees, pero me imagino que tiene que ser más o menos por aquí:



Sin embargo, Kiribati tiene particularidades y os voy a contar algunas de ellas. Por ejemplo, que es una república situada en el Océano Pacífico al noroeste de Australia y muy cerca de Nueva Zelanda, que está formada por 33 atolones y una isla volcánica de nombre Banaba, que todo el país está repartido a lo largo de 3 millones de KM², que solo 21 de todas las islas están habitadas o que los atolones están a solamente 3 metros de altura respecto al nivel del mar, entre otras muchas cosas.

Y todo, todo, todo, está rodeado por el mar, por la inmensidad del Océano Pacífico, pero decorado con la belleza de las playas coralinas. Aguas cristalinas que van y vienen, acariciando la arena blanca más fina que te puedas imaginar, sobre la que crecen múltiples palmeras bajo las que descansar del brillante sol y de la cálida brisa que corre al lado de la orilla del mar. Sin duda es lo más cercano al paraíso.



Pero vamos a acercarnos un poco más porque la historia que viene a continuación se desarrolla en el atolón de Abaiang, en el pueblo de Tebunginako donde vive nuestra protagonista, Eria, con su familia.

Aquí las casas tienen forma rectangular, el tejado está muy apuntado para que la lluvia resbale al caer y, tanto los tejados como las paredes están hechas de hojas secas de los cocoteros con las que las mujeres fabrican telares, que después formarán parte de todos los hogares. Además, las casas están elevadas del suelo para protegerse de la subida del mar.





Allí la gente es feliz y nunca, nunca, he conocido personas más arraigadas a su tierra.

Es como si tierra, mar y el pueblo de los I-Kiribati fueran una única cosa.

Un único ser que no se puede entender por separado.

Pero vayamos a conocer a nuestra protagonista.

Ella es Eria. Una niña de 9 años, que posee la astucia de un calamar, la inteligencia de un delfín, la fuerza de un tiburón y la rapidez de una orca. Sus ojos son negros, negros como el azabache, y su mirada tranquila, sosegada. Con una chispa constante que enciende su mirada, como una tranquila noche de verano a la luz de una fogata. En su interior puedes ver cómo se debaten la calma más profunda y la eterna curiosidad.

Su pelo, negro y ondulado, cuando es movido por la brisa del mar se asemeja al vaivén de las olas en su estado más amable y apacible. Su piel, también oscura, absorbe los rayos de sol como si fueran su fuente de alimento. Sus pequeños pies, siempre descalzos, se han adaptado a todo tipo de texturas.

Todo se conecta y transforma cuando Eria toca el mar, que más que el mar es su hogar.

Aunque, vamos a dejar que sea ella quien nos cuente la historia.



¡Kam na mauri! Mi nombre es Eria y tengo 9 años. Mi familia, como todas las de Kiribati, es muy grande y aun así estamos muy unidos.

Tenemos una pequeña casa en Tebunginako y en ella vivimos mi madre Sermary, mi padre Ato, además de mi abuela, mis tres hermanas, mis dos hermanos pequeños y yo, que soy la tercera de todas mis hermanas.

Mi madre es grande, fuerte, astuta y tierna, también muy valiente. Sus brazos tienen la forma perfecta para recogerte en su regazo y darte calor en las noches. Además, son lo suficientemente largos para recogernos a mis hermanas, hermanos y a mí. No le importa la edad que tengamos ni cuantos seamos, incluso con el nacimiento de los más pequeños, los brazos de mamá se han ido haciendo más largos, como hojas de palmera que nos protegen de la lluvia tropical.





Mi padre es fuerte, fuerte como el coral, pero mucho más oscuro que mamá por el sol que incide en su piel cuando sale a pescar. Sus abrazos son fuertes como él y aunque no tienen la dulzura de mamá, cuando mi padre me coge siento que soy capaz de hacer todo lo que me proponga.

De mayor quiero ser pescadora como él y seguir la tradición familiar. A veces, creo que más que humana soy una mantarraya que nada con tanta velocidad que podría recorrerse todos los atolones antes de que termine de amanecer.

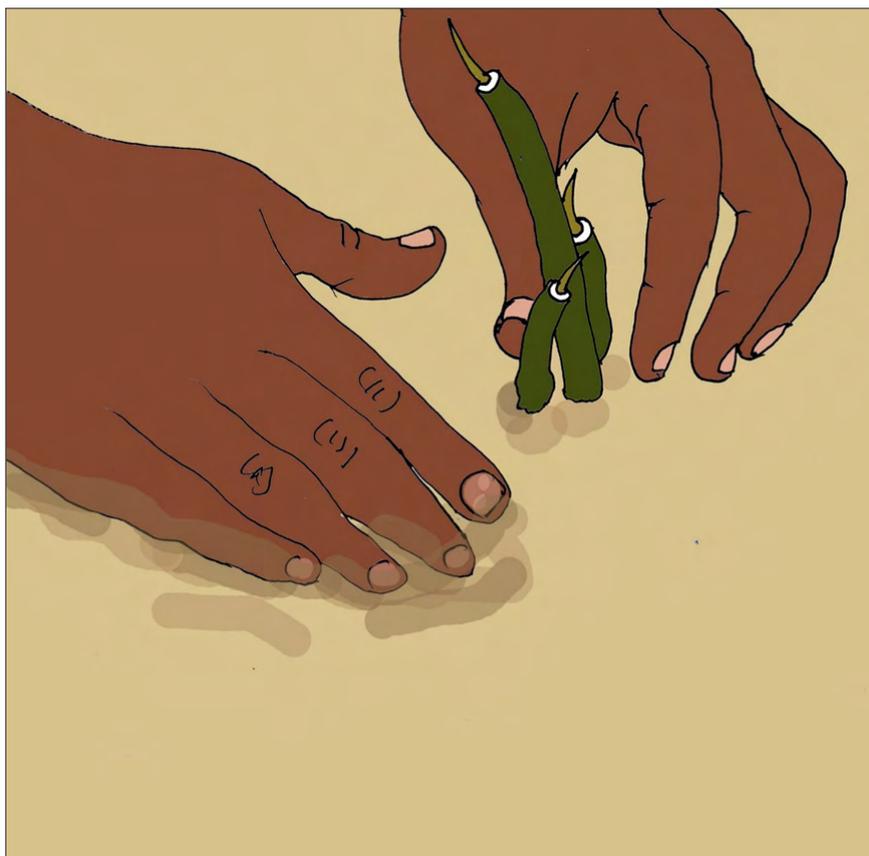
Como toda mi familia, me siento muy orgullosa de mis raíces, de mis tradiciones y de todo aquello que nos hace ser el pueblo de I-Kiribati.

Mi abuela materna, latnita, también vive con nosotros y es con la que más tiempo paso de toda mi familia. Ella es menuda, tiene el cabello plateado, del color de las olas al atardecer, y posee una gran habilidad para todo lo que hace. Cada vez está más pequeña y arrugada, pero más sabia. Como una fruta secada al sol que pierde el agua y concentra su sabor. En sus ojos puedes ver historias, historias de su juventud e historias de supervivencia.



Mi padre, que es pescador, se pasa el día trabajando. Mi madre trabaja en casa, prepara las comidas y recoge hierbas, cocos, y otros alimentos que nos da la tierra. También se hace cargo de mis hermanas y hermanos más pequeños, aunque las más mayores siempre ayudamos cuando volvemos del colegio.





Recuerdo haber sido siempre una niña muy independiente, aunque me encanta estar rodeada de personas. Siempre participo cuando hay actividades en la comunidad o mangles que plantar para frenar la erosión y reducir la fuerza de las mareas, pero también me encanta subir a los árboles más altos para ver los atardeceres, perderme entre la naturaleza de la isla o acompañar a papá a pescar. Estar los dos en silencio, para poder escuchar el ruido que hace la Tierra, hasta que la monotonía se rompe con el alboroto que se genera cuando sacamos las redes del agua.

Cuando papá vuelve a casa con los peces que han quedado atrapados en las redes las más mayores ayudamos a mamá a limpiarlos, a pelar los cocos que hemos recolectado, cogemos el agua que guardan los depósitos cuando llueve y en unas pequeñas tablas de cortar preparamos los alimentos. Después encendemos una fogata para poder cocinarlo y nos juntamos toda la familia.

Aunque por el día cada una haya estado jugando con sus amigas, recogiendo alimentos o yendo a pescar, ese momento es especial. No tenemos mucho, pero no necesitamos más.



Una vez terminamos de cenar, a la luz del fuego, la abuela nos cuenta historias, historias en las que otra vida era posible, donde los cocoteros, mangles y otros árboles del atolón eran al menos, el doble. Donde la vegetación era mayor, más verde porque la tierra conservaba los nutrientes que necesitaba la agricultura que abastecía al pueblo, pero también historias de una Kiribati más habitada y donde los recursos naturales eran suficientes para alimentar a toda la población.

Historias en la que cuando la marea subía no inundaba nuestras casas porque el mar estaba lejos, donde los caminos de acceso no estaban inundados o simplemente historias de nuestros ancestros y la fuerte conexión de los I- Kiri-bati con el mar.

En ese momento, para mí no existe nada más.

Ocurre al unísono.

Cuando mi abuela comienza a narrar, inmediatamente me traslado a sus historias para habitarlas.

Tengo que confesar que es de mis momentos favoritos. Sin embargo, al volver de esas historias me doy cuenta de que mi madre suspira y a veces sus suspiros inundan la estancia. Cada año la noto más agitada y nerviosa, algo le preocupa cada vez más, y mi padre está más enfadado. Creen que no nos damos cuenta, pero apenas quedan personas en nuestro pueblo. Todo el mundo en Kiribati lo sabe: nuestro país está desapareciendo.

Mi abuela me ha contado que hace más de 40 años que se sabe que este será uno de los primeros países en desaparecer por el Cambio Climático.

Lo cierto es que yo ya había nacido cuando Kiribati estaba así. Cuando las casas ya tenían depósito para recoger las aguas de lluvia, donde los muros de piedras, bolsas con arena o la plantación de mangles hacían de fortificación frente al mar; donde el agua salada del mar que nos mece y forma nuestro hogar rompía con más fuerza en nuestras casas o se colaba en los pozos de donde bebemos, donde la vegetación cada vez era más escasa porque el agua dulce está desapareciendo de los mantos acuíferos y la que queda está contaminada, sirviendo como vehículo donde se propagan distintas enfermedades a toda la población.



Nuestra comunidad está cada vez más desgastada y triste porque tiene que luchar contra el mar que causa estragos, que se cuela en cada rendija de nuestros hogares, de nuestra piel y nos está haciendo desaparecer. Las fuerzas se evaporan como lo hace el agua expuesta al sol. Además, los ciclones y las tormentas, cada vez más violentas, arrancan con fuerza nuestros muebles al exterior de las casas, asustan a nuestro pueblo, un pueblo que ancestralmente está conectado al agua. Nuestra identidad quedará sepultada como quedará la tierra que pisamos a causa de un mar bravío y encolerizado.

Pero esto no está ocurriendo solamente en Kiribati. La temperatura del planeta está subiendo y los polos se deshuelan, por lo que sube el nivel del mar en todas partes y las tormentas, huracanes y ciclones, están aumentando. Con todo ello las inundaciones se hacen más fuertes.



Muchas noches oigo discutir a mis padres. Mamá acaba llorando porque no se quiere ir, ir de su pueblo, de su atolón, pero ¿ir a dónde mamá? Definitivamente yo me quedo con ella.

Pero ese día llegó.

Una mañana nos levantamos, como cualquier otra, y el cielo se estaba oscureciendo. A lo lejos podíamos ver la tormenta. Mamá estaba muy asustada y no nos dejó ir al colegio. Papá tampoco salió a pescar. Eso sí era extraño. Mamá no paraba de agradecer que no le hubiera pillado en el mar.



De pronto, sin entender por qué, empecé a imitar lo que hacía mi madre y el resto de las vecinas y vecinos. Cuando me quise dar cuenta mis pies se pusieron a correr, como si mi cuerpo fuera por separado de mi mente, pero supiera de manera natural qué era lo que tenía que hacer. No entendía nada.

Recogimos hojas de palmera que atamos por la casa, la gente apilaba con mucha rapidez los muros de bolsas de tierra que usábamos para frenar al mar. A lo lejos este se estaba preparando como si nos fuera a atacar, como cuando me peleó con mis hermanos y antes de acabar por el suelo ya nos vamos encendiendo lentamente. La gente cogía comida como podía y preparaba sus casas.

De repente miré al cielo y estaba terriblemente negro. No se podía ver ni un rayo de luz. Había llegado.

Mamá nos gritó para que entrásemos en casa. Papá me agarró en volandas y me llevó dentro. Estábamos todos en círculo, los pequeños lloraban y mi abuela tarareaba una canción ancestral, lo mismo que hacía siempre que quería invocar a nuestros ancestros para que nos protegieran. Sin saber por qué empecé a cantar con ella. Me miró con complicidad, como me miraba siempre la abuela, y poco a poco se fueron uniendo el resto. Pero no sirvió de nada, no era algo que nuestros ancestros pudieran solucionar.

Mi madre dejó de mostrarse asustada, aunque por dentro estaba aterrada, y sus brazos eran más largos que nunca. Esta vez cubrían a papá y a la abuela, pero también se cubría a ella misma.

De nada sirvió. Los brazos de mamá tampoco pudieron protegernos. La tormenta se había desatado.

No era una tormenta como las de siempre, era un huracán. La lluvia se colaba violentamente por los huecos de nuestro tejado y el mar, a pesar de que normalmente estaba más lejos, en ese momento había alcanzado nuestra casa y golpeaba fuertemente las paredes. No existía una sola vivienda en todo el pueblo que no estuviera siendo azotada por las olas. Las palmeras se agitaban como si gritaran ayuda, pero era inútil. El fuerte viento no ayudaba, parecía que las casas fueran a salir volando. Siempre me habían parecido seguras, como cualquier otra casa, pero sentí que luchaban por quedarse como lo hacíamos todas y todos.



Pero nada pudimos hacer excepto esperar.

Y esperar.

Y esperar.

El mar parecía que nunca se iba a calmar. ¿Qué te hemos hecho? Me preguntaba mientras lloraba como nunca había llorado. A los más pequeños mi padre los puso sobre la hamaca, porque el agua ya le llegaba por la rodilla. El mar se había fusionado con la tierra del atolón y no se podía adivinar dónde acababa.

Y cuando parecía que nunca iba a parar, paró.



El cielo se despejó poco a poco, de la misma forma que fuimos saliendo de las casas. Lo primero que vi fue toda la basura que el mar había arrastrado, como si nos dijera “os devuelvo lo que es vuestro”, ¡pero se había equivocado!

¡Eso no era nuestro ni de ninguno de los atolones! El mar se había equivocado, sin duda, nos había devuelto la basura de otra parte del mundo. Y no era la primera vez. ¿Por qué siempre pasa lo mismo?

Mi abuela dice que es porque en otras partes del mundo la gente echa los residuos al mar y genera mucha contaminación. Habla del Cambio Climático. No es nuevo para mí, en el colegio lo estudiamos, pero dice algo que no había escuchado nunca, y es que formamos parte de un mismo planeta la gente de Kiribati y la que no vive aquí. Que no importa cuánto cuidemos la Tierra en nuestros atolones, que no importa que seamos uno de los países que menos impacto genera respecto al Cambio Climático, que, si en el resto del mundo no se pone cuidado, aquí lo vamos a sufrir.

Aún cubierta por el agua me quedé reflexionando. En realidad no estoy enfadada con esas personas, ¿pero por qué tenemos que pagarlo nosotras?

¿Acaso no tratamos con amor al mar y a la naturaleza como para que nos lo tengan que devolver en forma de residuos y tormentas devastadoras?

Pero no había tiempo para charlas internas, teníamos que reconstruir los desperfectos. Una vez hubimos recogido los muebles que seguían flotando, aunque el mar se alejaba de las casas muy lentamente, entre todas las personas de la comunidad reconstruimos los muros de bolsas de tierra, que no funcionaban para frenar al mar, aunque parecía que para la próxima sí nos protegerían. Pero no era verdad.

Cuando ya hubimos comido la poca comida que quedaba y descansamos un poco, otra tormenta estalló.



Esta vez era dentro de mamá. Nunca la había visto llorar así. Era como si el mar se hubiera colado también dentro de ella, como hizo en nuestra casa, y tuviera que achicar el agua. Sus brazos dejaron de ser grandes y cada vez se hacía más y más pequeña. En ese momento instintivamente los brazos nos crecieron al resto, como si supiéramos lo que teníamos que hacer. Especialmente mi abuela que parecía que volvía a acunar a su hija.

El momento que tanto había querido evitar llegó. El nivel del mar hacía tiempo que estaba subiendo peligrosamente en nuestro atolón y esta última tormenta ya no hacía de nuestra casa un lugar seguro.

Teníamos que desplazarnos.

Estuvimos planeando el viaje unos cuantos meses y en esos meses el mar seguía avanzando y las lluvias seguían colándose en nuestros tejados. Yo no quería irme de mi atolón porque eso significaba abandonar mi casa, mis amigas, mis amigos, mucha gente a la que quiero. Abandonar mi playa, mis cocoteros. Eso sí me parecía aterrador.

No es justo, pero ya estaba decidido, nos íbamos a Tarawa Sur. Lo que todavía no sabía era que nuestra familia también se separaría.

Después del último huracán no había otro tema de conversación. El nivel del mar estaba subiendo para toda la población de Kiribati, no lo podíamos frenar por muchos muros que construyéramos o mangles que plantáramos. Varias familias de nuestro pueblo ya habían tomado decisiones parecidas a la nuestra, tiempo atrás. Había gente que se desplazaría internamente por Kiribati, a los distintos atolones, otra que probaría suerte en los países vecinos, y otra que prefería que el mar les engullera antes de abandonar la zona en la que durante generaciones sus familias habían crecido y vivido.

Un día, con todas nuestras cosas empaquetadas y el poco dinero que nuestras vecinas pudieron prestarnos, tuvimos que decir adiós a nuestra casa, poner rumbo a Tarawa Sur, la capital, y dejar atrás todo lo que conocíamos hasta el momento.



No éramos la primera familia de nuestro atolón que se había desplazado a Tarawa, así que cuando por fin llegamos, nos pusimos a buscar a la gente que conocíamos para que nos ayudase en nuestro comienzo por esta nueva ciudad. Recuerdo que estábamos cansados, hambrientos y asustados.

Procedíamos de un atolón tranquilo, cada vez más deshabitado, donde al respirar te llenabas los pulmones de paz o donde los conflictos del día a día los arrastraban las olas al atardecer, desapareciendo como lo hacía el día para dar paso a la noche. Allí la vida era pausada, a pesar de las tormentas, subidas de mar, y otras cosas climáticas. Allí vivir con muy poco era posible.

Mis padres y mis hermanas mayores estuvieron buscando trabajo durante mucho tiempo, pero conseguirlo resultaba muy complicado. La misma idea que había tenido mi familia la habían tenido otras muchas familias de otros atolones que desaparecían como el nuestro. Además, teníamos una deuda que pagar.

Los brazos de mamá ya no se estiraban tanto como antes y mis hermanas mayores ya no podían ocuparse de las pequeñas o ir al colegio. Teníamos que sobrevivir.

Mi abuela y yo empezamos a hacernos cargo de las más pequeñas y poco a poco el dinero iba entrando en casa. Yo me preguntaba por qué Tarawa agotaba a mis padres y a mis hermanas.

Por las noches la abuela ya no contaba historia, ya no reinaba la paz y la felicidad, sino el agotamiento y la preocupación. Papá lloraba cuando nadie le veía. Mamá también.

Las cosas habían cambiado mucho. El tiempo seguía pasando y el mar continuaba avanzando hacia nosotros. El futuro seguía avanzando.

Los meses pasaron y la preocupación y el cansancio iban creciendo. Parecía que trabajar de sol a sol no era suficiente para sobrevivir en nuestra nueva ciudad. Y nuevamente el día llegó. Lo recuerdo con gran claridad.

Esa noche nos reunimos después de la cena, con las pocas fuerzas que nos quedaban del día. Pensaba que el motivo era que la abuela nos contaría una historia, como las que solía contar en Abaiang y me puse muy contenta, pero no fue así. Mis padres nos anunciaron que papá se iba de Kiribati. Esto tampoco era nuevo, muchas otras familias ya lo habían intentado, pero para mí sí lo era. ¡Era mi padre quien se iba!

Pondría rumbo a Nueva Zelanda, y si todo salía bien iríamos el resto más adelante. Yo no quería que se fuera y sobre todo no quería irme de Kiribati. No podría imaginarme despertar una sola mañana y no ver el mar, no sentir la cálida brisa que recorre y empapa nuestros cuerpos, o no poder salir a navegar con papá.

Ese día recuerdo que solo quería llorar, gritar y correr, correr hasta llegar a nuestro atolón, a la casa que habíamos abandonado, acurrucarme en los brazos de mamá y poder despertar de esta pesadilla. Pero no fue así. Ya no era una niña y no me podía comportar como tal. Tarawa me había convertido en adulta. Adulta con 11 años.

Ese día, aunque ya estaba acostada, no podía dormir. Salí de la habitación que compartía con mis hermanos pequeños y entonces lo vi. Vi cómo ese día a mamá le volvieron a crecer los brazos, como si fueran hojas de palmera que acarician la brisa suave del mar, y me transportó a Tebunginako. Entre sus brazos ahora estaba papá, un papá asustado y pequeño que lloraba como nunca le había visto llorar.

Algo no iba bien, quería decirle a mi padre que podía estar tranquilo, que lo solucionaríamos, pero no me podían descubrir, y me fui.

A la semana acompañamos a papá al aeropuerto. La deuda seguía sin estar saldada, pero juntamos todo lo que teníamos para comprar ese billete, y para que papá pudiera vivir los primeros días. Igual que muchas familias ahí estábamos despidiendo a nuestro padre, e igual que otras muchas familias, después de ese último abrazo, tardamos varios meses en saber de él.



Los meses pasaban y Tarawa se iba haciendo más pequeña. La gente seguía llegando y cada vez tenía más miedo de que la ciudad no pudiera más y nos expulsara al mar. Las personas cada vez estaban más enfermas. El agua potable era escasa y la que había se estaba contaminando con mayor rapidez. Las enfermedades se propagaban con mucha facilidad. Nunca fue una ciudad muy segura, o eso nos decía mamá, pero la violencia era cada día más visible.

Y de repente un día llegó una carta de papá. En ella nos contaba que había presentado su caso al Estado de Nueva Zelanda, para solicitar asilo como refugiado. De esta forma, si el país lo aceptaba, sus condiciones de vida cambiarían y toda la familia podríamos reunirnos con él. Fue una noticia agrídulce, la celebramos porque echábamos de menos a papá, pero después nos quedamos en silencio. Como si toda la familia hubiera entendido que eso significaba abandonar Kiribati, posiblemente para siempre.

Pasaron varios meses hasta que llegó otra carta de papá. En ese tiempo nos fuimos convenciendo de que salir de nuestro país, que no solo era nuestra casa, nuestro hogar, sino que formaba parte de nuestra identidad personal, era lo que teníamos que hacer. Ser I-Kiribati no es solo haber nacido en los atolones de Kiribati, pero la fuerte conexión que tenemos con ellos está impresa en nuestras huellas.

Era abandonar nuestra historia, nuestros antepasados. Dejar que se enterrasen como lo haría el mar con nuestra isla, pero de nada servía resistirse a lo que iba ocurrir y nadie lo podía frenar. Estábamos tristes, pero decididas. Quedarse en Kiribati era no tener futuro, era arriesgar nuestra vida en el próximo huracán, en la próxima tormenta, o en el próximo tsunami. Era enfermar por un agua dulce que además de ser cada vez más escasa estaba muy contaminada. Era ver cómo los cultivos se secaban porque el agua del mar llegaba al agua de regadío. Era vivir en los suburbios de Tarawa donde la violencia que generaba la escasez de recursos y luchas por la tierra hacía que todavía estuviéramos más inseguros.

No. Estaba decidido. Teníamos que hacerlo. Teníamos que salir de Kiribati, aunque eso supusiera alejarnos de lo que somos. Nos lo llevaríamos con nosotras. Estábamos convencidas.

Por fin otra carta llegó. Pero esta vez no la trajo el cartero.
Esta vez no hubo alegría. Esta vez no lo celebramos.

Papá apareció por la puerta como aparece un fantasma y rompió a llorar. Las autoridades de Nueva Zelanda le habían deportado. En la carta que traía consigo alegaba los motivos: el cambio climático que afectaba a nuestro país y lo hacía desaparecer, no era motivo suficiente para que le dieran el Estatuto de Refugiado. Nuestras vidas parecía que no corrían suficiente peligro.

NOTA DE LA AUTORA

Este cuento, aunque sin ser una historia real, cuenta la situación de muchas personas. Kiribati actualmente está desapareciendo por la subida del mar a causa del Cambio climático y la realidad de las migraciones forzosas por el clima son comunes a lo largo y ancho del planeta, creciendo en número según avanza el tiempo, a pesar de la falta de respuesta existente para las personas que deben abandonar sus hogares por tornarse inhabitables. Este hecho, aunque ambientado en Kiribati y en la historia de Iaone Teitiota, primera persona en solicitar el Estatuto de Refugiado por motivos climáticos es al mismo tiempo la historia de muchas personas, de muchos viajes frustrados y de los miles que faltan por llegar. Este cuento pretende acercar una realidad, para muchas personas aún desconocidas, de este fenómeno contemporáneo.

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Clara Olmos Martín

“REFUGIADAS CLIMÁTICAS. UN RETO DESDE
LA EDUCACIÓN SOCIAL”

PRIMER FINALISTA

CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

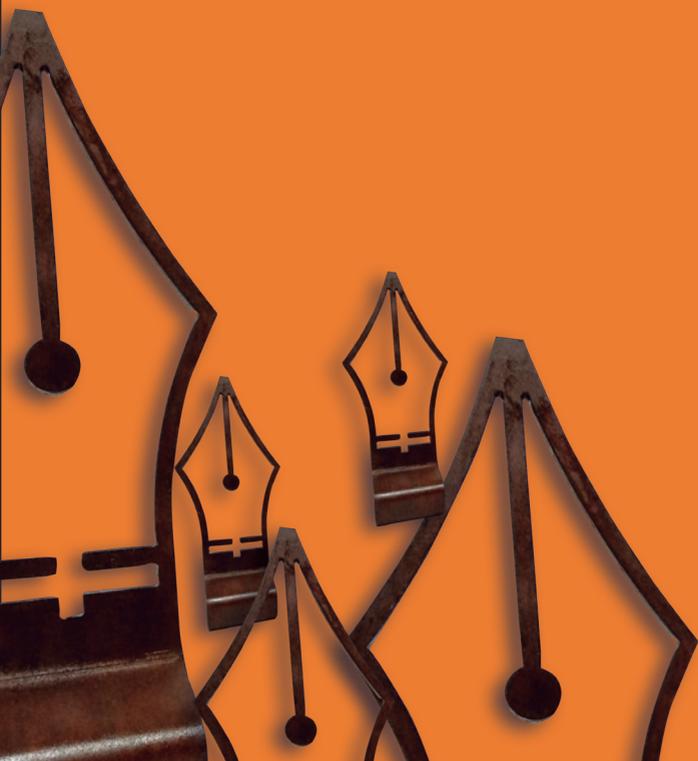
“LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL FENÓMENO DE LAS FAKE NEWS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA PREVENIR SUS CONSECUENCIAS SOCIALES”.

Elías Carrión Ramírez

Dirigido por: Susana Blázquez Muñoz y Sonia Morales Calvo

Facultad de Ciencias Sociales
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2020/2021



PRIMER FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Elías Carrión Ramírez

“LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL FENÓMENO DE
LAS FAKE NEWS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA
PARA PREVENIR SUS CONSECUENCIAS SOCIALES”

ÍNDICE

RESUMEN	245
ABSTRACT	245
INTRODUCCIÓN	245
OBJETIVOS DEL TRABAJO ACADÉMICO	246
1. MARCO TEÓRICO	246
1.1. Aproximación conceptual a diferentes términos	247
1.1.1. Diferencias entre informar y comunicar	247
1.1.2. Sociedad de la información y sociedad del conocimiento	249
1.2. La importancia de la información y el conocimiento en sociedades antiguas: el valor de informar y comunicar	251
1.3. Nuevos medios de comunicación e información	253
1.4. ¿Existen sociedades desinformadas?	254
1.5. El fenómeno de las fake news o noticias falsas	256
1.5.1. La difusión de fake news en plataformas digitales de Redes Sociales	257
1.5.2. El impacto de las noticias falsas en las personas	259
1.6. Colectivos sociales afectados por la afluencia de fake news en RRSS: la educación y la alfabetización digital como herramientas preventivas ...	260
2. INVESTIGACIÓN SOBRE EL FENÓMENO DE LAS FAKE NEWS EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS	261

2.1.	Objetivos de la investigación	262
2.2.	Estudios realizados	262
2.2.1.	Variable relacionada con el tiempo de propagación	263
2.2.2.	Variables relacionadas con las temáticas que predominan y el alcance de su difusión en RRSS.....	263
2.2.3.	Variable relacionada con el impacto de las fake news	265
2.3.	Análisis de noticias falsas en algunas plataformas de RRSS.....	266
2.3.1.	Detectando noticias falsas en Facebook, Twitter y Whatsapp	266
2.4.	Encuesta realizada para la elaboración de este trabajo en relación al fenómeno de las fake news	269
2.4.1.	Metodología empleada.....	270
2.4.2.	Resultados	270
2.4.3.	Conclusiones.....	272
3.	PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE A LAS FAKE NEWS O NOTICIAS FALSAS.....	272
3.1.	Fake news y Educación social: ¿un reto a la profesión?.....	272
3.2.	Propuesta educativa	274
3.2.1.	Valoración inicial.....	274
3.2.2.	Alfabetización digital.....	275
3.2.3.	Pensamiento crítico.....	277
3.2.4.	La educación	277
3.2.5.	Conclusiones.....	278
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279

RESUMEN

Durante los últimos años, con la llegada de las redes sociales digitales (RRSS), las noticias falsas se han visto catapultadas, formando un fenómeno conocido como *fake news*. Este hecho está suponiendo un problema, dada la magnitud que tienen sus impactos en las personas, especialmente, en aquellas que son usuarias de las RRSS. El motivo de esto radica en dos factores: el primero tiene que ver con el papel que juegan estas plataformas digitales hoy día, pues como demuestran diversos estudios, se han convertido en importantes medios de información para un porcentaje elevado de las poblaciones; el segundo factor tiene su razón de ser en los intereses que promueven esta afluencia de noticias falsas o *fake news*.

Palabras clave: redes sociales, *fake news*, medios de información, afluencia y Educación Social.

ABSTRACT

In recent years, with the advent of digital Social Networks (SSN), news which are not true indeed have turned into a phenomenon known as *fake news*. This fact is becoming a problem given the magnitude of its impact on people, especially those who are users of social networks. The reasons for this lie in two factors: the first has to do with the role played by these digital platforms today (as shown by several studies, they have become crucial means of information for a high percentage of the population), and the second factor is due to the interests that promote this influx of news or *fake news*.

Keywords: social media, *fake news*, means of information, influx and Social Education.

INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta a continuación constituye el Trabajo de Fin de Grado perteneciente al plan de estudios de la titulación universitaria del Grado de Educación Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (UCLM), durante la promoción comprendida entre 2017 y 2021.

En él se establece una serie de contenidos estructurados en diferentes apartados (marco teórico, investigación y propuesta educativa) con la finalidad de mostrar, a las personas lectoras, una comprensión sobre diferentes variables relacionadas con el fenómeno de las fake news (afluencia y alcance en las redes sociales digitales, y consecuencias sociales) y el papel de la Educación Social como profesión competente ante la problemática abordada.

Finalmente, cabe decir que la intencionalidad de este trabajo es ofrecer, con datos empíricos, una interpretación general y justificar la necesidad de la profesión para intervenir en este nuevo espacio, aportando como propuesta educativa una idea genérica sobre cómo deberían enfocarse las actuaciones por parte de los Educadores y las Educadoras Sociales.

OBJETIVOS

El contenido que se presenta a continuación y que trata sobre el fenómeno de las fake news se estructura en tres partes con la finalidad de realizar, desde la perspectiva de la Educación Social, una propuesta educativa apoyada por el desarrollo de un marco teórico-empírico. Esta línea de trabajo encuentra su razón de ser en el interés por analizar e investigar el citado fenómeno en base a los siguientes objetivos planteados:

Objetivos generales

- a) Contextualizar la presencia de las fake news a través de una fundamentación teórico-empírica sobre el fenómeno.
- b) Realizar una propuesta educativa desde la Educación Social.

Objetivos específicos

- a) Desarrollar una aproximación conceptual sobre acontecimientos precedentes al fenómeno.
- b) Elaborar una fundamentación teórica en relación a sus impactos y a los colectivos más afectados.
- c) Investigar, analizar y recoger datos sobre algunas características de las fake news.
- d) Reconocer la cabida profesional de la Educación Social ante la problemática planteada y proponer una intervención educativa para enseñar a prevenir y detectar las noticias falsas.

1. MARCO TEÓRICO

La elaboración de este marco teórico requiere, en primer lugar, realizar una aproximación sobre las diferencias que existen entre distintos términos, con la intención de facilitar una mejor comprensión conceptual. Posteriormente, se abordarán cuestiones precedentes al fenómeno y se concluirá con una fundamentación teórica sobre las características que presenta.

1.1. Aproximación conceptual a diferentes términos

La siguiente aproximación conceptual se realizará sobre los términos: informar, comunicar, sociedades de la información y sociedades del conocimiento.

1.1.1. Diferencias entre informar y comunicar

Se puede decir que actualmente nos encontramos ante modelos de sociedades cuyas estructuras (influidas por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) son el resultado de una serie de cambios tecnológicos revolucionarios que han modificado, junto con la reestructuración del capitalismo, la manera de vivir, producir, consumir, amar, morir, etc. (Castells, 2000); unas sociedades inmersas en un océano donde la información y la comunicación juegan un papel relevante en las vidas de las personas que la conforman, hasta el punto de llegar a verse alteradas las propias estructuras sociales. Este hecho es relativamente reciente, si se tiene en cuenta que los cambios sociales mencionados son producto, sobre todo, del avance tecnológico; sin embargo, tal y como se explicará más adelante, existen evidencias sobre cómo en estructuras de sociedades antiguas ya comenzaban a producirse transformaciones debido a la importancia que iba adquiriendo la necesidad de informar y comunicar, pero, ¿podría decirse que el acto de informar y el acto de comunicar significan lo mismo?

Si se realiza una aproximación lexicográfica, el diccionario de la Real Academia Española dice que, informar, significa “enterar o dar noticia de algo” (primera acepción del término); mientras que comunicar es “hacer a una persona partícipe de lo que se tiene”, “conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito” (primera y tercera acepción del término).

A pesar de la confusión que pueden presentar ambos términos, se puede decir que existen diferencias significativas que permiten establecer conceptualizaciones diferentes.

Para Vicente Moltant e Isabel García informar es un acto de comunicación, unidireccional, que posibilita la adquisición de datos y la ampliación de conocimiento sobre algo; y comunicar es un proceso multidimensional al que se incorporan en el momento varios participantes y elementos tanto verbales como no verbales (2016). Esto no quiere decir que cuando se dé la acción de informar no sea posible obtener respuesta ante el mensaje emitido, sino que no existe la intencionalidad de concluir en un diálogo entre los receptores y la fuente emisora.

Otra diferencia entre el primer término y el segundo tiene que ver con los mecanismos de poder que se pueden ejercer gracias a la información, pues dependiendo de la calidad y/o cantidad que se posea, es posible que las personas partan desde posibilidades diferentes (Sosa, 2018). Esto último también

es apoyado por otros autores en el ámbito de las organizaciones, como Cañibano, Stewart, García y Sánchez, al considerar que el capital intelectual (entendido como un conjunto de competencias básicas que permite crear ventaja competitiva) genera valor siempre que sea bien gestionado (Alzamora, 2018). En cambio, en el informe mundial de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento*, la información (resultante del acto de informar), además de ser considerada como producto mercantil, es un instrumento “que nace del deseo de intercambiar los conocimientos y hacer más eficaz su transmisión”, mientras que, el conocimiento (resultante del acto de comunicar), es un instrumento que “permite arribar a la sociedad del conocimiento” y que “pertenece legítimamente a cualquier mente razonable, sin que ello contradiga la necesidad de proteger la propiedad intelectual” (UNESCO, 2005).

Esto significa que, a diferencia de los autores que consideran la información como un producto que ofrece posibilidades distintas en tanto la cantidad y la calidad de la misma sean buenas, para la UNESCO se traduce en un instrumento que, además de poder comprarse y venderse, permite llegar a la sociedad de la comunicación, desde la cual se abarcan dimensiones de gran relevancia, como las políticas, las éticas y sociales (UNESCO, 2005).

Por otra parte, para Héctor Vera, la diferencia entre ambas cosas radica en la forma en la que se producen como procesos. En primer lugar, el autor se refiere al acto de informar como el proceso de moldear, mediante códigos lingüísticos (textos) o extralingüísticos (imágenes, sonidos, etc.), sentimientos, pensamientos, señales, etc. que se desean expresar, es decir, poner algo reconocible dentro de una estructura con el objetivo de crear un mensaje; en segundo lugar, se refiere al acto de comunicar como el proceso mediante el cual las personas dan significados a los mensajes y los comparten a través de las interacciones del lenguaje y del metalenguaje, los sistemas de relaciones sociales y actos del habla (Vera, 2006). Es decir, la información sería relativa al mensaje creado y estructurado y la comunicación es el constructo significativo por el cual el mensaje obtiene sentido y es compartido por las personas.

Sin embargo, como el tema planteado en este trabajo no precisa de un análisis profundo de dichos términos, se podría concluir (con el objetivo de posibilitar una mejor comprensión terminológica) diciendo que:

- El acto de informar se puede entender como el proceso por el cual es posible estructurar aquello que desea transmitirse y dar forma reconocible, siendo la información (mensaje, contenido de datos, etc.) el producto obtenido como resultado de tal proceso, ya preparado y dispuesto para ser usado.
- El acto de comunicar se puede entender como el acto mediante el cual las personas le dan sentido o significado al mensaje, junto con la posterior transmisión y puesta en común del mismo en un escenario donde partici-

pan las personas a través de elementos verbales y/o no verbales, siendo el conocimiento la sistematización de la información (esto es, analizar, reflexionar, dar una dirección o un sentido al mensaje, etc.) y el uso correcto del mismo para el beneficio de las personas.

1.1.2. Sociedad de la información y sociedad del conocimiento

Una vez realizada la aproximación conceptual anterior, se abordará qué se puede entender por sociedades de la información o sociedades del conocimiento. Cabe señalar, en primer lugar, cuál o cuáles son las diferencias entre información y conocimiento, pues como puede verse, según se trate de uno u otro término, se pueden establecer dos tipos sociedades diferentes.

Por un lado, está la información, un producto ya estructurado o moldeado preparado para ser compartido, darle un sentido, una dirección, etc. Esto debe entenderse como el mensaje que resulta de un proceso basado en la codificación lingüística o extralingüística, por el que adquiere una estructura que hace posible su sistematización social. Por otro lado se encuentra el conocimiento, producido a partir de la sistematización de la información, es decir, a través del proceso por el que las personas trabajan la información (en términos de reflexión, análisis, etc.) y le atribuyen un sentido, un simbolismo, una dirección, etc.

Estos dos conceptos (junto a la relevancia que, tanto el acto de informar como el de comunicar, han adquirido) han generado la concepción de distintos tipos de sociedades: sociedades de la información y sociedades del conocimiento (Burch, 2005). En cambio, tras analizar las definiciones que diferentes estudios sobre el tema han elaborado sobre ambos tipos de sociedades, se puede observar falta de acuerdo en todas ellas, a pesar de identificarse algunas similitudes. Tal es así que, en el caso de las sociedades de la información, cuyo concepto ha sido llevado a debate desde la perspectiva de varios autores como Malchup, Castells, Porat y Masuda (como se cita en Estudillo García, 2001), se pueden encontrar las siguientes discrepancias:

- La sociedad de la información, que surgió con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), es aquella que se caracteriza por: la extensa cantidad de datos existentes, no tener fronteras, la reducción de los tiempos en lo relativo al acceso de la misma, la comunicación instantánea, la circulación de la información por todo el mundo, las personas usuarias pueden ser tanto consumidoras como productoras de la misma, la aparición de la Brecha Digital, la generación de debates para consensuar diferentes temas al respecto, la confusión y la desorientación que causa el exceso de información, la ausencia de reflexión, análisis y la presencia de pasividad (Balderas, 2009).

- La sociedad de la información es una construcción política e ideológica impulsada por la globalización neoliberal y el uso de las TIC, donde la información que supone el eje central de las estructuras socioeconómicas se correlaciona con la instauración de un mercado globalizado, cuyo número de personas beneficiarias, será cada vez mayor en tanto se consiga estrechar la brecha digital (Burch, 2005).
- La sociedad de la información es aquella originada con la aparición de las TIC, que permiten arribar a la sociedad del conocimiento, caracterizada esta última por tener capacidad para nutrirse de sus necesidades y capacidades (UNESCO, 2005).
- Una última definición que se desea exponer tiene que ver con la elaborada por Castells sobre la sociedad de la información (denominada por él mismo como sociedad informacional¹), donde la define como una organización social donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información suponen elementos claves para la productividad (como se cita en Ruíz y Del Rivero, 2019).

Se puede decir, a groso modo, que la mayoría de autores y autoras coinciden con la llegada de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación; en cambio, discrepan sobre esta cuando hablan de sus características, beneficios, finalidad, etc.

Por otra parte, referente a la sociedad del conocimiento, también se pueden encontrar diversas conceptualizaciones. De igual manera, se mostrarán diferentes ejemplos tomando como punto de partida a los autores y autoras anteriores, con la finalidad de concluir con las mismas dimensiones desde las que se plantea la sociedad del conocimiento:

- Para Balderas (2009) la sociedad del conocimiento es el ideal al que debería haberse llegado de no haber sido impedido por la sociedad de la información, la cual, hasta hoy en día, ha obedecido a intereses, tanto políticos como económicos; en este sentido, la información no ha de considerarse como poder por sí misma, sino por su uso, hecho al que no se ha llegado, aún, por parte de la sociedad del conocimiento.
- Burch (2005) dice que las sociedades del conocimiento o sociedades del saber (variante también empleada por la UNESCO), “incluyen una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora”.

¹ El sociólogo español Manuel Castells, se refiere a la sociedad informacional en tanto en cuanto las TIC se han convertido en el elemento principal del incremento productivo y del crecimiento económico; una transición que va más allá de la sociedad industrial, pasando de la sociedad de la información a la sociedad informacional.

- La UNESCO (2005) señala que la diferencia entre las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento radica en que, estas últimas, poseen “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”, siendo así más enriquecedora y promotora de la autonomía que la sociedad de la información.
- Por último, Castells señala que la sociedad del conocimiento (o sociedad red denominada por él) tiene varios rasgos que la caracterizan, refiriéndose así a su capacidad de innovar, de transformar los procesos e introducir cambios (como se cita en Forero, 2009).

Se podría concluir sobre esto diciendo que la sociedad del conocimiento refiere a un tipo sociedad basada en la innovación, el saber, la transformación, etc., en tanto se cuente con la capacidad para ello por parte de las personas que la conforman y sin el perjuicio de factores que lo imposibiliten; en cuanto a la sociedad de la información, se puede referir que es un tipo de sociedad advenida de la globalización y del progreso tecnológico, donde la información, convertida en un producto de interés, debería posibilitar la arribada a una sociedad cuyo uso y sistematización de la misma permita la obtención de beneficios en pro de las personas.

1.2. La importancia de la información y el conocimiento en sociedades antiguas: el valor de informar y comunicar

Tomando como referencia los conceptos tratados en los apartados anteriores sobre lo que podría entenderse por informar, comunicar, información y conocimiento, se hace mejor la comprensión sobre cómo en sociedades antiguas empezaron a surgir y a influir en sus estructuras sociales.

Un ejemplo de ello puede identificarse en el Alto Imperio Romano, donde en el ámbito mercantil comenzaron a surgir organizaciones no oficiales para encargarse de los problemas que pudieran surgir debido a la falta de comunicación; a pesar de no existir aún la imprenta, la sociedad romana ya comenzaba a organizarse y a construir edificios para dar alojamiento en su interior a diferentes clases de comerciantes, con la finalidad de promover la comunicación entre ellos y favorecer las negociaciones comerciales (Temin, 2009).

Otro ejemplo se puede observar tras la invención de la imprenta en la Edad Media, por Gutenberg, cuando las sociedades europeas comenzaron a experimentar un cambio sociocultural y económico de manera significativa, pues esta novedosa irrupción supuso hasta entonces la forma más rápida de difundir conocimientos, generándose así un nuevo mercado debido al interés de las empresas por obtener beneficio a través de las imprentas (Luján, 2016). Pero este invento

no fue el único a destacar. Otra técnica conocida como xilografía (las primeras muestras originarias datan del s.VIII en Japón), consistente en la grabación de imágenes o textos en relieve, también fue utilizada con el objetivo de difundir y comunicar aquello que interesaba (Velduque, 2011). Asimismo, gracias a otros inventos, como por ejemplo el telégrafo (finales de la segunda década del s.XIX), la comunicación por radio a larga distancia (finales del siglo XIX y principios del siglo XX) o el satélite (mediados del siglo XX), dan muestra sobre cómo la información y la comunicación han ido convirtiéndose, cada vez más, en dos elementos de relevancia para las sociedades.

En términos bélicos también se produjeron cambios que afectaron a estructuras de sociedades antiguas. Desde los primeros enfrentamientos entre humanos (existen evidencias desde la época neolítica), la necesidad de saber cuáles eran las estrategias del enemigo hizo surgir el espionaje con la finalidad de manejar información de manera secreta (Herrera, 2012). Más tarde, con las coyunturas que propiciaron la llegada de la posguerra (después de la Primera Guerra Mundial), la Gran Depresión y los totalitarismos (especialmente el ascenso del nacionalsocialismo en Alemania que provocó la Segunda Guerra Mundial), el contra-espionaje pasaría a convertirse en una rama secreta de las estructuras gubernamentales (Múnera, 2019).

No obstante, en este último periodo de la historia, la información y la comunicación no solo adquieren importancia durante el transcurso de las guerras, sino también en la manera de operar de los totalitarismos. Tomando especial atención a esto se puede ver cómo ambos elementos (la información y la comunicación), tomaron tal relevancia que acabaron convirtiéndose en cuestiones censurables. Muestra de ello se puede encontrar en España, durante el franquismo, donde se creó la Sección de Censura por la Vicesecretaría de Educación Popular con la finalidad de controlar la música, la prensa, la propaganda, etc. (Pérez, 2011).

En la actualidad, la información y la comunicación siguen desempeñando un papel importante en las sociedades gracias a la globalización y al desarrollo de las nuevas tecnologías y a internet: en el caso de la globalización, en tanto en cuanto se ha mundializado la información y el conocimiento, al igual que otros factores tecnológicos, económicos, sociales y culturales (Castells, 2000); en el caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por cuanto estas suponen los instrumentos electrónicos que han posibilitado “el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información”, y han influido en el desarrollo de la sociedad de la información generando una revolución social (Belloch, 2012); por último, en lo relativo a internet (producto de la globalización) porque en interacción con las TIC ha constituido la base material y tecnológica en lo referente, no solo a la comunicación, sino también al establecimiento de relaciones sociales, generando así un modelo de sociedad en red (Castells, 2000).

1.3. Nuevos medios de comunicación e información

Hoy en día la información sigue siendo un elemento importante en nuestra sociedad. Muestra de ello puede verse reflejado, en España, en las Casas de Cultura, Bibliotecas, Archivos Históricos de diferentes localidades, etc., espacios constituidos para el almacenamiento, mantenimiento y accesibilidad de la información; respecto a las Casas de Cultura, señalar que a veces han llegado a constituir (y aún siguen constituyendo) espacios donde se integran de manera confluyente una Biblioteca Pública, un Archivo Histórico, un Museo y/o un Centro de Estudios Local, prestándose así a todas aquellas personas que deseen consumir información, leer libros, etc. (Pérez-Rioja, 1975).

En cambio, desde el desarrollo de las nuevas tecnologías se han abierto posibilidades distintas, tanto en las formas de comunicarse como de informarse, produciéndose cambios insospechados respecto a otras tecnologías antiguas, como por ejemplo la relacionada con la imprenta (Cabero, 1994). Las nuevas tecnologías centradas en la micro y nanoelectrónica (satélites, telefonía móvil, internet, etc.) han otorgado a la información un rumbo nuevo en términos digitales (lo cual no significa que haya desaparecido la información en formato físico), generando impacto en todas las facetas de la vida humana (Pérez, 2010). Como dice Jódar (2010) “ahora estamos ante contextos y consumidores multiplataforma y multitarea, capaces de ver on-line un programa de televisión mientras participan activamente en sesiones de chats o interactúan a través de canales específicos de dicho programa en la Red”.

Se hace evidente que los medios de comunicación tradicionales también han experimentado un cambio notorio al tener que adaptarse a la digitalización, generando, tal y como dicen Arato y Cohen, una mayor atracción de consumidores virtuales y permitiendo una inclusión cada vez mayor (como se cita en Ortiz Leroux & Zamarrón de León, 1999), aunque también cabe resaltar que el impacto producido por esta revolución tecnológica ha generado lo que se conoce como Brecha Digital² (Stillo, 2012).

Pese a ello, las nuevas tecnologías siguen suponiendo una revolución tecnológica en las sociedades, donde la información se ha convertido en un producto importante para las mismas (Marín, 2010).

Sin embargo, hoy en día los medios de comunicación están adoptando un rol distinto según los intereses económicos o políticos de los partidos que gobiernan, arrinconando así a profesionales y voces críticas y ejerciendo ceses en cadenas

² Según un artículo digital basado en datos ofrecidos por el INE y publicado en 2019, el 45,3% de la población adulta española poseen niveles muy bajos o no poseen ningún tipo de conocimiento o habilidad digital (medio digital: https://www.eldiario.es/tecnologia/sistemica-espana-trabajadores-dificultades-informatica_1_1562900.html).

públicas, como por ejemplo los producidos en TVE y TV3 (D´Alòs-Moner, 2013); se puede decir que existe la intención de convertir la información en desinformación, lo cual, unido a la falta de (auto)crítica o actitudes acríicas, la pasividad y la carencia de reflexión, suponen en suma una serie de beneficios que allanan el camino a la consecución de determinados intereses. La información (hoy día fuerza productiva y componente esencial del mercado financiero global), junto con la llamada sociedad de masas indiferenciada³ por Cansino, influyen no solo en la esfera pública (entendida como el espacio para la discusión de asuntos sociopolíticos) y en los movimientos sociales, sino también en las democracias modernas (como se cita en Ortiz Leroux & Zamarrón de León, 1999).

Para terminar, decir que los medios de comunicación ejercen un poder tan significativo que, con la llegada de las Redes Digitales a finales del siglo XX, han visto una oportunidad para poner en valor su producto (información) llegando incluso, como dice McCombs, a influir en las personas consumidoras diciéndoles qué deben pensar y cómo han de hacerlo (como se cita en Badillo, 2019).

1.4. ¿Existen sociedades desinformadas?

Como se ha señalado, la esfera pública, los movimientos sociales y las democracias actuales están viéndose afectadas por intereses políticos y/o económicos que pretenden convertir la información en desinformación (D´Alòs-Moner, 2013), pero ¿qué puede entenderse por desinformar?

La primera vez que apareció el término de desinformación fue a principios del s. XX; sin embargo, el reconocimiento del mismo y su introducción en los diccionarios es aún más reciente, encontrando como ejemplo el caso del diccionario de la Real Academia Española, que recoge este término por primera vez en 1992 (Rodríguez, 2018). No obstante, la manipulación de la información no es algo relativamente reciente. Ejemplos de ello pueden verse en: *Algunas gacetas periodísticas españolas del siglo XVIII*, cuando los reyes utilizaban las noticias falsas como herramienta de poder (como se cita en González, 2019); en el periódico neoyorquino *The Sun*, cuando en 1835 informaba que la luna estaba habitada por vida inteligente (Salas, 2019); o en los totalitarismos, como por ejemplo el relacionado con el nacionalsocialismo alemán, que se sirvió de propaganda falsa para facilitar su propio ascenso al poder (Snyder, 2019). Sin embargo, como se ha dicho, el acto de desinformar no es algo identificativo del pasado, pues hoy día sigue dándose este hecho con la finalidad de conseguir determinados fines; la diferencia contextual respecto a posiciones pasadas se sintetiza en la digitalización de los medios de comunicación e información y la llegada de las redes sociales, gene-

3 El autor refiere a una sociedad que no posee caracteres diferenciadores entre sus miembros a consecuencia de la homogeneidad en sus actitudes pasivas y ausentes de autocrítica.

rando una mayor sencillez, ubicuidad y disponibilidad, tanto para producir, como para producir (des)información, llegando a surgir, como fenómeno, el concepto de periodismo ciudadano⁴ (Badillo, 2019).

Por otra parte, según el periodista y experto en noticias falsas, Amorós, en una de las entrevistas realizadas por El Diario de la Educación⁵, asegura que actualmente existen sociedades que se encuentran más desinformadas que nunca a consecuencia de la infodemia⁶, es decir, de la propagación de noticias falsas que adulteran tanto el consumo de información como la toma de decisiones (Amorós, 2020). Además de este autor, otra persona de gran relevancia, como Castells, también defiende esta idea; tal es así, que en una entrevista publicada por la Revista de Debat Polític Fundació Rafael Campalans, además, añade que estamos viviendo en una sociedad donde la libertad es utilizada por los más fuertes en su beneficio y el individualismo está más extendido que nunca (Castells, 2000). Pero este no es el único caso, pues son más las personas que comparten similar argumentario, como por ejemplo el escritor y filósofo francés Sadin (2020), quien señala que “hemos pasado de la era del acceso a la del exceso”, o como la profesora de documentación informativa y periodismo digital de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca, María R., quien añade que la sobreinformación también es una consecuencia del paso a la sociedad de la desinformación (Rubio, 2011).

Por tanto, se puede decir que si se tiene en cuenta lo anterior, más las características actuales de las sociedades de la información, como la cantidad profusa de datos existentes, la desorientación (aturdimiento personal y colectivo debido a la gran cantidad de noticias, declaraciones, etc.), las actitudes pasivas de las personas (prevalece el consumo frente a la creatividad, la auto-crítica, etc.), la desigualdad (dificulta que las personas partan en igualdad de condiciones, oportunidades, etc.) y la supeditación a los medios más poderosos que más afluencia de personas consumidoras tienen (Torres, 2005), hace posible que se pueda afirmar la existencia de sociedades que acaban estando más desinformadas que informadas.

4 Expresión utilizada para referirse al acto por el cual la ciudadanía produce y difunde información, gracias a la interactividad que ofrecen las TIC. Este fenómeno pone en cuestión si este hecho únicamente ha de competir a profesionales del periodismo o si se carece o no de la legitimidad necesaria.

5 Iniciativa de la Fundación Periodismo con el objetivo de defender el periodismo libre e independiente.

6 El término de infodemia o infodemic fue utilizado en 2020 por el secretario general de la OMS, Adhanon Ghebeyes, para referirse a la rápida difusión que alcanzó la información falsa o manipulada sobre el SARS Covid-19.

1.5. El fenómeno de las fake news o noticias falsas

Por un lado, cabe señalar que, según Berkowitz y Schwartz, las noticias falsas entendidas tal y como se conciben hoy día aparecieron en el s.XIX, en un contexto donde los periódicos experimentaron un crecimiento gracias a las tecnologías de aquel entonces (como se cita en Parra & Oliveira, 2018); posteriormente, no fue hasta el 2017 cuando la expresión anglosajona fake news fue admitida por los lexicográficos en el diccionario inglés Collins (Salas Abad, 2019).

Por otro lado, decir que la expresión fake news no significa lo mismo que desinformación; para Rodríguez (2019), existen cuatro razones para hablar de desinformación y no de fake news, en tanto se pretende equiparar a ambas entre sí:

- La primera razón para el profesor es que el fenómeno de la desinformación es mucho más amplio, ya que hace referencia a las noticias falsas o contenido informativo fraudulento (fake news), a los discursos de odio y a los discursos falsos y a los errores informativos no deliberados de medios o periodistas.
- En la segunda razón, el docente señala que la expresión fake news es un oxímoron, pues ha de tenerse claro, y cita textualmente del periodista y profesor Martínez, que la noticia es “un hecho verdadero, inédito o actual del interés general”, es decir, una narrativa de lo real y no una narrativa de ficción; así, señala que las fake news son un contenido fraudulento y, por tanto, se encuentran en un lugar totalmente opuesto al de la información.
- La tercera razón que establece es que fake news es una expresión utilizada por políticos/as para atacar a periodistas y/o medios de comunicación cuyas publicaciones vayan en detrimento o sean contrarias a los intereses políticos; asimismo, el profesor señala como ejemplo el caso de Donald Trump, quien constantemente desacredita el trabajo periodístico.
- La última razón tiene que ver con las motivaciones económicas e ideológicas que empujan a la producción de fake news, formando parte del “ecosistema económico de la desinformación” y de una intencionalidad que tiene como propósito favorecer posturas e intenciones políticas.

En líneas generales, el autor aboga más por el uso del término desinformación cuando se pretenda hacer mención en líneas generales, pues abarca “las múltiples facetas en las que se propagan los bulos, contenidos engañosos o malintencionados” (Rodríguez, 2019). Por esta razón se empleará en este trabajo la expresión de fake news partiendo de la teoría aportada por Rodríguez, quien establece como concepto que son noticias falsas o información fraudulenta, creadas y utilizadas con determinados fines (ya sean económicos y/o políticos) dentro del periodismo o en determinadas plataformas digitales de las Redes Sociales⁷ (razón por la que se justifica la investigación que se llevará a cabo más adelante).

⁷ Las Redes Sociales son plataformas virtuales o sitios web que permiten, entre las personas usuarias, el contacto, el intercambio de información digital y la comunicación, etc.

Actualmente las fake news se han convertido en una herramienta usada de manera constante e interesada, llegando a predecirse para el año 2022 (según un informe publicado sobre Predicciones Tecnológicas por la empresa consultora Gartner), que las personas de occidente llegarán a consumir “más noticias falsas que verdaderas” sin haber “suficiente capacidad, ni material ni tecnológica, para eliminarlas”, todo ello unido a la influencia del internet y de las Redes Sociales (en adelante, RRSS) que otorgan a las noticias falsas una mayor universalidad, amplitud, velocidad y anonimato (como se cita en González, 2019).

Según el Observatorio Social de La Caixa, estas “piezas desinformativas” están favoreciendo, tanto a partidos políticos como a sus líderes, con la finalidad de conseguir más votos (Wiesehomeier & Flynn, 2020). Un ejemplo de ello puede verse en España con el auge del partido político de extremaderecha, Vox, quien a través de redes sociales, como Facebook y Whatsapp, consiguió alcanzar una gran difusión y un creciente número de votantes durante las últimas elecciones autonómicas de Andalucía, todo ello gracias a una estrategia comunicativa basada en la generación de noticias falsas (Hernández & Fernández, 2019). Tras realizarse un estudio sobre la web Caso Aislado (web vinculada a Vox y definida como creadora de fake news por la plataforma sin ánimo de lucro Maldita.es⁸), se observó un creciente número de personas que compartían sus noticias falsas, haciendo que este partido político ganara cada vez más populismo y una mayor relevancia entre el público receptor. Sin embargo, esta infodemia o expansión colectiva de información manipulada o falseada (fenómeno que también afecta a otros países como por ejemplo Rusia, China y EEUU) puede subsanarse a través de la alfabetización digital, con la finalidad de incrementar el nivel de conciencia y adquirir una mayor capacidad para analizar de forma crítica, reflexionar y contrastar las noticias digitales.

1.5.1. La difusión de fake news en plataformas digitales de Redes Sociales

Desde su aparición en las sociedades contemporáneas, las Redes Sociales digitales han ido ganando relevancia con el paso del tiempo, convirtiéndose en un elemento clave, no solo en la información y en la comunicación, sino también en la forma de establecer las relaciones sociales; asimismo, constituyen, mediante una fusión entre los medios de comunicación masivos (libros, internet, revistas, periódicos, televisión, etc.) e interpersonales (llamadas telefónicas, cartas, correos electrónicos, entrevistas, faxes, etc.), una significativa fuente de poder y de riqueza (Díaz, 2011). Sin embargo estas no son las únicas razones que determinan la

8 Plataforma de fact-checking sin ánimo de lucro que se centra en el control de la desinformación y el discurso público.

importancia que estas representan. Desde la llegada de internet y de la web 2.0⁹ las RRSS han adquirido una mayor magnitud, pues, como dice Díaz (2011), se ha producido una transición desde lo que empezó siendo una opción de entretenimiento hacia una situación de necesidad para poder estar en contacto con las personas a través del ciberespacio¹⁰. Además, algunas de ellas como Facebook, Instagram, Twitter y Youtube, se han convertido en plataformas cada vez más utilizadas como fuentes de información, bien sea por personas, bien sea por los propios medios de comunicación (Parra & Oliveira, 2018).

El impacto de todo esto ha sido tal, que en la actualidad existen más de cien plataformas distintas en todo el mundo, encontrándose entre las más populares: Facebook, Twitter, MeetMe, Myspace, WhatsApp, Line, Telegram, Instagram, Snapchat, Flickr, Pinterest, Youtube, TikTok, Vimeo, Vevo, Dailymotion, Shazam, Twitch, Google, Tinder, Badoo, Meetic y LinkedIn (González, 2020).

Sin embargo, este crecimiento se ha visto aprovechado por determinadas entidades físicas o jurídicas con el objetivo de alcanzar diferentes propósitos; el problema se produce cuando alcanzar tales propósitos supone una mala praxis que acaba influyendo en la generación de la infodemia.

Para Flores (2019), las Redes Sociales son el motivo principal que ha catapultado a las fake news durante los últimos años, llegando a ser utilizadas para publicar videos con contenidos manipulados, ganar adeptos con seguidores/as falsos/as, emitir publicidad engañosa (el fenómeno del clickbait¹¹ o cebo de clics), etc., o incluso para hacer astroturfing, es decir, para disfrazar las acciones de una o varias entidades diferentes mediante cuentas automáticas con la finalidad de alcanzar determinados objetivos.

En los últimos años las noticias falsas se han viralizado en las RRSS de tal forma que han demostrado una capacidad de expansión significativamente más elevada que la producida por las noticias con contenidos veraces; hecho que puede llegar a provocar, incluso, que los cimientos de las democracias modernas puedan verse sacudidos por este fenómeno (Flores, 2019).

9 Término utilizado por primera vez en 2004 para referirse a un nuevo diseño de web donde, a diferencia de las webs tradicionales, las personas usuarias pueden participar en ellas de manera colaborativa.

10 Nombre con el que se designa al espacio virtual creado mediante herramientas cibernéticas

11 Técnica de redacción consistente en, mediante titulares o descripciones sensacionalistas, atraer al mayor número posible de personas para que acaben clicando en el contenido publicado.

1.5.2. El impacto de las noticias falsas en las personas

Después de haberse tratado cuestiones relativas al fenómeno de las fake news, se hace necesario plantear como cuestión si generan impacto social. Como dice Iglesias (2017), hoy día es tan fácil que se confunda la verdad con la mentira que, al final, “conocer la realidad se antoja casi una misión imposible”. Además de lo anterior, el autor también refiere la creación de cámaras de eco como punto lógico final, donde las personas acaban leyendo solamente aquello con lo que están de acuerdo.

Para Wardle, el flujo constante de información manipulada y noticias falsas está provocando que la capacidad que tienen las personas para formarse una opinión en relación al conocimiento de la realidad se deteriore y acabe generando lo que la autora denomina como “desorden de la información”, o en otras palabras, desinformación (como se cita en Alonso, 2019). Igualmente existen otras consecuencias, como la falta de credibilidad en los medios de comunicación dada la presencia de noticias falsas, donde las personas terminan adoptando una actitud escéptica y preocupada por el sesgo o la posible existencia de información manipulada (Fernández-García, 2017).

Otro ejemplo del impacto que pueden producir las fake news en las sociedades se puede ver con la crisis sanitaria generada por el Sars Covid-19, donde, según una publicación de Ibáñez (2020) en el Observatorio Europeo de Análisis y Prevención de la Desinformación¹², han provocado consecuencias en el imaginario colectivo, desestabilizando, confundiendo y enfadando a las personas receptoras de este fenómeno; el citado autor también menciona que, durante la epidemia producida por el virus, ha habido un incremento de bulos, noticias falsas o fake news, generando como resultado una mayor desconfianza hacia las instituciones, la ciencia y las narrativas de carácter oficial. Sin ir más lejos, en 2020, la ONU lanzaba una llamada a combatir actitudes xenófobas y estigmatizantes contra ciertos colectivos, a consecuencia de la desinformación publicada sobre algunos brotes por coronavirus (como se cita en europapress, 2020).

Finalmente, se puede concluir la cuestión principal que se planteaba en este enunciado, diciendo que las fake news pueden producir determinadas consecuencias en las personas, como por ejemplo la dificultad para discernir entre la información veraz y la falsa, la segmentarización de la información, el deterioro de la credibilidad y falta de confianza en relación a los medios de comunicación, a las instituciones y a las narrativas oficiales y, por último, pueden conducir a la confusión, a la desestabilización social, crispación o actitudes estigmatizantes.

¹² Organización creada para el análisis e investigación sobre la información y desinformación dentro de la Unión Europea y a nivel internacional.

1.6. Colectivos sociales afectados por la afluencia de fake news en RRSS: la educación y la alfabetización digital como herramientas preventivas

Después de contextualizar la presencia de este fenómeno se precisa abordar qué personas son más propensas a la afluencia de noticias falsas y cómo se puede tratar esta problemática que afecta negativamente a la población. Es sabido que las fake news son un fenómeno que afectan a toda la población en su conjunto (Parra & Oliveira, 2018), pero si se plantea esta cuestión en una díada entre el citado fenómeno y las RRSS parece tornarse complejo determinar qué colectivos de las sociedades son más propensos a la afluencia de noticias falsas. Esto es así por cuanto se trata de generaciones (Generación del Milenio¹³ y Generación X¹⁴) nacidas y/o crecidas en un contexto influido por la aparición y el auge de las revoluciones tecnológicas y digitales.

Por un lado, podría decirse que las personas jóvenes (de edades comprendidas entre los 16 y 30 años de edad) son el colectivo más propenso al consumo de noticias falsas, si se tiene en cuenta el alto grado de conocimiento y de contacto que mantienen en relación a las RRSS (Yuste, 2015). Por otro lado, podría afirmarse algo similar de las personas adultas que pertenecen a la Generación X, pues, a pesar de ser consumidores de noticias en medios de comunicación tradicionales (hecho bastante menos frecuente en las personas jóvenes), están adquiriendo los conocimientos necesarios para desenvolverse en las RRSS y crear sus propios perfiles desde los que poder consumir y producir la información (Mendigueren, Pérez & Meso Ayerdi, 2020).

Por estas razones se mencionaba la complejidad que puede existir a la hora de definir qué colectivos son más propensos a la afluencia de fake news, pues como demuestran diversos estudios, existen resultados distantes entre sí; sin embargo, pese a esto, existe un hecho irrefutable en términos estadísticos que podría despejar dudas, y es que las personas jóvenes menores de 30 años suponen el 50% de la población mundial y serán quienes, en 2030, ocupen “la mayor parte de los cargos de responsabilidad en términos laborales” (como se cita en Mendigueren, Pérez & Meso Ayerdi, 2020). Por tanto, si se tiene en cuenta esta reflexión, se podría decir que las personas jóvenes son las más afectadas por la afluencia de fake news, debido al porcentaje elevado existente y al consumo que hacen de las RRSS; pero si se tiene en cuenta lo añadido sobre las personas adultas (que no las personas mayores, dadas las dificultades que en un alto porcentaje experimentan en relación al acceso y manejo de las TIC), se podría mencionar que

13 También denominada Generación de Millenials hace referencia a las personas jóvenes nacidas entre 1985 y 1996.

14 Hace referencia a las personas nacidas entre 1965 y 1979.

son las personas jóvenes más las adultas en su conjunto, quienes se ven afectadas por la afluencia de fake news.

En cuanto a cómo combatir las noticias falsas, decir que el Observatorio Europeo establece como herramientas la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la educación como herramientas clave (ObEDes, 2020); la alfabetización digital en tanto en cuanto las personas han de aprender y saber localizar, investigar y analizar la información mediante el uso de las TIC, además de producir información a través de medios digitales; el pensamiento crítico por cuanto supone una barrera frente a los bulos, pues moviliza a las personas, hace que cuestionen las cosas, contrasten lo que leen, etc., es lo que permite discernir entre lo que puede ser veraz y falso; y por último, la educación, en el aspecto en que para prevenir es muy importante educar a las personas en pro de actitudes críticas, respetuosas e inclusivas, con la finalidad de posibilitar en las personas tanto la promoción social como la cultural.

A modo de síntesis se puede decir que las fake news forman parte de un fenómeno cuya afluencia afecta a una gran parte de la población usuaria de las RRSS (menores y mayores de edad, adolescentes y adultos); en cambio, esta problemática puede subsanarse a través de actuaciones que permitan atajar el fenómeno, como son: la alfabetización digital, la educación y el pensamiento crítico.

2. INVESTIGACIÓN SOBRE EL FENÓMENO DE LAS FAKE NEWS EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

A continuación se presenta una investigación que consta de tres partes y que combina técnicas cualitativas (análisis de datos secundarios y análisis de noticias falsas) y cuantitativas (resultados tras la aplicación de un cuestionario).

En primer lugar, se recopilan datos de estudios ya realizados durante los últimos cinco años sobre algunas de las características de las fake news o noticias falsas. El motivo que justifica la elaboración de esta recopilación empírica responde a la relevancia que dicho fenómeno ha terminado adquiriendo entre las sociedades contemporáneas, influyendo positivamente en el crecimiento de la infodemia. En segundo lugar, se proseguirá con un análisis sobre algunas fake news difundidas en las RRSS más predominantes entre la población española y, en último lugar, se expondrán los resultados de una encuesta que se ha llevado a cabo con el objetivo de realizar una aproximación al fenómeno y ofrecer una idea sobre lo que este puede suponer.

2.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación surgen con la necesidad de responder a una serie de cuestiones que se plantean en relación al fenómeno de las fake news. Estos interrogantes sobre el tiempo que tardan en propagarse las noticias falsas, las temáticas sobre las que se crean, los canales de RRSS que tienen mayor alcance en la difusión y el impacto que generan en las personas, determinan los siguientes objetivos que guían la línea de esta investigación:

Objetivo general

- a) Indagar, contextualizar e ilustrar algunas de las características relacionadas con el fenómeno de las fake news.

Objetivos específicos

- a) Resumir, mediante el análisis de estudios ya realizados, los resultados principales en base a las variables: tiempo de difusión de las noticias falsas, temática y alcance e impacto que producen.
- b) Analizar algunas de las fake news en tres plataformas de las RRSS que más predominan entre la población española.
- c) Presentar los principales resultados cuantitativos obtenidos a través de la encuesta realizada sobre las fake news para conocer algunas consecuencias que suponen a nivel social.

Por consiguiente, se pasa al desarrollo de la investigación que, como se aclaró al principio, consta de tres partes: recopilación de datos a partir de estudios realizados, análisis de algunas noticias falsas en RRSS y elaboración de una encuesta realizada para recabar datos.

2.2. Estudios realizados

Es importante analizar las características de un fenómeno por cuanto nos permite conocerlo con más detalle y elaborar una teoría acerca de él. Por ello, me baso en estudios realizados con el objetivo de esclarecer información sobre el fenómeno de las noticias falsas. Estos estudios están desarrollados en diferentes enunciados según la variable o variables propuestas como objeto de estudio, centradas en:

- a) Tiempo de propagación: las noticias falsas ¿se propagan más rápido o más despacio que las noticias veraces?
- b) Temáticas que predominan y plataformas de difusión: ¿predominan más unas temáticas sobre otras?, ¿son las RRSS un canal para su difusión?
- c) Impacto en las sociedades contemporáneas: ¿afectan socialmente?

2.2.1. Variable relacionada con el tiempo de propagación

Un ejemplo de lo que se ha mencionado sobre la variable relativa al tiempo de propagación lo muestra un estudio del MIT¹⁵, Initiative on the Digital Economy, publicado en la revista Science y realizado en 2017 (Flores, 2019). En este estudio se utilizó una metodología basada en técnicas cualitativas y cuantitativas para analizar más de 126000 hilos de noticias falsas en la plataforma de Twitter, durante un periodo de 11 años (concretamente entre los años 2006 y 2017). Estas publicaciones, que fueron tuiteadas más de 4,5 millones de veces por, aproximadamente, unos 3 millones de personas, demostraron que la mentira se propaga de forma más rápida y profunda que la verdad, siendo esta última seis veces más lenta que la mentira. Además, el citado estudio también mostró cómo las noticias falsas o fake news tienen un 70% más de probabilidades de ser tuiteadas.

2.2.2. Variables relacionadas con las temáticas que predominan y el alcance de su difusión en RRSS

Otro estudio llevado a cabo por Pozo-Montes y León-Manóvel sobre informaciones publicadas durante la crisis sanitaria del Sars Covid-19, entre el 14 de marzo y el 4 de mayo de 2020, arrojó como resultados que la temática predominante es la relacionada con la política y que todas las noticias falsas convergen en diferentes Redes Sociales, de las cuales WhatsApp supone la plataforma por excelencia en la difusión de bulos (Pozo-Montes & León-Manóvel, 2020).

La metodología que utilizaron se basó en un análisis que tomó como objeto de estudio la plataforma fact-checking¹⁶ de Newtral Media¹⁷, combinando técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas del estudio del caso, con la finalidad de analizar los aspectos formales de las fake news que se publicaron durante el Estado de Alarma en España. Finalmente, el análisis y los datos proporcionados por la plataforma de verificación de contenidos, ofrecieron los siguientes resultados (Pozo-Montes & León-Manóvel, 2020):

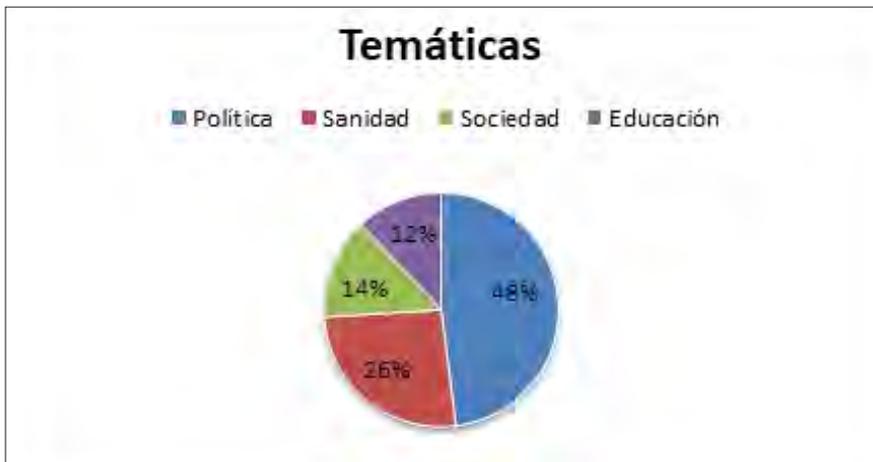
15 Massachusetts Institute Technology (MIT) es una organización que examina los beneficios y las oportunidades de los avances tecnológicos y digitales en la vida de las personas y en su estructura económica, con el objetivo de promover el conocimiento y ayudar a las empresas, a los gobiernos e incluso a la propia población, a tener una mejor adaptación a un mundo que se encuentra en constante transformación (<https://ide.mit.edu/support>).

16 Expresión utilizada para referirse al proceso basado en la verificación de datos.

17 Organización empresarial que trabaja áreas relacionadas con la producción de programas de tv y nuevas narrativas en RRSS, la innovación en el periodismo a través del fact-checking y la investigación sobre Inteligencia Artificial.

- a) La temática predominante en la mayoría de fake news es la política (48% del total).
- b) La temática que sigue a la predominante es la relacionada con sanidad (26% del total).
- c) La temática que ocupa la tercera posición es la relativa a la Sociedad (14% del total).
- d) Finalmente, la temática que ocupa el último lugar es la relacionada con la educación (12% del total).

Gráfica 1: Datos porcentuales sobre la predominancia de las temáticas en las noticias.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el citado estudio (2021).

Además de lo anterior, también se observó que el texto era el formato con mayor predominancia en las noticias falsas (42% del total), frente a las fotos (19%) y los videos (18%).

En cuanto a las plataformas por las que se distribuyeron, el estudio concluyó, como se indicaba al principio, que WhatsApp constituyó la principal Red Social en la difusión de noticias falsas (43%), frente a Twitter (27%) y Facebook (23%); sin embargo, esto no significa que no exista representación porcentual de otras plataformas que hayan servido de canales para la difusión de bulos, como Youtube o Instagram, que representan dos de ellas dentro de la categoría denominada *otras* (7%).

2.2.3. Variable relacionada con el impacto de las fake news

Por último, una investigación realizada por Estudio de Comunicación¹⁸ y Servimedia¹⁹ permite recabar datos sobre cómo las fake news producen impactos en las opiniones sociales. Para ello llevaron a cabo entrevistas, tanto online (a través de las plataformas de WhatsApp y Twitter), como personales, sobre cuestiones acerca de los bulos y las responsabilidades de sus efectos y difusión (Estudio de Comunicación & Servimedia, 2018); además, con el objetivo de obtener una visión más cualitativa, también realizaron una mesa redonda con representantes²⁰ de diferentes sectores relacionados con la política, la sociedad, la empresa y los medios de comunicación. De las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas (un total de 485) y de los resultados de la mesa redonda, pudieron concluir que:

- a) El 56,5% había difundido una noticia falsa de manera involuntaria y un 45,3% lo había hecho a “sabiendas”. El grupo de personas perteneciente al primer porcentaje afirmaba sentirse frustrado y desconfiado tras haber compartido una noticia falsa de manera involuntaria, mientras que el grupo relativo al segundo porcentaje justificaba haberlo hecho para poner en duda la credibilidad de la noticia o para pasar un buen rato.
- b) El 85,5% de las personas que participaron creen que las fake news afectan o han afectado a la reputación de alguna organización; el 66,2% manifiesta que, estas, afectan o han afectado a la reputación personal; el 39,9% declara haber sufrido pérdidas económicas a causa de este fenómeno; el 37,9% afirma que las noticias falsas causan o han causado algún sufrimiento y, por último, un 20,6% defiende que ha provocado enfrentamientos y enemistades.
- c) El 75,8% cree que las noticias falsas son generadas porque permiten, para quien las genera, sacar algún tipo de beneficio.
- d) Por último, el 75,7% desconfía en la prensa online, señalando que es el medio de comunicación que más noticias falsas genera.

18 Compañía de Comunicación Empresarial fundada en España en 1983. Esta, que se encuentra integrada por más de 160, está distribuida por Argentina, Portugal, Chile y México.

19 Agencia de referencia en información y comunicación social a nivel nacional, y tercera agencia española de noticias con carácter general.

20 Participantes en la mesa redonda: Soledad Becerril (política que ejerció como Defensora del Pueblo de España hasta el 2017), Amancio Fernández (Director de Diarioabierto.es), Helena Resano (periodista de la Sexta), José M. González Huesa (Director General de la agencia de noticias Servimedia), Bárbara Ruiz (locutora de Onda Cero), Juan José Morodo (periodista de La Voz de Asturias), Justo Villafañe (Doctor y Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UCM), Francisco Sierra (Jefe de Nacional, Redactor Jefe y Responsable de las Delegaciones Territoriales), José M. San Segundo (profesor de universidades), Carlos Fdez. Guerra (Director de Digital & Social Media de Iberdrola) y Rosa Yagüe (especialista en comunicación).

Así, se puede concluir diciendo que las fake news influyen, al menos, en la opinión popular y en la percepción que las personas tienen sobre su entorno, destacando sentimientos de frustración y desconfianza cuando han colaborado de manera involuntaria en la difusión de las mismas.

2.3. Análisis de noticias falsas en algunas plataformas de RRSS

Expongo a continuación un análisis sobre algunas fake news difundidas en las RRSS que más predominan entre la población española. La finalidad de este estudio responde al suscitado interés por identificar y ejemplarizar, de algún modo, la presencia de variables como las citadas en los estudios anteriores, si bien es importante destacar la ausencia de carácter empírico, por lo que no puede establecerse una justificación que permita relacionar directamente al objeto de análisis (fake news o noticias falsas) con dichas variables.

2.3.1. Detectando noticias falsas en Facebook, Twitter y Whatsapp

El análisis se realiza en relación a las plataformas digitales de Facebook, Twitter y WhatsApp en tanto en cuanto suponen, según un estudio anual sobre RRSS realizado y publicado por IAB Spain²¹, las plataformas digitales que más predominan entre la población española (como se cita en Sánchez, 2020).

Para ello, se tomará como ejemplo una noticia falsa que haya sido difundida en Facebook, Twitter y Whatsapp, se identificará la temática que trata y se analizará cómo se ha propagado, el alcance que ha tenido y el impacto que ha podido producir según las opiniones públicas.

Noticia falsa relacionada con Sanidad: “Las vacunas contra el Covid-19 producen imantación en las personas” (Facebook)

Esta noticia afirma que, supuestamente, los viales de las vacunas que están siendo administrados a la población contra el coronavirus (Pfizer, BioNTech, Astrazeneca, Janssen o Moderna) están produciendo imantación en algunas personas, provocando la atracción corporal de objetos metálicos o de neodimio debido a la existencia de óxido de grafeno (GO) en la composición de los viales.

Esta noticia, ya desmentida por la Asociación Española de Vacunología tal y como confirma la fact-checking de Maldita.es, sigue difundándose en diversas RRSS. El alcance está siendo tal, que en Facebook pueden encontrarse grupos creados para compartir o consumir noticias relacionadas con informaciones que desacrediten

²¹ En su página web se define como la mayor asociación mundial de comunicación, publicidad y marketing digital. En la actualidad se encuentran entidades repartidas entre 47 países. (<https://iabspain.es/quienes-somos-iab-spain/>).

las vacunas. Así, en uno de ellos cuyo acceso no requiere de solicitud previa ni de autorización por parte de la persona que administra el grupo, se puede ver (concretamente en la foto de perfil), una imagen que ofrece indicaciones sobre qué hacer ante un caso de sufrir imantación a consecuencia de la vacuna (Ilustración 1).

Ilustración 1: Indicaciones sobre qué hacer en caso de sufrir imantación tras la vacunación contra el Covid-19.

SI TE VACUNASTE
¿HICISTE LA PRUEBA DEL IMÁN?

MUCHAS PERSONAS QUEDAN **MAGNETIZADAS** DESPUÉS DE LA INOCULACIÓN DE LA VACUNA CONTRA COVID-19.

ESTO NO ES NORMAL.

1) HAZ LA PRUEBA. Con un imán ligero (como los que se pegan en la nevera) o de neodimio, busca en la zona de la inyección y alrededores. También se puede manifestar en la zona de la clavícula, pecho, columna y cabeza. Prueba con objetos metálicos y móviles, ya que hay testimonios que estos elementos también se adhieren.



2) ACUDE A TU MÉDICO. Si el imán u objetos se te adhieren, **pídele explicaciones** y que lo registre en tu historial médico. **Llévate una copia.**



3) HAZ LA DENUNCIA. Con esa copia acércate a la comisaría más cercana para hacer la denuncia bajo el título **“Comprobación de delito”**.



¡EXIGIMOS LA VERDAD!

LAS VACUNAS CONTRA COVID-19 SON EXPERIMENTALES. LOS LABORATORIOS TIENEN INMUNIDAD LEGAL POR EFECTOS ADVERSOS Y LOS INGREDIENTES SON CONFIDENCIALES.

¿QUÉ ESTÁN INYECTANDO EN LA POBLACIÓN?

¡DETENGAMOS LA VACUNACIÓN HASTA TENER RESPUESTAS LÓGICAS Y CIENTÍFICAS!

Fuente: Grupo de Facebook “Magnetismo en vacunados, imanes, cucharas, pilas, móviles, etc.” (2021).

Este grupo, que cuenta con un total de 93 miembros, presenta actividad diaria con una media de dos a tres publicaciones al día, la mayoría relacionadas con contenidos relativos a las vacunas, con el objetivo de desacreditar su eficacia y sus

beneficios. En lo referente a las opiniones públicas de las personas que participan, decir que son polarizadas, abarcando desde opiniones que suscriben el supuesto efecto de imantación, hasta opiniones que contradicen o cuestionan tales hechos.

Noticia falsa relacionada con la Política: “En este mes del Orgullo seguiremos luchando por un país con más gays, más lesbianas y todo eso” (Twitter)

Esta noticia hace referencia a un supuesto tuit publicado por el presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez, donde dice lo siguiente: “En este mes del Orgullo seguiremos luchando por un país con más gays, más lesbianas y todo eso. Para avanzar, es necesario dejar atrás de una vez por todas a la típica familia franquista de ‘un padre y una madre’, que tanto daño hace a todes”.

La plataforma Maldita.es ha podido desmentir dicho bulo (Ilustración 2). Este tuit, que fue publicado el 03 de junio de 2021 por una cuenta de Twitter cuya autoría no corresponde al presidente del Gobierno, alcanzó gran repercusión entre las personas usuarias de la citada Red Social, encontrando una gran mayoría que no compartía las palabras supuestamente publicadas por Sánchez. Esto podría interpretarse como un indicador que arroja información sobre cómo las noticias falsas pueden influir, al menos en la opinión popular y, posiblemente, en los sentimientos de las personas. A día de hoy este tuit no se encuentra en la cuenta responsable de dicha publicación, hecho que impide concluir el alcance de esta fake news o, dicho con otras palabras, las veces que la noticia fue retuiteada.

Ilustración 2: Tuit publicado en la supuesta cuenta de Twitter de Pedro Sánchez.



Fuente: Maldita.es (2021).

Noticia falsa relacionada con fines económicos: “El Corte Inglés sorteá tarjetas regalo de 500€” (WhatsApp)

Esta fake news, cuya difusión se produjo en la plataforma de WhatsApp, anunciaba que el Corte Inglés estaba sorteando tarjetas regalo de 500€. Se indicaba que era un concurso y que las personas interesadas en participar debían abrir un enlace web que se adjuntaba (es.novedadesparati.com). Esta noticia, desmentida principalmente por la citada empresa en su cuenta oficial de Twitter (Ilustración 3), resultó ser un caso de phishing, es decir, una técnica que se utiliza para obtener los datos personales de terceros.

Ilustración 3: Comunicado de El Corte Inglés en su cuenta oficial de Twitter.



Fuente: Twitter (2021).

Aunque no se puede determinar el impacto exacto que esta noticia falsa pudo producir en las personas, se puede interpretar que fue elevado, pues habitualmente las noticias que son desmentidas por plataformas de fact-checking, como Maldita.es o Newtral Media, suelen ser bulos que alcanzan un alto grado de repercusión.

2.4. Encuesta realizada para la elaboración de este trabajo en relación al fenómeno de las fake news

En la última parte de la investigación presento resultados obtenidos de una encuesta online diseñada para la elaboración de este documento (dirigida a la población general, sin dependencia de rangos de edad), que ha servido para realizar una aproximación sobre las opiniones que tiene la población general en torno a las fake news. La elección de esta técnica se justifica en el interés por cuantificar, en la medida de lo posible, las respuestas de las personas participantes. Si bien no es una muestra representativa, puede servir para ofrecer una idea de lo que el fenómeno de las fake news puede suponer a efectos sociales.

2.4.1. Metodología empleada

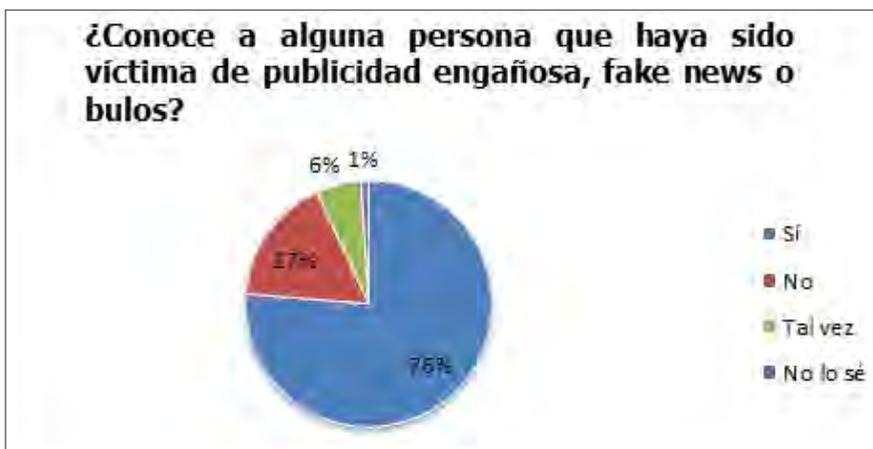
Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario semiestructurado, con la finalidad de obtener resultados resumidos y cuantificables. Esta técnica se elaboró en formato digital²² y se dirigió hacia personas, tanto menores, como mayores de edad. Para su difusión se utilizaron las plataformas virtuales de Facebook, WhatsApp y Twitter (cabe recordar que estas son las más populares entre la población española).

La estructura de la misma estaba compuesta de once preguntas, de las cuales: siete eran de respuesta corta (sí, no, tal vez, no lo sé); dos de respuesta escrita y, finalmente, otras dos cuyo formato de respuesta consistía en elegir una o varias opciones (con posibilidad de elección múltiple). Para concluir, decir que las fechas de aplicación de la encuesta fueron entre el 9 y el 11 de julio de 2021.

2.4.2. Resultados

La encuesta obtuvo un total de 101 respuestas, de las cuales se interpreta que casi la totalidad de las personas participantes han estado en contacto con alguna noticia falsa (un 96% afirmó conocer el significado de la expresión anglosajona fake news); respecto a si alguna vez habían leído u oído alguna noticia falsa en las RRSS, el 94,1% lo afirmó, frente a un 4% y un 2% que contestaron *tal vez* y *no* a la posibilidad de haber conocido algún bulo. De igual manera, tal y como muestra la gráfica 3, un 76,2% de las personas que participaron aseguraron conocer a alguien que había sido víctima de publicidad engañosa, noticias falsas o bulos.

Gráfica 2: Respuestas en porcentajes obtenidas del cuestionario realizado.

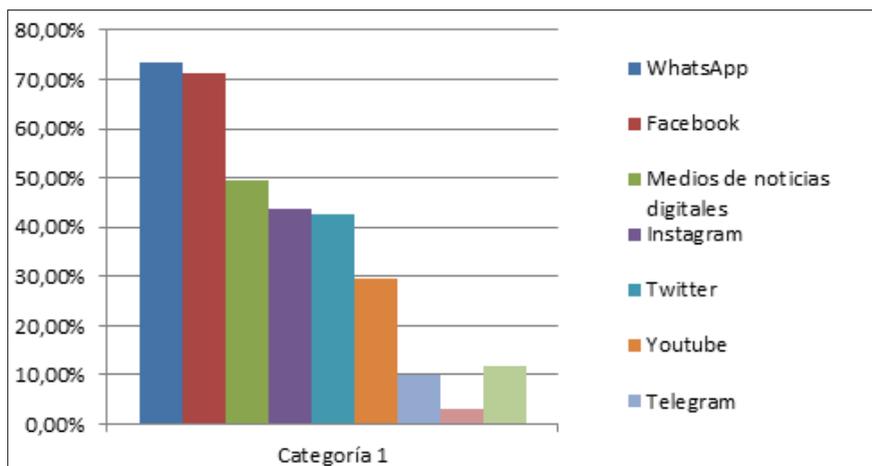


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta (2021).

²² A través de la plataforma de Google Forms.

Posteriormente, cuando se les preguntó en qué RRSS había leído o escuchado alguna noticia falsa, se obtuvo como resultado que WhatsApp y Facebook eran las más habituales (73,3% y 71,3% respectivamente); los datos también permitieron interpretar otras plataformas donde las personas habían consumido alguna noticia falsa, como los medios de noticias digitales, Instagram y Twitter, entre otras (Gráfica 2).

Gráfica 3: Respuestas en porcentajes obtenidas del cuestionario realizado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta (2021).

Por otra parte, en la pregunta relativa a si sabrían detectar una noticia falsa, el 56,4% contestó *tal vez*, el 25,7% dijo *sí*, el 5,9% señaló *no lo sé* y, por último, un 11,9% afirmó que *no*. En otro orden de cosas, en la pregunta sobre si la gente creía que las noticias falsas son creadas con algún fin, 90 personas dijeron que *sí*, 8 respondieron *tal vez* y 3 de ellas *no lo sé*; asimismo, 97 de las personas encuestadas, a la pregunta relacionado sobre si creían que existían intereses políticos o económicos, contestaron que *sí*.

En otro sentido, se les preguntó si creen que los partidos políticos mienten en su estrategia comunicativa, y una gran mayoría (92,1%) contestó que sí. Posteriormente se les volvió a formular una pregunta similar pero, esta vez, con posibilidad de elegir varias opciones respecto a la tendencia ideológica de los partidos políticos que mienten según sus creencias: los partidos políticos de *extrema derecha* recabaron un 82,1% de votos, los partidos de derecha obtuvieron un 58,9%, los partidos de *centroderecha* y de *izquierda* un 43,2% y, finalmente, los partidos de extrema izquierda recibieron un 21,1%.

Finalmente, en las preguntas que daban la opción de respuesta escrita, salió Vox como el partido político que más basa su estrategia comunicativa en fake news, seguido por el PP, Ciudadanos, Unidas Podemos y PSOE.

2.4.3. Conclusiones

Tras los resultados obtenidos en la encuesta, y en base a ella, se puede decir que hay una gran mayoría de personas usuarias de las RRSS que: conocen el fenómeno de las fake news (96%), han estado en contacto con ellas (94,1%) y/o conocen a alguna persona que haya sido víctima de este fenómeno (76%). En cuanto a las RRSS en la difusión de bulos, ha podido verse que juegan un papel significativo, siendo las plataformas de WhatsApp y Facebook los canales que ponen más en contacto a las personas con las fake news.

Por último, decir que un alto porcentaje de las personas participantes creen que las fake news se crean con un fin o determinados intereses, sobre todo por parte de partidos políticos vinculados a la *extrema derecha*.

3. PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE A LAS FAKE NEWS O NOTICIAS FALSAS

En último lugar se expone una propuesta educativa desde la Educación Social dirigida a toda la población, y con especial atención a las personas usuarias de RRSS, dada su exposición a la afluencia de fake news, que ha sido pensada a través de diferentes actuaciones con la finalidad de prevenir los impactos y las consecuencias que genera el fenómeno abordado. Primeramente se muestra una introducción teórica, que se ha realizado con el objetivo de justificar por qué la Educación Social tiene cabida profesional en un mundo donde las noticias falsas acaban viralizándose²³, no solo en las RRSS sino también en la vida de las personas; y finalmente, se termina presentando una propuesta educativa con ideas generales sobre qué actuaciones deberían llevar a cabo los y las profesionales de la Educación Social.

3.1. Fake news y Educación social: ¿un reto a la profesión?

La Educación Social, a pesar de haber consolidado la expresión de sus dos términos hace relativamente poco (Habib, 2013), presenta una larga trayectoria histórica que la enriquece y la convierte en una profesión característica. Surge la necesidad de resaltar este adjetivo en tanto en cuanto, la Educación Social,

²³ Expresión utilizada para hacer referencia a la rápida difusión que alcanza un mensaje o contenido en las RRSS.

además de ser una profesión laboral se configura como un derecho de la ciudadanía; también cabe mencionar que esta categoría profesional es característica por cuanto sus actuaciones tienen un carácter socioeducativo. Una profesión que podría definirse, tal y como expresa un dicho popular, “hecha a medida” de las personas, pero ¿se encuentra delimitada por determinados contextos?

Resulta necesario decir que la Educación Social, en el marco de sus actuaciones, se encuentra con una amplia diversidad de contextos según las especificidades de cada persona, razón por la que se puede justificar, en parte, su cabida en multiplicidad de situaciones o escenarios. Pero si a lo anterior se le añade el componente educación (como proceso de enseñanza-aprendizaje que se da a lo largo de la vida), se puede decir con mayor seriedad que la Educación Social es una profesión que puede (y debe) comprender espacios nuevos siempre y cuando sus actuaciones, ya definidas y reguladas en los Documentos Profesionalizadores²⁴, se lleven a cabo desde un prisma pedagógico en pro de los sujetos de la acción; dicho a *grosso modo*, la Educación Social puede abrirse (y se abre²⁵) a nuevos contextos siempre que su quehacer se lleve a cabo con las personas desde la educación. Sin embargo, extrapolar esto al contexto de las fake news para saber si esta tendría cabida como profesión, no se antoja suficiente, ya que debe partirse desde los fundamentos de derecho y los propios Documentos Profesionalizadores para poder determinar si las actuaciones del o de la profesional de la Educación Social podrían pronunciarse dentro del fenómeno de las noticias falsas.

De este modo, es necesario conocer cuál es el marco normativo por el que se rige la profesión. Bien es cierto que la Educación Social en España aún no cuenta con una Ley de Regulación²⁶ de la Profesión; en cambio el devenir de esta y la necesidad de ser regulada encuentra su lógica en la responsabilidad pública de los poderes del Estado ante los problemas de convivencia (desigualdad, exclusión, etc.) y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño. Sin embargo, la Educación Social sí se encuentra reconocida, tanto en el campo académico como en el profesional, y rige sus actuaciones según lo recogido por los Documentos Profesionalizadores (2007). Así, el Educador o Educadora Social se constituye como la figura de la Educación Social que establece una relación de verdadero valor social con la ciudadanía; lleva a cabo sus actuaciones

24 Documentos por los que se rige la profesión, conformado por la Definición de la Educación Social, el Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias constituyen de Funciones y Competencias de la Educadora y del Educador Social.

25 La Educación Social debe partir de las singularidades personales y contextuales para llevar a cabo sus acciones; adaptándose a cada situación y teniendo en cuenta los cambios que puedan producirse; esta es la razón principal que justifica la necesidad de abrirse a nuevos espacios/contextos.

26 A pesar de contar con reconocimiento legal autonómico, con Colegios Profesionales, con un marco normativo académico y Documentos Profesionales, sigue siendo una profesión a falta de una ley que permita su regulación profesional.

para que las personas puedan alcanzar la promoción social y cultural con plena autonomía y capacidad para el desarrollo; y promueve la cohesión y la creación de espacios para el encuentro diverso, de igual a igual, posibilitando la incorporación de las personas a la diversidad de las redes sociales.

Como puede interpretarse, la Educación Social debe partir desde las necesidades (y las oportunidades) de las personas, y para saber si los Educadores o Educadoras Sociales podrían intervenir en relación al fenómeno de las fake news, es necesario saber qué necesidades se presentan. Por ello conviene rescatar las consecuencias y los impactos sociales que tienen las noticias falsas: pueden influir negativamente en la opinión de las personas, en la percepción de la realidad, en la credibilidad, generando actitudes escépticas hacia los medios de comunicación, instituciones, narrativas de carácter oficial, etc., además de frustración, aturdimiento, desorientación a causa de la desinformación y conductas estigmatizantes. Asimismo, si se tiene en cuenta que el fenómeno de las fake news se catapulta a través de las RRSS (que como ya se dijo se constituyen en un elemento clave en las nuevas formas de socialización, comunicación e información entre las personas), se puede comprobar cómo surge la necesidad de actuar dado los problemas que pueden generar en las personas usuarias.

En base a todo se hace presente cómo la Educación Social tendría cabida en este fenómeno para, mediante las actuaciones de sus profesionales, prevenir y educar en la detección de fake news, atajando en primer lugar la Brecha Digital (si esta se diese), y posteriormente, realizando acciones centradas en la alfabetización digital, la alfabetización de la información, el pensamiento (auto)crítico y la educación.

3.2. Propuesta educativa

Con la finalidad de prevenir las consecuencias sociales que generan las noticias falsas, se presenta una propuesta educativa para saber detectar fake news difundidas en las redes sociales a través de la alfabetización digital, la educación y el pensamiento (autocrítico), todo ello con actuaciones previamente planificadas y estructuradas en base a la temática que se desea tratar.

3.2.1. Valoración inicial

Es imprescindible que el Educador o Educadora Social conozca qué competencias y habilidades tienen las personas en relación al uso y manejo de las TIC, ya que estas supondrán la herramienta esencial para saber detectar fakes news o noticias falsas. La forma de abordar esto sería formulando una serie de preguntas que permitan aproximar al profesional de la Educación Social a las realidades desde las que parten los sujetos de la acción, con el objetivo de realizar una valo-

ración sobre los conocimientos, habilidades y competencias que presentan ante el manejo de estos sistemas tecnológicos: ¿sabéis lo que son las TIC?, ¿qué tal os maneáis con ellas?, ¿cuáles sabéis utilizar?, ¿navegáis por internet?, ¿utilizáis plataformas de búsqueda?, etc. Esto es muy importante, pues es necesario partir desde las necesidades y las posibilidades de las personas con la finalidad de minimizar lo máximo posible las dificultades que pudieran presentarse; si se diese el caso con alguna o algunas de ellas donde la Brecha Digital constituyese una fuerte barrera, el Educador o Educadora Social tomará conocimiento mediante su capacidad analítica (identificará factores de riesgo y de protección) para elaborar y planificar las actuaciones correspondientes, teniendo en cuenta los tiempos y los ritmos de aprendizaje de los sujetos de la educación. El o la profesional de la Educación Social les enseñará cuán importante es no conformarse únicamente con el titular de una noticia.

3.2.2. Alfabetización digital

Posteriormente, enseñará al grupo cómo localizar, investigar y analizar la información (alfabetización digital) utilizando las metodologías educativas y los recursos que considere (según a quien se dirige, rangos de edad, especificidades de las personas, etc.) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando el feedback y la participación desde un clima enriquecedor y cercano (a través de una correcta distribución de los elementos espaciales, la utilización de recursos metodológicos alternos, la dinamización del espacio, promoviendo el tejido social, etc.). El Educador o Educadora Social estructurará los contenidos para alfabetizar digitalmente sobre aspectos como:

- **Cómo localizar la información en internet** (algunas plataformas utilizadas para este fin suelen ser Google, Bing, Yahoo, Alta Vista, Ask, Lycos, Google Académico, Dialnet, JSTOR, ISOC CIS, Proquest, Observatorios Sociales, páginas institucionales, etc.). El Educador o Educadora Social, en base a su previo conocimiento, explicará cuáles permiten obtener mejores resultados de búsqueda.
- **Tipología de los resultados de búsqueda:** es importante distinguir si se trata de contenidos con carácter empírico, disciplinar, oficial, formal, etc. o, por el contrario, si están basados en la opinión, ausentes de rigor científico, sin fundamentación teórica, etc.
- **La necesidad de investigar la información obtenida:** Es importante conocer la fuente, cuáles son los objetivos, información de contacto, sitio web; si es de carácter oficial, científica, institucional, no gubernamental, etc.
- **Investigar y analizar la autoría:** qué, quién o quiénes escriben el artículo, qué formación tienen, el bagaje profesional, disciplina a la que pertenecen, fiabilidad que ofrecen, etc.

- **Conocer la fecha de publicación:** las fake news suelen repetirse con el tiempo, por lo que se aconseja buscar información sobre la noticia para saber si se encuentra vinculada a publicaciones pasadas; además, encontrar noticias publicadas hace tiempo no significa que tengan relevancia para hechos actuales.
- **La importancia de consultar en fuentes adicionales:** se deben comprobar los enlaces que vengan y contrastar la información con otras fuentes; a veces esto permite mostrar una visión de lo sesgada que puede estar la información.

Con el objetivo de proporcionar apoyo a lo anterior, se mostrarán algunas de las plataformas fact-checking más populares y se enseñará a utilizarlas con el objetivo de enriquecer y ampliar la investigación (Tablas 1 y 2).

Tabla 1: Plataformas de fact-checking.

Nombre Plataforma	Breve Descripción	Enlace Web
	Página web inglesa de investigación sobre leyendas urbanas que circulan en internet, cadenas de mensajes, bulos, etc. También permite que las personas envíen sus sugerencias sobre noticias falsas.	https://www.snopes.com/contact/
	Entidad sin ánimo de lucro española dedicada a la verificación de contenidos con la finalidad de dotar a la ciudadanía de herramientas para evitar el engaño.	https://maldita.es/
	Empresa española fundada en 2018, por Ana Pastor, que trabaja en la verificación de contenidos, además de otras áreas relacionadas con la producción de programas y líneas de investigación sobre protocolos de Inteligencia Artificial	https://www.newtral.es/quienes-somos/

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Plataformas de fact-checking.

Nombre Plataforma	Breve descripción	Enlace web
	Iniciativa española que surge de COM SALUD y AIES para combatir los bulos relacionados con la salud y promover la información veraz.	https://saludsinbulos.com/
	Plataforma promovida por la Federación Andalucía, acoge para desmentir rumores y estereotipos negativos que afectan a la convivencia entre la población diversa de Andalucía, Ceuta y Melilla.	https://stoprumores.com/
	Buscador de Google sobre fake news o noticias falsas; incluye resultados tanto en inglés como en castellano.	https://toolbox.google.com/factcheck/explorer

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. Pensamiento crítico

Además de la alfabetización digital, es importante que el Educador o Educadora Social promueva entre los sujetos de la educación el pensamiento (auto) crítico. Esto significa que, además de cuestionar la información que reciben, para movilizarse y contrastarla, deben ser capaces de conocer su propio sesgo, pues sus creencias, la percepción que tengan del entorno, sus valores simbólicos, costumbres, etc., pueden influir de manera negativa. Así, el o la profesional de la Educación Social debe fomentar una actitud crítica que cuestione la información, pregunte si se trata de una broma, no se quede en lo superficial de la noticia para que investigue y analice, contraste la información con otras fuentes, etc., todo ello sin olvidar la importancia de empezar por uno/a mismo/a, haciendo autocrítica.

3.2.4. La educación

Por último, esto no puede concebirse si no se hace desde una mirada educativa, pues para producir cambio y suprimir la magnitud de este fenómeno, se debe educar a las personas en la alfabetización digital y el pensamiento crítico. Asimismo, la presente propuesta ha de tener carácter pedagógico (debe dar cuenta de una metodología educativa, una elaboración planificada y estructurada según las necesidades planteadas, ha de ser un proceso sistemático, una forma de proceder con un desarrollo organizado y sistematizado), y para ello, el Educador o Educadora Social se constituye como la figura profesional de referencia, capacitada

para articular sus principios, medios y fines con el objetivo de crear procesos de enseñanza-aprendizaje y de establecer relaciones educativas.

3.2.5. Conclusiones

Como se ha podido ver, las noticias falsas (fake news) no constituyen solo un fenómeno del presente, pues si se realiza un breve recorrido histórico se puede apreciar cómo eran utilizadas con fines estratégicos. Sin embargo, entendidas tal y como se conciben hoy día, suponen una nueva problemática por cuanto se establecen en relación diádica con las Redes Sociales digitales. Estas plataformas de aparición reciente han supuesto para las fake news un medio de difusión de gran alcance, provocando una serie de consecuencias sociales e incrementando la desinformación o infodemia. Así, estudios han demostrado cómo estas se difunden un 70% más rápido que las noticias veraces, sobre todo en relación a temáticas relacionadas con la política y la sanidad, provocando en las personas dificultad para discernir entre la información veraz y la información falsa, falta de credibilidad o desconfianza hacia los medios de comunicación, instituciones, narrativas de carácter oficial, confusión, desestabilización social, crispación o hacia actitudes estigmatizantes.

Por estas razones principales se hace necesaria la intervención profesional desde la Educación Social, donde el Educador o Educadora Social supone la figura competente, dada su responsabilidad profesional, todo ello a través de acciones, con carácter pedagógico, centradas en la alfabetización digital y el fomento del pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso González, M. (2019). Fake news: Desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*(45), 3-4.
- Alzamora Taborda, E. (2018). El poder del conocimiento y de la información como generador de valor en las organizaciones. *Revista Conocimiento Global*, 10-20.
- Amorós, M. (26 de 10 de 2020). Marc Amorós: <<Las `fake news´ están lastrando nuestra educación cívica>>. (P. G. Álamo, Entrevistador).
- ASEDES. (2007). Documentos Profesionalizadores. Barcelona: ASEDES/CGCEES.
- Badillo, Á. (2019). La sociedad de la desinformación: propaganda, <<fake news>> y la nueva geopolítica de la información. *Real Instituto Elcano*, 7.
- Balderas Zavala, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano* (158), 75-80.
- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje. En línea. <https://goo.gl/kDoBvC>. Acceso: 10 de julio de 2017). Universidad de Valencia, España.
- Cabero Almenara, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUCAR*, 3, 14-25.
- Castells Oliván, M. (2000). Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, (1-19). Catalunya.
- Castells Oliván, M. (2000). Entrevista a Manuel Castells. El cartógrafo de la Aldea Global. (R. Pascuet, Entrevistador).
- Catells Oliván, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano-Territorial*, 42-53.
- D´Alòs-Moner, A. (2013). Algunas sombras en la sociedad de la información. *Anuario ThinkEPI*, 131-134.
- Díaz Gandasegui, V. (2011). Mitos y realidades de las Redes Sociales. Información y comunicación en la sociedad de la información. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*(6), 3-4.
- Estudillo García, J. (2001). Surgimiento de la sociedad de la información. *Biblioteca Universitaria*, 4(2), 77-86.
- Estudio de Comunicación, & Servimedia. (09 de 2018). *Servimedia*. Recuperado el 10 de 07 de 2021. https://www.servimedia.es/sites/default/files/documentos/informe_sobre_fake_news.pdf.
- europapress*. (06 de 03 de 2020). Recuperado el 10 de 07 de 2021, de Internacional. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-onu-llama-combatir-xenofobia-estigmatizacion-brote-coronavirus-20200306121753.html>.
- Fernández-García, N. (2017). Fake News: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*(269), 5-6.

- Flores Vivar, J.M. (2019). Inteligencia artificial y periodismo: diluyendo el impacto de la desinformación y las noticias falsas a través de los bots. *Doxa Comunicación*, 29, 197-212.
- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 42.
- Fraguas de Pablo, M. (1986). *Dialnet plus*. Recuperado el 01 de 07 de 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2963574>.
- González, M. (30 de 12 de 2020). *Aula CM. Escuela de Comunicación y Márketing Digital*. Recuperado el 07 de 07 de 2021. <https://aulacm.com/redes-sociales-mas-importantes/>.
- Graciela, S. (s.f.). *Universidad Nacional de Rosario*. Recuperado el 17 de 06 de 2021. Repositorio Hipermedial.
- Hernández Conde, M., & Fernández García, M. (2019). Partidos emergentes de la ultraderecha: ¿fake news, fake outsiders? Vox y la web Caso Aislado en las elecciones andaluzas de 2018. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 1-21.
- Herrera Hermosilla, J.C. (2012). *Breve historia del espionaje*. Madrid, España: Ediciones Nowtilus.
- Iglesias Fraga, A. (02 de 12 de 2017). *UNIR*. Recuperado el 10 de 07 de 2021. La Universidad en Internet. <https://www.ticbeat.com/socialmedia/el-impacto-de-las-fake-news-en-la-sociedad-actual/>.
- Jódar Marín, J.Á. (2010). La Era Digital: Nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*(71), 7.
- Luján, I. (11 de 03 de 2016). *Universitat de València*. Recuperado el 15 de 06 de 2021. Máster Universitario en Historia de la Formación del Mundo Occidental. <https://www.uv.es/uvweb/master-historia-formacion-mundo-occidental/es/blog/invencion-imprensa-impacto-historia-1285960141137/GasetaRecerca.html?id=1285961209839>.
- Magro Ibáñez, J. (03 de 05 de 2020). *Observatorio Europeo de Análisis y Prevención de la Desinformación*. Recuperado el 10 de 07 de 2021. <https://www.observatorioeuropeodes.org/post/epidemia-del-virus-sars-cov-2-o-epidemia-de-fake-news>.
- Maldita.es*. (19 de 05 de 2021). Recuperado el 12 de 07 de 2021. <https://maldita.es/malditobulo/20210610/vacunas-covid-19-iman-es-metales-pesados-componentes-magneticos/>.
- Mendiguereñ, T., Pérez Dasilva, J., & Meso Ayerdi, K. (2020). Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Revista de Comunicación*, 19(1), 173-174.
- Montalt, V., & García-Izquiero, I. (2016). ¿Informar o comunicar? Algunos temas emergentes en comunicación para pacientes. *Panacea: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 17(44), 81-84.

- Múnera Pavón, L. (2019). *Repositorio institucional*. Recuperado el 22 de 06 de 2021. Universidad de Antioquía. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13475>.
- Observatorio Europeo de Análisis y Prevención de la Desinformación. (17 de 06 de 2020). Recuperado el 13 de 07 de 2021. <https://www.observatorioeuropeo-des.org/post/nuevos-retos-educativos-alfabetizaci%C3%B3n-digital-para-hacer-frente-a-la-desinformaci%C3%B3n>.
- Ortiz Leroux, S., & Zamarrón de León, E. (1999). *Metapolítica*, 3(9), 37-55.
- Parra Valero, P., & Oliveira (2018). Fake news: una revisión sistemática de la literatura. *Observatorio (OBS) Special Issue*, 57-78.
- Pérez Zalduendo, G. (2011). Música, Censura y Falagente: El control de la actividad musical desde la Vicesecretaría de Educación Popular (1941-1945). *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187-751, 875-886.
- Pérez, J.A. (2010). Educación Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación: impactos y retos. *RES: Revista de Educación Social*(11).
- Pérez-Rioja, J.A. (1975). La importancia de la información: Las Casas de Cultura. *Boletín de ANABA*, XXV(1-2), 13-30.
- Pozo-Montes, Y., & León-Manóvel, M. (2020). Plataformas fasct-checking: las fake news desmentidas por Newtral en la crisis del coronavirus en España. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 1-14.
- Qishpe Torres, William R. (2005). *Sociedad de la información* [Diapositivas 9, 10, 11 y 12]. https://www.researchgate.net/publication/200072480_Sociedad_de_la_Informacion.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. [Versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [10-06-21].
- Roberto Rodríguez, A. (2018). Fundamentos del concepto de desinformación como práctica manipuladora en la comunicación política y las relaciones internacionales. *Historia y Comunicación Social*, 23(1), 232.
- Rodríguez Pérez, C. (2019). No diga fake news, di desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. *Comunicación*(40), 65-74.
- Rubio Lacoba, M. (11 de 12 de 2011). Desinformados por sobreinformación. *La Vanguardia*.
- Ruíz Ramírez, H., & Del Rivero Maldonado, G.E. (2019). Las sociedades de la información y del conocimiento y la educación durante toda la vida. *IV Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el siglo XXI*, 122.
- Sadin, E. (22 de 07 de 2020). Eric Sadin: “La pandemia mostró que hacen falta más material y camas que inteligencia artificial”. (A. Cortes, Entrevistador).
- Salas Abad, C. (2019). La primera ‘fake news’ de la historia. *Historia y comunicación social*, 24(2), 412.

- Sánchez, D. (30 de 06 de 2020). *Diego Sánchez Blog. Estrategia Digital*. Recuperado el 07 de 07 de 2021. <https://diegosanchez.blog/estudio-anual-de-redes-sociales-2020/>.
- Snyder, T. (17 de 10 de 2019). *Infobae*. Recuperado el 30 de 06 de 2021. <https://www.infobae.com/america/the-new-york-times/2019/10/17/como-adolf-hitler-fue-pionero-de-las-noticias-falsas/>.
- Sosa, G. (2018). *Universidad Nacional de Rosario*. Recuperado el 17 de 06 de 2017. Repositorio Hipermedial. <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/20894/453-Article%20Text-2125-1-10-20210418.pdf?sequence=2>.
- Stillo, M. (2012). Los discursos sobre la inclusión digital. *COMMONS - Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 1(1), 47.
- Temin, P. (2009). La economía del Alto Imperio romano. *Procesos de mercado: revista europea de economía política*, 6(2), 265-290.
- Unesco. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>.
- Valdettaro, S. (2007). Medios, actualidad y mediatización. *Medios y Comunicación*, 51-65.
- Velduque Ballarín, M.J. (15 de 09 de 2011). El origen de la imprenta: la xilografía. La imprenta de Gutenberg. *Revista de Claseshistoria* (224).
- Vera Vera, H.A. (2006). Diferencias teóricas y prácticas de la información y de la comunicación. *Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 9-35.
- Wiesehomeier, N., & Flynn, D.J. (11 de 2020). *El Observatorio Social. Espacio de debate y reflexión*. Recuperado el 07 de 07 de 2021. <https://observatoriosocia-llacaixa.org/-/quien-se-crea-las-fake-news-en-espana>.
- Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*(108), 183-187.

SEGUNDO FINALISTA

CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

“DROGODEPENDENCIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DEL ESTIGMA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL”.

Sofía de la Torre de Parla

Dirigido por: José Enrique Ema López

Facultad de Ciencias Sociales
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2020/2021



SEGUNDO FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Sofía de la Torre de Parla

“DROGODEPENDENCIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL.
ANÁLISIS DEL ESTIGMA DESDE LA EDUCACIÓN
SOCIAL”

ÍNDICE

RESUMEN	287
ABSTRACT	287
1. INTRODUCCIÓN.....	287
2. MARCO TEÓRICO.....	288
2.1. Educación Social y drogodependencia	289
2.1.1. ¿Qué es la Educación Social?.....	289
2.1.2. Documentos profesionalizadores.....	291
2.1.3. Planes de estudio y drogodependencia.....	292
2.1.4. Institucionalización de acciones sociales	293
2.2. Exclusión social	296
2.2.1. Inadaptación social.....	296
2.2.2. Estigma. La identidad deteriorada (Goffman, 1963)	299
3. ANÁLISIS DE LA REACCIÓN SOCIAL ANTE LAS DROGAS.....	307
3.1. Construcción de la drogodependencia como problemática social: revisión histórica.....	307
3.2. Elementos del estigma en situaciones de drogodependencia	312
3.2.1. Drogodependencia como estigma	312
3.2.2. Imagen masculinizada de la drogodependencia	315
3.2.3. Clasismo en situaciones de drogodependencia	316
3.2.4. Categorización de la droga consumida	316
3.3. Conclusión.....	317

4. PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	317
4.1. Personas sobre las que recae el estigma.....	319
4.1.1. Reflexión sobre el estigma.....	319
4.1.2. Acompañamiento de la persona.....	320
4.1.3. Orientación: reflexión hacia el futuro	321
4.1.4. Individualización: diversidad de personas y acciones.....	321
4.2. Personas sobre las que no recae el estigma.....	322
4.2.1. Visibilización y reflexión sobre el estigma.....	322
4.2.2. Mediación entre realidad, estigma y sociedad	323
4.2.3. Creación de contextos no estigmatizantes	323
4.2.4. Generación de espacios de interacción social	324
5. CONCLUSIONES.....	324
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	327
ANEXOS.....	328
Anexo I. Funciones y competencias de la Educación Social	328
Anexo II. Representación social negativa de la drogodependencia	330
Anexo III. Evolución de la percepción de riesgo en el consumo	332

RESUMEN

Una problemática social existe cuando hay un movimiento social que comienza a considerarla como tal. Ante las personas que viven estas situaciones se desarrolla un estigma generador de la exclusión social que afecta, tanto a las personas estigmatizadas, como a la propia sociedad.

Las situaciones de drogodependencia, a partir del momento en el que se consideraron problemática social, están caracterizadas por un estigma concreto sobre el cual, aunque se han realizado estudios y trabajos sobre la exclusión que genera, se han desarrollado acciones escasas teniendo en cuenta su importancia en la sociedad.

Por ello, el Trabajo de Fin de Grado desarrollado a continuación parte de la siguiente cuestión: ¿hay espacio en la Educación Social para abordar esta problemática social?

Palabras clave: drogodependencia, estigma, exclusión social, Educación Social.

ABSTRACT

A social issue exists when there is a social movement that begins to consider it as such. To the people who live in such situations, develops a stigma that generates social exclusion that affects both the stigmatized people and society itself.

Drug dependence situations, from the moment they were considered a social issue, are characterized by a specific stigma on which, although studies and theoretical work have been carried out on the exclusion it generates, few actions have been carried out considering its importance in society.

For this reason, the Final Degree Project developed below starts from the following question: is there space in Social Education to address this social problem?

Keywords: drug dependence, stigma, social exclusion, Social Education.

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado desarrollado a continuación pretende mostrar una reflexión sobre el estigma que existe en las situaciones de drogodependencia y la exclusión social que genera. Para ello, se ha realizado una revisión de fuentes bibliográficas que ha permitido construir la base de la reflexión, partiendo de una idea concreta sobre inadaptación social que dirige nuestro discurso hacia una

exclusión social de la diversidad. La estructura del trabajo está formada por tres grandes bloques en los que se desarrolla el contenido de la siguiente manera.

En primer lugar, se hace necesario comenzar con un marco teórico en el que abarcar la relación entre Educación Social y drogodependencia para entender la importancia de desarrollar acciones desde esta profesión. Además, se conceptualiza la idea de exclusión social sobre la que partimos para comprender el discurso que se expone, donde se desarrolla el concepto de inadaptación social y estigma.

En segundo lugar, se realiza un análisis de la respuesta social generada hacia las drogas y drogodependencias, teniendo en cuenta el punto en el que se comenzó a tomar como problemática social y la exclusión social en situaciones concretas de drogodependencia.

El último bloque se realiza respondiendo a la siguiente cuestión, ¿qué podemos hacer desde la Educación Social ante la problemática social expuesta en este discurso?

Antes de abordar de lleno el contenido expuesto, conviene hacer una aclaración para no malinterpretar el discurso plasmado en esta obra. Es importante no caer en el error, al hablar de estigma e inadaptación social, de poner a la persona en la posición de víctima, como si todo lo que le ocurre fuese culpa de la sociedad. Evidentemente, en las situaciones de drogodependencia hay otros factores y/o elementos más individuales que conllevan a esa inadaptación, pero en este trabajo nos centramos en el estigma como mecanismo social que produce cierta exclusión social.

Por tanto, con todo lo que se expone a continuación no se pretende idealizar a la persona dejando a la sociedad como el problema de todo lo que ocurre en ella, aunque se emplee un tono de crítica social; sino que pretendemos centrarnos en la cuestión más social del estigma para ver que se podría hacer desde ahí, ya que son pocas las acciones generadas teniendo en cuenta a la sociedad en la problemática que nos ocupa.

2. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, consideramos necesario exponer cuál es la problemática en la que se centra este trabajo (drogodependencia y exclusión social) y su relación con la profesión desde la que se elaborará el discurso que se expone a continuación, la Educación Social. Esta relación nos servirá como justificación de por qué es necesario abordar esta problemática social y, sobre todo, desde la Educación Social.

Una vez clara la problemática y la necesidad de abordarla desde esta profesión, continuaremos analizando la idea del estigma como concepto central en la exclusión social, lo que nos va a permitir plantear la problemática a partir de esta concepción.

2.1. Educación Social y drogodependencia

2.1.1. ¿Qué es la Educación Social?

Esta es la pregunta a la que siempre nos enfrentamos las personas profesionales de la Educación Social y que nos resulta tan difícil poder dar una respuesta clara y concisa sobre un campo tan amplio. Por ello, vamos a comenzar este apartado recogiendo algunas definiciones elaboradas por personas destacables debido a su trabajo y aportaciones en cuanto a la Educación Social.

[...] la Educación Social es un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de estos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. La Educación Social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos [...] colabora en la producción de tejido social capaz de *articular las diferencias*, es decir, de procesarlas socialmente. Un presupuesto necesario, en esta concepción de Educación Social, es una noción *no esencialista* de la cultura, sino de esta como un constructo social, histórico, a todos sus efectos: plural, complejo, arbitrario (Núñez, 1999, p.36).

Por tanto, se desarrollan acciones *educacionales* cuyo objetivo tiene que ver con el desarrollo (*promoción*) de las personas (*sujetos de derecho y deberes*). Por otro lado, las acciones desarrolladas también suponen la *cohesión social*.

Como veremos, en situaciones de drogodependencia es necesario desarrollar acciones que contribuyan tanto a desarrollo de las personas como de la sociedad, lo que requiere la promoción y cohesión social destacadas en esta definición.

[Educación Social es] una práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas estas como de extraescolaridad, marginación [...] y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen (Sáez Carreras, 1997, p.57).

Esta definición señala un concepto que podemos relacionar de manera más específica en situaciones de drogodependencia como es la *prevención y reinserción* de las propias personas que lo viven.

Por ello, la Educación Social desarrolla acciones en situaciones concretas de marginalidad o exclusión, como es el caso de la drogodependencia, idea desarrollada posteriormente.

La Educación Social, a la que en los últimos años se ha confiado la posibilidad de extender los procesos educativos [...] proyectando sus iniciativas en nuevos modos de educar en la sociedad (a través de la animación sociocultural, del desarrollo comunitario, en el tiempo libre, la formación ocupacional y laboral, afrontando los problemas de la inadaptación y la marginación social, etc.) representan una opción que procura ser plenamente congruente con el protagonismo de cualquier práctica pedagógica que asuma combatir la opresión y confiar en la esperanza de una sociedad en transformación, sin que con ello se ignoren las dificultades, impedimentos y limitaciones que conlleva toda tarea educativa en relación a proceso de complejo alcance estructural, como es el caso de la pobreza y de la exclusión social. Significamos con ello que [...] será una Educación Social informada por una Pedagogía Social que no se inhiba ante las necesidades y problemas sociales, que recupere la vocación socio-histórica del quehacer formativo en, con y para la sociedad, integrando ampliamente diferentes programas y proyectos de autorrealización personal y colectiva. Esto es así, diremos, porque la Educación Social tiene la obligación de convertirse en un factor decisivo para el logro de la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, en un determinante a tener en cuenta en cualquier proceso de transformación y de cambio social (Caride, 1998, pp.138-139).

Las acciones que se llevan a cabo tienen *carácter pedagógico*, tratando de *afrontar los problemas de la inadaptación y marginación social*. Es decir, la intervención desarrollada desde la Educación Social tiene como utopía la igualdad de oportunidades, y lo califico como utopía porque es un objetivo muy difícil, casi imposible de conseguir, pero que siempre se tiene en el horizonte de la Educación Social y nos permite realizar procesos de transformación social que mejoran de alguna manera la realidad social.

Ahora que hemos visto algunas de las definiciones que se plantean sobre Educación Social, solo queda hacernos una pregunta, ¿hay espacio en la Educación Social para abordar situaciones de drogodependencia?

2.1.2. Documentos profesionalizadores

En los documentos profesionalizadores también encontramos una definición de Educación Social que nos ayuda a comprender el catálogo de funciones y competencias que desarrolla después y que nos sirve de cierre a esas definiciones que se exponían en el apartado anterior.

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 y la Educadora 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 y CGCEES, 2007, p.12).

Esta definición se concreta en las funciones y competencias propias de las Educadoras y Educadores Sociales en distintas instituciones que aparecen en el Anexo I.

En cualquier situación en la que tenga lugar el desarrollo de la Educación Social, van a estar presentes todas las funciones propias de esta profesión, aunque hay algunas que se realizan de manera más específica en determinadas situaciones.

Cuando hablamos de drogodependencia, podemos pensar que tiene más cabida las siguientes funciones, dada su acción directa con objetivos como la prevención y reinserción:

- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Estas son funciones necesarias para abordar la parte social¹ de las situaciones de drogodependencia, pero el resto de funciones de la Educación Social también se llevan a cabo, aunque sea en un segundo plano, sin ser tan conscientes de su implicación en estas intervenciones, porque sin ellas no podemos hacer Educación Social.

¹ En situaciones de drogodependencia es necesario un abordaje bio-psico-social.

2.1.3. Planes de estudio y drogodependencia

Sabemos que las drogas han estado siempre presentes entre los pueblos, realizando un uso diferente de cada una de ellas según la cultura, pero en la actualidad han adquirido nuevas dimensiones [...]. Ante la alarma que generan ciertos hechos dramáticos, como muertes por sobredosis, inseguridad ciudadana, etc., diferentes grupos sociales se movilizaron y se implicaron en la petición de respuestas desde la administración. [...] se puso de manifiesto la necesidad de legislar en los diferentes ámbitos sociales, estableciendo un orden normativo y democrático que regulara las nuevas realidades (Bas Peña, 2005, pp.99-100).

El consumo de drogas genera ciertas inquietudes y situaciones que influyen en el desarrollo social, por lo que la Educación Social es indispensable para abordar estas situaciones generadas a partir de la drogodependencia. Además, con la evolución social que inevitablemente se produce a medida que avanza el tiempo, debemos tener en cuenta que todo lo que hay dentro de la sociedad también evoluciona, incluso las problemáticas sociales. Esto pone de manifiesto la necesidad de actuar constantemente sobre las situaciones de índole social, puesto que al evolucionar junto con el cambio social requieren acciones que se adecúen en cada momento a su realidad.

Por tanto, la Educación Social no solo desarrolla acciones puntuales para abordar las problemáticas sociales, sino que debe generar un movimiento constante que tenga en cuenta siempre las problemáticas sociales y cómo estas son influidas por el progreso social.

Se recoge de forma explícita la función de la universidad como servicio público mediante la investigación, la docencia y el estudio que conviene relacionar con un problema social como el relacionado con las drogodependencias que afecta de diferentes formas a las personas, a su calidad de vida, al desarrollo cultural, a su formación, [...] la incorporación de materias relacionadas con las drogodependencias en los planes de estudios de Educación Social, constituye una vía para contribuir a dar respuestas educativas a los problemas sociales, mediante el ejercicio laboral de profesionales cualificados.

Situaciones de drogodependencia son consideradas problemáticas sociales debido a su impacto en el desarrollo (en múltiples ámbitos) de la persona. La Educación Social supone el «escenario» necesario a través del cual generar unas acciones, fruto del desarrollo profesional, que supongan una manera de abordar adecuadamente la realidad de tal problemática.

Es importante destacar la necesidad, en el abordaje de cualquier problemática social, de la presencia de un equipo multidisciplinar que desarrolle acciones espe-

cíficas de varios campos profesionales que supongan una intervención integral. Por ello, debemos tener en cuenta que, al destacar la relación entre Educación Social y drogodependencia, no estamos dejando de lado al resto de profesiones que tiene cabida en estas situaciones, sino ver que realmente nuestra profesión también es necesaria. En ocasiones, al hablar de drogodependencias se tiene en cuenta el lado más médico y terapéutico, pero no hay que olvidar que son situaciones bio-psico-sociales en las que hay que darle la misma importancia a cada uno de los presentes.

2.1.4. Institucionalización de acciones sociales

La relevancia del ámbito social en situaciones de drogodependencia podemos encontrarla también en algunos documentos publicados en el **Portal Plan Nacional sobre Drogas**. Este Plan es “una iniciativa gubernamental creada el año 1985 destinada a coordinar y potenciar las políticas que, en materia de drogas, se llevan a cabo desde las distintas Administraciones Públicas y entidades sociales en España” (Sanidad, 2021). Este Plan supone un marco referencial en cuanto a la situación de drogodependencia en España y las acciones que se llevan a cabo en torno a estas.

Si revisamos algunos documentos expuestos en el Portal del Plan Nacional sobre Drogas podemos encontrar la referencia que se hace al ámbito social en estas situaciones. En primer lugar vamos a tener en cuenta el *Informe de Evaluación Final de la Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016*. Al fijarnos en sus objetivos ya encontramos una relación con el ámbito social:

Objetivo General 2: Sensibilización social. La END² propone como objetivo promover una conciencia social sobre los daños y costes asociados al consumo de drogas, incrementando la percepción del riesgo y promoviendo la corresponsabilidad social para la solución del problema (Ministerio de Sanidad, 2017, p.24).

Con este objetivo justifica la necesidad de generar un movimiento social que muestre a la sociedad la realidad de las situaciones de drogodependencia. Además de esto, hace referencia a la «corresponsabilidad social», es decir, una responsabilidad compartida socialmente que supone la implicación de toda la población para poder llegar a la “solución”. Esto último justificaría la necesidad de generar intervenciones dirigidas al trabajo conjunto de toda la sociedad para mejorar estas situaciones, algo que se desarrollará en próximos apartados.

Asimismo, encontramos otro objetivo que hace referencia al ámbito social en situaciones de drogodependencia:

2 END: Estrategia Nacional sobre Drogas.

Objetivo General 8: Incorporación social. La END contempla como objetivo la incorporación a la sociedad de las personas en proceso de rehabilitación, a través de programas de formación integral y de preparación en inserción laboral. La Incorporación Social (IS) de personas con problemas de adicciones implica a una gran diversidad de instituciones públicas y organizaciones sociales que gestionan recursos y programas, tanto de carácter específico [...] como de carácter generalista [...] (Ministerio de Sanidad, 2017, p.70).

Este objetivo acentúa el carácter social que tienen las situaciones de drogodependencia, concretamente la exclusión social que se produce como consecuencia. Al hablar de incorporación social estamos haciendo referencia a que algo está fuera de la sociedad, lo que conocemos como exclusión. Sobre el aspecto de exclusión social desarrollaremos la idea en el próximo apartado a través de un análisis profundo sobre tal fenómeno, pero, dada su mención en este informe, era necesario destacarlo brevemente.

Posteriormente se hace referencia a la necesidad de profundizar y dar más importancia a esta incorporación social a la que acabamos de hacer referencia:

La incorporación social debe de ser una prioridad de la nueva Estrategia y sus Planes de Acción. El modelo lógico para el desarrollo de políticas de Incorporación Social promovido desde el Observatorio Europeo de Drogas constituye una base sólida para este fin (Ministerio de Sanidad, 2017, p.75).

Además de este fragmento que hace referencia a la importancia del ámbito social y el desarrollo de acciones en él para poder abordar adecuadamente situaciones de drogodependencia, encontramos algún fragmento más que sigue la línea de este:

Además de estos, hay muchos otros daños a la salud provocados por las drogas sobre todo entre los consumidores de larga duración y demás edad. Teniendo en cuenta el envejecimiento y deterioro de una gran parte de los consumidores de drogas en la red asistencial [...]. Podemos pensar que la necesidad de servicios sanitarios y sociales de esta población se incrementará en los próximos años (Ministerio de Sanidad, 2017, p.52).

La evolución que ha experimentado la drogodependencia, con nuevos perfiles y situaciones, requiere la adaptación de los servicios y recursos que hay, incluso la creación de otros que supongan un correcto abordaje de la problemática, sin quedarse obsoletos tratando de dar solución a situaciones que ahora ya no se producen o, al menos, no de la misma manera.

Desarrollar acciones para afrontar la drogodependencia también conlleva tener en cuenta cuál es la realidad actual de la problemática, las situaciones y

las necesidades que la caracterizan hoy en día. Esto requiere un seguimiento y evaluación constante de la situación y de las intervenciones que se llevan a cabo, planteando si realmente están obteniendo resultado. Esta parte de análisis de la problemática, detección de necesidades, descripción de nuevos perfiles... requiere el desarrollo de acciones en el ámbito social llevadas a cabo por *profesionales de lo social*, entre ellos, profesionales de la Educación Social.

A lo largo de este informe se exponen varios aspectos del ámbito social con gran importancia a la hora de trabajar esta problemática; acabamos de destacar aquellos que en cierta manera justifican la relación de la drogodependencia con el ámbito social y la necesidad de desarrollar acciones sociales. A continuación, vamos a revisar brevemente la *Memoria del Plan Nacional sobre Drogas 2018*, un documento algo más actualizado que el anterior y en el que sí se hace referencia específica a la Educación Social.

En primer lugar, cabe señalar la mención del Grado de Educación Social como colaborador en el Plan Regional sobre Drogas³: “Por otra parte, diferentes agentes que colaboran en el Plan Regional sobre Drogas, han desarrollado contenidos curriculares sobre drogodependencias en las siguientes universidades y grados: [...] Universidad de Valladolid, en el campus de Valladolid, en los grados de Educación Social, [...]” (Drogas, 2018, p. 279). Si la Educación Social (entre otras que son destacadas en el documento) puede colaborar en la elaboración del Plan Regional y/o Nacional sobre Drogas, es porque tiene algo que aportar a tal Plan. Además, es capaz de generar contenidos curriculares con respecto a drogodependencia, es decir, es una profesión cualificada para trabajar en estas situaciones y aportar un conocimiento necesario a tener en cuenta para hacer una intervención integral de la drogodependencia, en todos los ámbitos que influyen en esta problemática.

No solo se hace referencia a la Educación Social como colaboradora del Plan, sino también en el desarrollo de un programa específico:

CREATIVE (prevención juvenil selectiva). La finalidad del programa es evitar la consolidación del consumo problemático de drogas y reducir los problemas asociados al uso de estas sustancias por parte de jóvenes y adolescentes que se hallan en situación de riesgo de desarrollar conductas de abuso a las drogas. [...] La ejecución del programa descansa en equipos compuestos por 2-3 educadores, previamente formados [...]. Su método de trabajo, basado en técnicas de Educación Social [...] (Drogas, 2018, p.343).

La Educación Social es una profesión que no debe dejarse en el olvido al hablar de situaciones de drogodependencia dada la implicación de esta problemática en el ámbito social. Para poder dar respuestas adecuadas a la realidad de una

3 Plan Regional de Castilla y León.

problemática social, como la que nos ocupa, es necesario realizar intervenciones multidisciplinares en las que se tengan en cuenta todas las visiones y acciones propias de cada ámbito. Con las citas referenciadas en este apartado podemos considerar de gran necesidad e importancia la presencia de acciones planteadas desde la Educación Social en situaciones de drogodependencia.

En el desarrollo que se expone a continuación tendremos en cuenta la importancia de lo social en el desarrollo de las personas, incluso de la sociedad, y la necesidad de generar acciones en esta parte de las problemáticas para hacer un abordaje más completo.

2.2. Exclusión social

Este trabajo se centra en analizar el fenómeno de la drogodependencia teniendo en cuenta el estigma, estereotipos y consecuencias que puede tener la visión social sobre estas situaciones en las personas que las viven.

Antes de adentrarnos de lleno en drogodependencia, debemos construir la base sobre estigma en la que podamos desarrollar posteriormente la exclusión social producida en personas en situación de drogodependencia. Para ello, es necesario comenzar con una idea de inadaptación social que va a guiar de entrada el análisis que se expone en este trabajo.

2.2.1. Inadaptación social

La inadaptación social es un fenómeno que, normalmente, suele atribuirse a la persona, “es una inadaptada”, focalizando que en ella habita un problema o característica que hace que se excluya de la sociedad por salirse de lo considerado como «normal». El concepto de «inadaptación social» ha sido desarrollado desde distintas perspectivas, como la que expone Tizio (1998) en *La categoría ‘inadaptación social’*.

Tizio (1998) apunta acertadamente que la inadaptación (categoría que nunca se expresa en primera persona, sino en tercera, puesto que es otro el que hace el juicio) se consolida a partir de algo excluido [...].

El fenómeno de la inadaptación se abordó desde la Sociología desde el concepto de la desviación social, entendida como cualquier conducta que no encaja en un sistema social determinado (López Noguero, 2005, p.63).

Es cuestionable esta idea de exclusión social, teniendo en cuenta que el estigma y estereotipos son una manifestación o expresión de la exclusión social que se produce hacia las personas que viven determinadas situaciones o tienen determinadas características, como por ejemplo las personas que viven o han

vivido alguna situación de drogodependencia. Teniendo en cuenta esta idea, nos será más fácil llegar a la conclusión de que la inadaptación social también puede significar la inadaptación de la sociedad a la diversidad, es decir, a múltiples situaciones que se produzcan en ella y que a veces, son calificadas «no normales».

¿Hasta qué punto es correcto focalizar la responsabilidad de la exclusión social en la propia sociedad? Como ya sabemos, toda sociedad está formada por personas, sujetos cuya principal característica es su propia subjetividad que les hace ser quienes son, imposibilitando una sociedad homogénea. Teniendo esto en cuenta, es inevitable afirmar que las sociedades están caracterizadas por una gran diversidad, si nos fijamos en la subjetividad que habita en ellas, perteneciente a las personas que forman la sociedad.

Si la sociedad está compuesta, incluso caracterizada, por la diversidad que la forma, ¿cómo es posible reducir esa diversidad a criterios tan cerrados sobre el desarrollo de las personas, incluso de la propia sociedad?, ¿cómo es posible que personas que conforman la sociedad encuentren dificultades para desarrollarse dentro de esta? En cada sociedad se establecen esos criterios que acabamos de mencionar, donde se constituye qué es lo «normal», es decir, lo aceptado, y lo que está bien socialmente; pero **¿dónde queda la subjetividad de la persona si debe limitarse a la objetividad de la sociedad?** Es evidente que para que una sociedad se desarrolle “adecuadamente” necesita unos límites o normas que aseguren una buena convivencia y la posibilidad de desarrollo, tanto de las personas que habitan en ella, como de la propia sociedad. La problemática aparece cuando estos límites imposibilitan el desarrollo de algunas personas, porque entonces no estarían cumpliendo su principal objetivo.

Ante esto podemos ver la paradoja que se crea: la sociedad necesita ciertos criterios que sirvan para asegurar el desarrollo de las personas; pero a la vez, estos criterios crean una objetividad en la que no hay espacio para la subjetividad de las personas, por lo que impide su pleno desarrollo. Esto ocurre cuando comienzan a establecerse límites en lo que conocemos como «normalidad»: aquello que la sociedad concibe como aceptable es «normal», está bien, por lo que todo aquello que queda fuera de esa normalidad es concebido casi como algo patológico, pues impide el desarrollo de esa persona. Además, se entiende que es algo que no está bien dentro de esa persona, responsabilizando a la persona de tener tal subjetividad incompatible con la objetividad social marcada y concebida como lo correcto. Pero **¿lo “patológico” es el comportamiento «anormal» o la creación de ese comportamiento?**

Crear criterios que limiten esa diversidad sería lo mismo que limitar la subjetividad de la persona a algo tan simple como «normal» o «anormal». La trascendencia de estos conceptos va más allá, pues ser categorizada con una u otra palabra supone que para la sociedad seas una «adaptada» o «inadaptada». De esta manera,

el foco de responsabilidad se centra en la persona, y al concebirla como la causa de determinada problemática social, toda intervención para mejorar la situación se centra en ella. Pero **¿qué ocurre al centrar las intervenciones en la persona?** Es evidente que las personas forman parte de las problemáticas que se desarrollan en la sociedad, ya que son quienes las viven y sufren sus consecuencias, pero hay otra gran parte que suele dejarse fuera de la problemática, y es la sociedad. Si sólo se desarrollan acciones destinadas a las personas, lo que conseguiremos será poner parches a una problemática a mayor escala, puesto que la sociedad va a seguir categorizando la normalidad y a todas las personas que se encuentran dentro y fuera de esta, lo que puede generar su exclusión social.

Esta situación es muy fácil de ver si nos fijamos en las personas con discapacidad auditiva: el lenguaje es fundamental para comunicarnos y convivir, teniendo gran importancia la audición, no solo para escuchar las palabras de otras personas, sino también para escuchar los ruidos y demás sonidos que nos informan sobre el entorno en el que nos encontramos. En el colegio aprendemos a hablar para poder comunicarnos con las demás personas, pero nunca se tiene en cuenta que haya personas que no puedan escuchar y necesiten otra manera de comunicarse, como es la lengua de signos. Como vemos, en la sociedad hay diversidad, pero al final siempre se desarrollan acciones destinadas a lo «normal», y lo normal es que todo el mundo pueda escuchar. Si una persona no puede, es porque ella misma tiene un problema y entonces tiene que adaptarse, es ella quien tiene que ingeniárselas para poder comunicarse con una sociedad que le está limitando su desarrollo. En lugar de desarrollar una intervención con toda la sociedad, que supondría abordar la problemática con una sola acción (por ejemplo, que todas las personas estudiaran lengua de signos para así poder comunicarse con todas las personas), se desarrollan **«intervenciones parche»** con cada una de las personas «inadaptadas».

Si nos vamos a situaciones de drogodependencia quizás es algo más difícil ver esta idea, pero también se da. Para ello vamos a exponer brevemente la relación entre dicha idea y situaciones de drogodependencia, aunque posteriormente se desarrolla de manera más extensa.

En nuestra sociedad, el consumo de alcohol, en general, supone una manera de integrarse en la sociedad en momentos de ocio. Desde el conocido *botellón* hasta las clásicas comidas familiares o de empresa, siempre encontramos el alcohol como elemento de celebración. Socialmente se establece como «normal» consumir alcohol en entornos de ocio como algo que nos ayuda a evadirnos del funcionamiento estricto y formal de la sociedad para poder disfrutar. Pero también se establece como «anormal» el consumo desmedido de alcohol en entornos no tan de ocio, en los que no estás con un gran número de personas o incluso en soledad. En este sentido, se establecen unos criterios para medir lo que está dentro

y fuera de la normalidad, en ocasiones difícil de controlar donde te encuentras. Cuando una persona comienza a encontrarse en la zona «anormal» supone una problemática propia, suya, ya que al no saber mantenerse en la normalidad se ha convertido en una persona inadaptada. En estos casos, la sociedad establece la normalidad con unos límites tan pequeños, que puedes pasar a la anormalidad sin darte cuenta, incluso sin que los demás conciban que estás en la supuesta anormalidad. ¿Realmente se encuentra dentro de la persona lo patológico, o es la sociedad la que crea esta patología con criterios ambiguos? Las intervenciones que se desarrollan ante esta problemática están centradas en la persona, creando «centros de desintoxicación» y llevando a cabo acciones destinadas a la reinserción social de esa persona, para paliar las consecuencias en su desarrollo y que pueda volver a estar en la zona normal. Mientras, al dejar a la sociedad fuera de esta problemática, las personas van a seguir siendo calificadas como inadaptadas, ya que la situación que les lleva a esa posición de exclusión sigue estando ahí, a la orden del día y siendo tan complicado mantenerse en el estrecho límite que la sociedad nos marca para estar adaptadas a ella.

Las problemáticas sociales, de manera general, no se consideran sociales, sino que son problemas que surgen de manera individual cuando la persona no se adapta adecuadamente a la sociedad, pero ¿qué pasa con la sociedad? **Si hablamos de problemática social ¿por qué se crean acciones individuales para tratar de solventarla?**

Son muchos los interrogantes que surgen a raíz de esta idea, los cuales trataremos de abordar a lo largo del desarrollo de este trabajo. Es por ello que, una vez que ya hemos asentado esta idea que nos sirve de base, resulta necesario abordar el estigma y qué supone tanto para la sociedad como para las personas. Para ello, en el apartado que se expone a continuación, vamos a realizar un análisis sobre la obra *Estigma: la identidad deteriorada* de Erving Goffman dada su trascendencia en este asunto.

2.2.2. Estigma. La identidad deteriorada (Goffman, 1963)

Erving Goffman es reconocido como el sociólogo más trascendente en cuanto al estigma debido al análisis que realiza, en esta obra, sobre el mecanismo de categorización que lleva acabo la sociedad y mediante el cual se produce el estigma. A continuación, vamos a reflexionar sobre el estigma, destacando algunas de las ideas que expone Goffman en su obra, ya que nos han permitido elaborar nuestro propio discurso apoyándonos en el suyo.

Estigma

La primera apreciación que expone Goffman (1963) sobre tal concepto es la siguiente: “situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social” (Goffman, 1963, p. 9). Inhabilitar a alguien significa exponer que es una persona inhábil o incapaz de algo, por lo que sería una calificación que le es impuesta al sujeto desde el exterior, es decir, desde la sociedad, a partir de sus características individuales. Esta idea refuerza la que mencionábamos al inicio de este trabajo y en la que expresábamos la determinación de criterios⁴ que establece la sociedad ante las persona para saber quién está dentro o fuera de lo «aceptable».

El estigma es un concepto que ha ido evolucionado en cuanto al paso del tiempo; pero, de una manera o de otra, su significado sigue siendo el de señalar a aquellas personas que tienen un rasgo negativo de cara a la sociedad⁵. Es un fenómeno inherente a las sociedades ya que supone un mecanismo que ayuda a las personas a simplificar el entorno en el que se desarrollan y poder relacionarse en él sin demorar demasiado tiempo. Esta simplificación del entorno supone también una simplificación de todas las personas que coexisten y conviven en él.

¿Cuáles son los efectos del estigma desde esta perspectiva?

Cuando aplicamos el estigma a una persona estamos generando un impacto muy negativo en ella: implica la pérdida, tanto de la identidad como de la individualidad, siendo prácticamente imposible hablar de sujetos, puesto que su subjetividad ha quedado anulada por la fuerza que la sociedad ejerce ante cada persona con el estigma. Ante tal punto solo quedan súbditos de una sociedad que marca la normalidad para ver quién tiene la aprobación social y quién está fuera de esta.

La persona es despojada de su propia identidad, ya que socialmente se le otorga otra basada en la extremosidad de un atributo⁶ alejado de la «normalidad» establecida. Ante lo que Goffman afirma: “valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida” (Goffman, 1963, p. 17). Esta discriminación no es vista como la exclusión de una persona anulando sus posibilidades de desarrollo, sino como respuesta ante la peligrosidad que ella supone para la sociedad, idea que Goffman muestra de esta manera: “construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad

4 Criterios que marcan la «normalidad» (p. 9-10).

5 Existen varios factores en el proceso de estigma: los factores individuales (características) y la valoración social de esos factores individuales que puede conllevar a la exclusión social de la persona.

6 Característica individual que habita en él y genera una valoración social negativa.

que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social” (Goffman, 1963, p. 17). En muchas ocasiones realmente no existe un peligro, pero hay diferencias que, de una manera u otra, nos molestan (incluso incomodan) por lo que es mejor invisibilizarlas antes que hacer algo para solventarlas; además, de esta manera se justifica que la responsabilidad de esta exclusión habita en la propia persona al ser como es y representar un supuesto peligro.

En ocasiones, la persona asume esa identidad estigmatizada que no le pertenece y a la que acaba odiando por ser aquello que le excluye de la sociedad y le tacha como «anormal». Ante todo esto, ¿podríamos afirmar que el estigma, como mecanismo social, mata a las personas al despojarles de algo tan esencial como es su identidad? ¿Hasta qué punto se puede seguir culpabilizando a las personas “no normales” de este fenómeno social? ¿Cómo pueden las personas seguir adelante con una identidad que no les pertenece y es rechazada por la sociedad, incluso por ellas mismas?

Quizás el estigma es el auge de muchas de las problemáticas sociales que se producen escondidas bajo la culpa individual, probablemente poco acertada y muy alejada de la realidad. Es decir, se individualizan estas situaciones responsabilizando a la propia persona del estigma y la exclusión social que vive, tomando las características individuales como justificación de esa respuesta social hacia la persona. Las consecuencias que esto genera pueden ser la dificultad para desarrollar una actividad laboral, el conflicto en la interacción social con el entorno... Estos problemas son los que se ven, los que son tomados como problemáticas sociales que hay que abordar para mejorar la situación de la persona; pero realmente la problemática que hay que abordar es el estigma, para evitar que sigan desarrollándose situaciones de exclusión social.

Estigma y estereotipos, generadores de una imagen social negativa

El estigma genera estereotipos que, como veremos posteriormente, crean una imagen social sobre la persona inadaptada (en este caso sobre la persona en situación de drogodependencia) que supone consecuencias para el desarrollo social y de la persona. El efecto generado por esta representación social negativa es el que se desarrolla a continuación.

Las personas que encajan en esa imagen social, viviendo o no esas situaciones de drogodependencia, sufren las consecuencias de ese estigma porque aparentemente cumplen las características de ese estereotipo. Por ejemplo, si la imagen social que se tiene de una persona drogodependiente es de un hombre de mediana edad muy delgado y vistiendo ropa informal, inevitablemente, cuando veamos una persona con un perfil parecido a este, se tenderá a pensar que es drogodependiente.

Sin embargo, una persona que tenga establecido un hábito de consumo (como el alcohol que es más aceptado socialmente) pero no encaje con ese perfil, no se va a considerar que tenga algún problema o dependencia, pues aparentemente es una persona que no destaca. Esto puede perjudicar en la manera en que la persona concibe su situación, dificultando la detección de ciertas necesidades, como desarrollar acciones para controlar la situación antes de que la situación le controle a ella y sea demasiado tarde.

Es decir, la persona tiene características individuales que le hacen vivir situaciones más positivas o negativas, pero el estigma y la valoración social que se hace sobre esas características determina una manera de relaciones sociales entre las personas guiadas por la imagen social, generando a veces equivocaciones y juicios de valor alejados de la realidad de las personas.

Por ello, es muy importante señalar la gran dificultad que supone el estigma en la interacción social entre personas estigmatizadas y no estigmatizadas. Para demostrarlo de manera realista, Goffman añade en su obra narraciones que nos permiten apreciar el impacto que supone para ellas.

El estigma y las personas estigmatizadas

Cuando por fin me levanté [...] y aprendí a caminar nuevamente, tomé un espejo de mano y me dirigí hacia un espejo más grande para observarme; fui solo. No quería que nadie [...] se enterara de cómo me sentía al verme por primera vez. Pero no hubo ningún ruido, ningún alboroto; al contemplarme, no grité de rabia. Me sentía simplemente paralizado. Yo *no podía* ser esa persona reflejada en el espejo. En mi interior me sentía una persona saludable, corriente y afortunada: ¡oh, no como la del espejo! Pero cuando volví mi rostro hacia el espejo, eran mis propios ojos los que me miraban ardientes de vergüenza [...] como no lloré ni emití el menor sonido, me resultó imposible hablar de esto con alguien; a partir de entonces la confusión y el pánico provocados por mi descubrimiento quedaron encerrados en mí e iba a tener que enfrentarlos solo durante mucho tiempo (Goffman, 1963, p.20).

Este relato resume los pensamientos de una persona que se enfrenta al estigma que le ha sido impuesto, con el cual no se identifica en un primer momento y eso le genera sentimientos tan negativos. Entre todos esos sentimientos negativos podemos encontrar uno que se refleja en el texto: la soledad, la individualidad de descubrir una característica tan perniciosa que te ha alejado de todas las demás personas. No es solo lo que esa persona ve en la identidad que le ha sido otorgada, sino lo que sabe que los demás ven cuando están delante de una persona estigmatizada.

Qué difícil y humillante es pertenecer a la categoría de los desocupados. Cuando salgo, bajo los ojos porque me siento inferior. Cuando camino por la calle me parece que no puedo ser comparado con un ciudadano corriente, que todo el mundo me señala con el dedo. Instintivamente evito encontrarme con la gente. Los antiguos conocidos y amigos de tiempos mejores han dejado de ser cordiales conmigo. Cuando nos encontramos me saludan con indiferencia. Ya no me ofrecen un cigarrillo y sus ojos parecen decir: «no te lo mereces, porque no trabajas» (Goffman, 1963, p.31).

Este impacto que genera en las personas estigmatizadas supone una dificultad en la interacción entre personas estigmatizadas y no estigmatizadas, puesto que ambas tienen el estigma muy presente.

Ya hemos visto que el estigma genera una condición de incapacidad, siendo tratadas y sintiéndose en muchas ocasiones como personas marcadas por una discapacidad que no les permite desarrollarse.

Cada vez que me caía se me acercaba una multitud de mujeres que cloqueaban y se lamentaban como un montón de gallinas desoladas. Era muy generoso de su parte, y a la distancia les agradezco sus cuidados, pero en esos momentos me sentía agraviada y sumamente molesta por su intervención. Ellas daban por sentado que ninguno de los riesgos habituales propios del patinar – un palo, una piedra- se había interpuesto entre las ruedas de mi patín. La conclusión era inevitable: yo me tenía que caer porque era una pobre e impotente inválida (Goffman, 1963, p.30).

El estigma es el rasgo característico de la persona, por lo que todo lo que haga o no haga se explica a través de él. Le otorgamos tal importancia que, inevitablemente, todo lo que le sucede es “porque ella es así”. Sin embargo, si esa persona no tuviese un estigma al que culpabilizar de lo que ocurre, simplemente diríamos que “ha tenido mala suerte” porque se ha interpuesto algo en su camino que le ha impedido continuar. Por tanto, se entiende que la culpa es del entorno porque ella no tiene “algo” dentro de sí misma que explique lo ocurrido.

Con este discurso lo único que conseguimos es discapacitar a la persona con el estigma, porque “ella es así” entonces es irremediable que algo salga mal y no pueda hacerlo. El estigma discapacita a las personas y limita lo que pueden y no puede hacer: ¿no significa esto que el estigma impide el desarrollo de las personas?

Discapacitar a una persona tiene efectos negativos en su propio desarrollo, ya que puede llegar a caer en el rol de víctima, abandonando su responsabilidad social bajo la justificación de su estigma. Todo lo “malo” que tiene se entiende con el estigma, por lo que es una manera de evadirse de la responsabilidad que tiene. Esta idea la expone Goffman de la siguiente manera.

[El estigma] Es el «gancho» en el cual el paciente ha colgado todas las inadecuaciones, todas las insatisfacciones, todas las demoras y todos los deberes desagradables de la vida social, y del cual ha terminado por depender utilizándolo no solo como un medio razonable para evadirse de la competencia, sino como una forma de protegerse de la responsabilidad social (Goffman, 1963, p.23).

Aunque en principio no se identifica con la identidad que le es otorgada debido al estigma, acaba interiorizándola a tal punto que depende de ella. Cuando trabajamos con personas que son estigmatizadas debemos tener en cuenta este fenómeno: acabar con el estigma de la persona supone despegarse de una identidad con la que, quizás, haya convivido demasiado tiempo y no conciba la idea de que realmente ella no sea así; supone tener que cuestionarse cuál es su verdadera identidad y luchar para que esta no desaparezca. Además, si adopta una actitud pasiva ante sus responsabilidades sociales, supone tener que volver a conectar con ella y afrontar determinadas situaciones sin justificarse en una incapacidad otorgada socialmente. Goffman resume toda esta idea afirmando que “Sabido lo que es posible que enfrente al participar de una situación social mixta, el individuo estigmatizado puede responder anticipadamente con un retraimiento defensivo” (Goffman, 1963, p. 31); algo que también hemos podido observar en uno de los relatos mostrado anteriormente.

Como ya hemos visto, esta actitud de la persona estigmatizada surge como consecuencia de la identidad que le es otorgada con el estigma; una identidad conocida como «identidad virtual». Esta identidad es distinta a la «identidad real» del sujeto, idea que desarrolla Goffman para tratar de ver qué ocurre cuando estas dos identidades habitan en una persona.

Sugirió al comienzo que podía existir una discrepancia entre la identidad virtual y la real de un individuo. Cuando es conocida o manifiesta, esta discrepancia daña su identidad social; lo aísla de la sociedad y de sí mismo, de modo que pasa por ser una persona desacreditada frente a un mundo que no lo acepta (Goffman, 1963, p.34).

Podemos relacionar este planteamiento con el relato de la persona que se mira al espejo y, al principio, no cree que ese reflejo pueda ser ella misma. La persona tiene su propia identidad, normalmente bastante alejada de la identidad que la sociedad le atribuye. Cuando se enfrenta a esa identidad virtual, tiene un conflicto que genera consecuencias negativas entre sus propios sentimientos y los pensamientos de las demás personas, obteniendo como resultado ese aislamiento del que habla Goffman al sentirse una persona desacreditada socialmente.

Analizando esta idea podemos llegar a la conclusión de que el estigma genera la desacreditación de una persona por parte de la sociedad y su exclusión social

por ese mismo motivo. Además, supone también el aislamiento de la propia persona al ver su identidad virtual, que es lo que significa para el resto de la sociedad. Si el estigma es un fenómeno social, puesto que hemos dicho que es inherente a las sociedades, y con el estigma se excluye socialmente a una persona, ¿podríamos afirmar que la sociedad es excluyente al generar tal condición?

El estigma y las personas no estigmatizadas

No solo es la actitud de las personas estigmatizadas la que dificulta la interacción, sino que las personas no estigmatizadas también adoptan una posición que conlleva consecuencias:

Sentimos que el individuo estigmatizado es demasiado agresivo o demasiado tímido, y, en cualquiera de los dos casos, demasiado propenso a leer en nuestras acciones significados que no intentábamos darle (Goffman, 1963, p.32).

La respuesta que dé la persona estigmatizada siempre va a ser desmedida para las personas no estigmatizadas, ya que cualquier acción que hagan las personas no estigmatizadas van a ser hirientes para las personas estigmatizadas.

El punto en común entre lo que siente una persona estigmatizada y lo que piensa una persona no estigmatizada cuando se produce una interacción social entre ambas es el estigma. Las dos partes le otorgan tanta importancia al estigma que es prácticamente imposible relacionarse al margen de él. Por tanto, podríamos afirmar también que el estigma, tanto en las personas marcadas por él como en las personas que marcan con él, supone ciertos conflictos sociales que pueden derivar en la imposibilidad de establecer relaciones e interacciones beneficiosas para el desarrollo e integración de ambas partes.

Respuestas sociales ante el estigma como «mecanismos de supervivencia social»

La exclusión social generada con el estigma también supone, en ocasiones, otro fenómeno social en las personas estigmatizadas, pudiendo entenderlo como un «mecanismo de supervivencia social»:

Conocedoras por experiencia propia de lo que se siente al poseer ese estigma en particular, algunas de esas personas pueden enseñarle las mañas del oficio y ofrecerle un círculo de lamentos en el cual refugiarse en busca del apoyo moral o del placer de sentirse en su elemento, a sus anchas, aceptado como alguien que es realmente igual a cualquier otra persona normal. [...] La existencia de un sistema de valores distinto vigente entre estas personas se pone de manifiesto en el carácter comunitario de la conducta de los analfabetos cuando actúan entre sí (Goffman, 1963, p.34).

Esa exclusión que les supone la atribución de un determinado estigma puede ser también el detonante de la agrupación de personas que comparten el mismo estigma a fin de encontrar una red de apoyo para sobrellevar tal situación.

Esto puede generar cierto aislamiento social que incrementa más aún la exclusión que les ha llevado a este agrupamiento. Es un movimiento que supone una completa paradoja: por un lado, se integran en un grupo con el que comparten su misma situación y les brinda el apoyo que necesitan; pero, a la vez, supone un aislamiento del resto de sociedad que les ha categorizado de esa manera señalando, en cierta manera, que son distintas y se escapan de lo calificado como “normal”. Podríamos, entonces, concebir este fenómeno social como un mecanismo de protección y supervivencia ante un entorno que les ha despersonalizado atribuyéndoles una identidad basada en determinado estigma.

Cuando se produce esta agrupación de personas estigmatizadas podemos ver cómo la sociedad queda dividida de manera más radical entre las personas estigmatizadas, que se han unido compartiendo el estigma, y las personas no estigmatizadas, que se han unido compartiendo la «normalidad». Ante la problemática del estigma debemos considerar estas dos partes, puesto que son las implicadas en su desarrollo y ambas son necesarias para que se produzca tal fenómeno.

Necesidad de asumir nuestra responsabilidad sobre el estigma para poder abordarlo

Es importante tener en cuenta esta idea de las partes implicadas en el fenómeno del estigma porque, cuando se planteen acciones para abordar esta problemática, hay que saber quién está implicada en ella y qué puede/debe hacer para generar el movimiento necesario para mejorar la situación. Si tenemos esto claro evitaremos la generación de conflictos tales como el que expone Goffman en su obra:

Los grupos de acción que están al servicio de una misma categoría de personas estigmatizadas pueden a veces discrepar ligeramente entre sí; esta discrepancia refleja a menudo la diferencia que existe entre una dirección a cargo de nativos y otra en manos de normales (Goffman, 1963, pp.39-40).

Esta idea, que desarrolla a lo largo de varias páginas, pone en cuestión dos maneras de actuar ante la problemática de exclusión social que genera el estigma. Se genera una disconformidad entre si esta acción social debería ser liderada por una persona estigmatizada o, si por el contrario, debería ser liderada por una persona no estigmatizada.

Ante esta cuestión cabe detenerse un momento y analizar la situación, pues supone el eje central de la intervención y posibilidad de actuar ante tal problemática social. Por un lado, hay que tener en cuenta a las personas estigmatizadas, ya que son quienes sufren el estigma y quienes saben cuál es el impacto que genera en su propia vida tal suceso. Pero, por otro lado, se encuentra el resto de sociedad, las personas que no son estigmatizadas, sobre las que recae la responsabilidad de calificar a las personas, lo que es y no es “normal” e imponer el estigma a quienes se consideran que tienen esa identidad.

Con esto podemos reforzar la idea de que en el fenómeno estigma encontramos dos partes necesarias para que se produzca tal problemática, por lo que, para poder mejorar la situación ante ella, deben ser las dos partes las que desarrollen acciones relacionadas con el impacto que genera cada una de ellas en el estigma, y lo que el estigma genera en ellas. Quizás la cuestión no debería centrarse tanto en quién debe protagonizar las acciones ante el estigma, sino en que cada parte asuma su posición ante tal fenómeno y analice aquello que puede hacer para mejorar la situación.

Con las ideas señaladas en el desarrollo de este apartado podemos tener una concepción bastante más clara sobre el estigma que nos permita llevar a cabo intervenciones adecuadas a la problemática desde la Educación Social. Aunque este trabajo se centra en la exclusión social en situaciones de drogodependencia, resultaba necesario hacer un análisis del estigma que nos permitiese exponer las bases de manera general de la exclusión. Ahora que ya tenemos este marco teórico en el que apoyarnos para analizar las situaciones de drogodependencia, vamos a comenzar de manera más específica con dicho análisis.

3. ANÁLISIS DE LA REACCIÓN SOCIAL ANTE LAS DROGAS

Para abordar la problemática que nos ocupa, también es muy importante conocer cuál ha sido y es la situación de drogodependencia y exclusión social desde su inicio hasta el momento en el que se redacta este documento.

El objetivo de este apartado es analizar la reacción social a las drogas, teniendo en cuenta cómo se veía socialmente y cuáles son los estereotipos en nuestra sociedad actual sobre la persona consumidora de drogas.

3.1. Construcción de la drogodependencia como problemática social: revisión histórica

Hoy en día nos parece bastante coherente que se haya desarrollado un marco normativo e institucional encargado de regular y abordar las situaciones de

drogodependencia para mejorar su situación. Desde la Educación Social también puede parecernos lógico que se hayan realizado algunos escritos sobre estigma y drogodependencia con el fin de estudiar los estereotipos en esta problemática concreta.

De alguna manera, una problemática social no es considerada como tal hasta que no se genera un movimiento social⁷ que obligue al desarrollo de un marco institucional para actuar ante ella. Cuando es necesario el desarrollo de acciones concretas para abordar la situación actual sobre algo, es el momento en el que se empieza a considerar como una problemática. Pero ¿cuándo apareció todo este entramado teórico y empírico sobre drogodependencia? ¿Y sobre su estigma?

Si hacemos una breve revisión a trabajos teóricos o desarrollo de acciones destinadas a la drogodependencia como problemática social, nos damos cuenta de que todo ello se empieza a plantear a partir de los años 80 del pasado siglo.

En primer lugar, debemos tener en cuenta el **Plan Nacional sobre Drogas**, ya que supone el primer planteamiento de acciones a desarrollar sobre tal problemática a nivel nacional. En la página inicial del Plan podemos ver que se exponen tres ediciones de él: la primera en 1985 (momento en el que se creó), la segunda en 1996 y la última en 2000. La creación de estas ediciones puede hacernos pensar que la realidad de la problemática ha ido evolucionando con el paso del tiempo y ha sido necesario editarlo para adaptarse mejor a la situación de cada momento.

En la primera edición que se presentó sobre este Plan encontramos de entrada una justificación de por qué era necesaria esta nueva medida adoptada:

¿Cuáles son las razones que justifican hacer un Plan Nacional sobre Drogas? Quizá la contestación más simple a esta pregunta sea que la sociedad lo reclama. Pero merece la pena pormenorizar la respuesta, porque en realidad el Plan que ahora se presenta no trasluce otra cosa que la visión que tiene la Administración sobre esa demanda social y la respuesta que ofrece ante la misma. Y es necesario, puesto que hasta ahora se ha trabajado poco, si exceptuamos a fuerzas de seguridad del Estado, servicios sociales públicos y privados, algunos Ayuntamientos y a las asociaciones de padres afectados, sin que podamos alargar mucho más esta relación (Consumo, 1985, p.9).

Vamos a detenernos en varios aspectos señalados en el párrafo citado anteriormente, dada su trascendencia en el tema que nos ocupa. En primer lugar, se expone la falta de acciones destinadas a la drogodependencia hasta el momento, pasando desapercibida como cualquier otra problemática que antes era invisibi-

⁷ Preocupación y alarma social.

lizada por no suponer una alarma social, lo que significa que no es tanto que no existiese la droga o situaciones de drogodependencia, sino que no molestaban tanto al ser algo poco notorio en esa época. Como consecuencia de esta invisibilización que se venía dando, tenemos situaciones como las que se exponen posteriormente en el Plan:

[...] algunos ciudadanos se han enfrentado al problema del consumo de drogas relativamente indefensos. No tienen una información suficiente sobre sus causas, lo que les produce cierta inquietud y les crea cierta sensación de indefensión, ni sobre las alternativas de que disponen para actuar, si lo desean. Las personas consumidoras o que se encuentran próximos a un drogadicto, descubren que no existen recursos suficientes para lograr su curación y, aunque acudan a los centros en los que se proporciona un tratamiento adecuado, el fracaso del mismo es frecuente [...] (Consumo, 1985, p.9).

La invisibilización de una problemática social supone que las personas tengan que enfrentarse a ellas sin saber cómo, viviendo una situación insostenible, tanto para ellas como para el resto de la sociedad. Al no considerarse como problemática social no se hace necesario crear un marco institucional que actúe sobre ella, por lo que todas las acciones que se emplean suponen un fracaso en el intento de solucionarlo, debido a la falta de conocimiento sobre estas situaciones.

Por tanto, podemos señalar la alarma y demanda social como punto clave en la valoración de la drogodependencia como una problemática social sobre la cual hay que desarrollar acciones adecuadas a su realidad. Esta idea es la que expone el Plan al inicio del escrito, afirmando que sin esa demanda social de actuar sobre ello la situación hubiese seguido siendo la misma que era hasta entonces.

Es acertado señalar el masivo consumo de los años 80 como el auge de la problemática de la drogodependencia, ya que, aunque la droga y situaciones de drogodependencia existían antes de este momento, no se consideraba una situación problemática. Desde nuestro ámbito (social), y desde el discurso aplicado a lo largo de esta obra, tendremos en cuenta los años 80 como momento clave de la drogodependencia, suponiendo el inicio de tal problemática social.

Con el fin de recopilar las ideas que nos llevan a centrar el inicio de la problemática social de la drogodependencia en torno a los años 80, vamos a exponer de manera breve lo expuesto hasta ahora para tener bien situado el contexto.

No debemos olvidar que hasta ese momento existían estas situaciones, pero su trascendencia en la sociedad era prácticamente inexistente más allá del entorno más cercano de la persona consumidora. Hasta los años 80 no existió la problemática social *drogodependencia*, sino que se daban situaciones prácticamente consideradas como enfermedad. “[...] el consumo de drogas es anterior

en nuestra sociedad, puesto que no sólo se circunscribe a las drogas ilegales, sino que existen también hábitos de consumo de alcohol, tabaco y fármacos [...]” (Consumo, 1985, p. 10).

Cuando en los años 80 se produce ese «boom» en el consumo de drogas, comienza a visibilizarse que no es una situación de enfermedad ubicada exclusivamente en el ámbito médico, sino que eran situaciones específicas que tenían como punto común la droga; además, se atribuían situaciones conflictivas de peligrosidad y delincuencia. Esta nueva perspectiva creó una alarma social que supuso la demanda de actuar ante estas situaciones, empezando a tener en cuenta la concepción de «problemática social» que debía ser institucionalizada y abordada para el correcto funcionamiento social.

Por último, en referencia a este inicio de la problemática social de la drogodependencia, cabe destacar la mención que se hace en el Plan sobre el ámbito social: “La marginalidad que crea nuestro modelo social con sus enormes desigualdades, agravada por la crisis económica, exige sin demagogias, un esfuerzo solidario basado en la información necesaria para conseguir el convencimiento de la necesidad de proyectos colectivos, [...]” (Consumo, 1985, p. 12). Aunque se resalta esta parte para hacer referencia a la necesidad de desarrollar acciones preventivas, no podemos dejar de lado la manifestación que supone esta reflexión: es necesario desarrollar acciones sociales destinadas a contrarrestar esa marginalidad que caracteriza la sociedad, tratando de erradicar cualquier situación o elemento que conlleve una exclusión social.

Además de esta propuesta de acción a nivel nacional sobre drogodependencia, hay otras instituciones con bastante reconocimiento en este contexto de intervención, ya que ha supuesto la mayor parte del desarrollo del trabajo realizado con drogodependencia que incluso se crearon antes que el Plan Nacional sobre Drogas. Este es el caso de **Proyecto Hombre**:

Desde 1984 Proyecto Hombre acompaña a miles de personas en el tratamiento, rehabilitación y reinserción sociolaboral con el objetivo de recuperar sus vidas. También trabaja en la prevención y sensibilización, llegando a más de un millón de personas. Proyecto Hombre aborda las adicciones a través de un método biopsicosocial que persigue la maduración y el crecimiento de la persona (Proyecto Hombre, 2021).

Cuando visitamos la página web encontramos, tras la breve explicación de qué es, un apartado de historia donde exponen hechos puntuales de manera cronológica, hasta que llegan a la creación de los Centros de Proyecto Hombre en España:

Las primeras personas que se ocuparon de las adicciones a principios de los años 80, difícilmente podrán olvidar la intensidad y la fuerza con las que se vivió la problemática de las drogodependencias – casi exclusivamente con la heroína – y la movilización que nació a su alrededor por parte de las familias, los barrios [...]. La sociedad se movía y pedía soluciones porque se trataba de un problema de orden público y de inseguridad ciudadana (Proyecto Hombre, 2021).

Podemos ver, a través de otra institución, que también se sitúa como «punto de partida» los años 80 con el excesivo consumo de heroína y las consecuencias a nivel social se produjeron.

Además, un estudio llamado “¿Qué es ser drogodependiente hoy? Claves para la reflexión” (Nieves Martín y Molina Sánchez, 2014) realizado por la **fundación ATENEA**, expone la evolución de la percepción social sobre las situaciones de drogodependencia, algo que puede hacernos conocer más sobre la historia de esta problemática social.

En primer lugar, al señalar el «inicio» de la problemática social de drogodependencia refuerza una idea que ya habíamos expuesto recientemente:

El siglo XX es el tiempo en el que las drogas comienzan a ser calificadas como “problema social”, pero no hay que olvidar que la historia de los seres humanos desde sus orígenes se mueve en una constante relación con estas sustancias [...] (Nieves Martín y Molina Sánchez, 2014, p.3).

Antes de que se considere como problemática, ya existían las drogas y su consumo, pero la valoración que se tenía no era tan negativa, hasta el punto de ser concebida como problemática social. “La percepción social sobre las drogas está fuertemente ligada a la forma en que cualquier hecho social se transforma en problema social” (Nieves Martín y Molina Sánchez, 2014, p. 4), por lo que la percepción que la sociedad tenga sobre cualquier fenómeno, en nuestro caso sobre la drogodependencia, va a suponer que algo sea calificado como problemática o no. Es decir, esta concepción más negativa de un fenómeno social está fuertemente condicionada por la valoración social que se haga sobre tal hecho.

[...] refiriéndonos a las representaciones sociales como el conjunto sistemático de valores, nociones y creencias que permiten a los sujetos comunicarse y actuar, y así orientarse en el contexto social donde viven, racionalizar sus acciones, explicar eventos relevantes y defender su identidad (Nieves Martín y Molina Sánchez, 2014, p.6).

Las valoraciones y representaciones sociales son un «mecanismo» fundamental de las personas en una sociedad caracterizada por diversidad de contextos y

fenómenos producidos en ella. El desarrollo de la sociedad que se lleva a cabo, incluido el desarrollo de los fenómenos sociales y de las personas que habitan en ella, está determinado por las representaciones que se hagan de cada aspecto que forma la sociedad.

[...] en un principio los problemas relacionados con consumos de drogas pertenecían al ámbito privado de los individuos, de las familias y del entorno más cercano [...]. Su trascendencia al ámbito público puede ser situada en el inicio de la década de los 80, la llamada “crisis de la heroína” acompañada por el aumento de la delincuencia y la percepción de inseguridad ciudadana, el tratamiento mediático, una posterior presión social por parte de los movimientos sociales [...] (Nieves Martín y Molina Sánchez, 2014, pp.6-7).

Podemos ver, en cuanto a la evolución de la percepción social de la drogodependencia, el carácter privado con el que se desarrollaban las situaciones de consumo y la relación con estas sustancias. Cuando estas situaciones «privadas» empiezan a generar cierto impacto en la vida pública y el desarrollo social es el momento en el que comienza a valorarse como problemática social que conlleva consecuencias negativas, no solo nivel individual (como se consideraba hasta entonces) sino a nivel social.

Con este estudio completamos la parte más histórica de la drogodependencia, teniendo en cuenta cómo ha sido su evolución y qué ha motivado que se considere como problemática social. Es importante tener en cuenta esta concepción de las situaciones de drogodependencia para poder hacerle frente conociendo su historia y desarrollo.

Una vez desarrollado este apartado, es esencial abordar la drogodependencia desde la concepción de estigma y exclusión social que se ha desarrollado en puntos anteriores.

3.2. Elementos del estigma en situaciones de drogodependencia

3.2.1. Drogodependencia como estigma

La imagen social que la población tiene sobre las drogas y las personas que las consumen desempeña un papel fundamental en las relaciones que este colectivo mantiene con el resto de la sociedad [...]. Es necesario conocer y detectar los fenómenos de estigmatización que favorecen la exclusión social hacia las personas drogodependientes para poder trabajar en eliminarlos (Isidro y Camero, 2016, p.1510).

La breve reflexión con la que comienza este apartado puede considerarse como la idea clave desde la que debemos partir en nuestro recorrido sobre tal

tema, puesto que es la base de toda exclusión social. Al desarrollar en uno de los apartados anteriores el análisis sobre estigma estamos dando por supuesta la primera parte de ese fragmento, en la cual se plasma el efecto que genera la imagen social en las relaciones sociales: cuando la imagen social es negativa, las relaciones e interacciones que se desarrollen en el entramado social van a estar acentuadas por ese aspecto negativo con el que se caracteriza a determinadas personas. El estigma, como hemos visto, influye determinantemente en la imagen social que se tiene sobre las personas y, por ende, en las interacciones sociales que puedan o no darse.

Por ello, al hablar de exclusión social nos resulta prácticamente imposible no hacer referencia al concepto de estigma para tener una visión más completa de la problemática frente a la que estamos.

El estigma de consumidor de drogas actúa marcando negativamente la vida social del individuo. El proceso de la construcción de este estigma es siempre arbitrario, cultural y surge de la necesidad de censurar a aquellas personas que se desvían de lo que es o no asumido como aceptable desde un punto de vista social y cultural (Llinares Pellicer y Lloret Botonat, 2010, p.120).

Tan importante es tener conocimientos sobre el estigma como problemática social a través de la cual se lleva a cabo la exclusión, como conocer cuál es la situación del estigma en el colectivo específico en el que nos estamos centrando.

En cuanto a la drogodependencia, ya hemos situado en el apartado de *Construcción de la Drogodependencia como problemática social* que su inicio puede situarse en torno a los años 80, momento en que el consumo de heroína se disparó. En esta época el estigma que se tenía sobre las personas drogodependientes tenía que ver con el de peligro social por la transmisión de enfermedades, delincuencia... Pero podemos observar cómo el estigma de la persona drogodependiente pasa por la exaltación de algunas características que marcan el comportamiento social en cuanto a ellas:

Su vida como individuo se ve señalada y cargada de atributos negativos. El trato con ellos puede implicar riesgo, desconfianza al ser percibidos como individuos que pueden llegar a ser peligrosos (imagen negativa que cambiará gracias a los programas de metadona). [...] El drogodependiente, por el consumo reiterado de sustancias tóxicas, será víctima de una deficiencia social –pérdida de habilidades, de una estructura o función, dependiendo de las sustancias consumidas–. Por eso adquiere una discapacidad [...] que limita o impide el desarrollo y desempeño de un rol sociolaboral que es «normal» en otras personas semejantes a él/ella. Los discursos sociales excluyentes tratan de legitimar la marginación social condenando a sus receptores. La marginación es no integración, no asimilación, no inclusión. Implica no ser reconocido como ciudadano y

sí como «drogadicto» [...] no considerado como persona ni como ser humano de plenos derechos y deberes. Tan sólo en los últimos años se le ha asignado el rol de enfermo (Llinares Pellicer y Lloret Botonat, 2010, pp.120-121).

Las ideas que la sociedad tenga sobre las personas drogodependientes suponen una condición permanente de la persona. Es decir, aquella persona que está en una situación de drogodependencia **es** peligrosas, discapacitada, enferma... Por lo que, de cara a la sociedad, siempre va a **ser** de esta manera. Sin embargo, si vemos esta situación desde un punto de vista más social, las situaciones de drogodependencia son, como venimos diciendo en todo este documento, **situaciones** que pueden llegar a ser pasajeras si se enfrentan y se trabajan para dejarlas atrás. Cuando marcas a una persona diciendo que es así, estás dando por sentado que por mucho que esa persona haga, va a seguir siendo así. Asumir esto sería tirar por la borda todo trabajo educativo, incluso la Educación Social, porque las personas son así y no hay posibilidad de cambio. Asumir esto también sería dejar apartadas a las personas que **son así** porque no tienen ninguna posibilidad ni oportunidad. Para nosotras, como profesionales, resulta clara la imposibilidad de tener este pensamiento tan negativo, ¿pero la sociedad también ve imposible este pensamiento?

Al ser una problemática social también implica la necesidad de saber todo acerca de la sociedad y cómo esta actúa frente a la problemática y a las personas que se encuentran inmersas en ella. Por ello, al hablar de drogodependencia como colectivo marcado por determinadas características, también debemos tener en cuenta la clasificación que la sociedad realiza en otros aspectos. Es decir, el «colectivo» drogodependencia es un espejo de la sociedad donde se manifiestan de manera clara las desigualdades sociales: la exclusión se genera de acuerdo con las desigualdades (en función del género, clase social, tipo de droga...). Tu identidad siempre va a estar condicionada por el estigma y estereotipos que se te atribuyan por determinadas razones: consumir o no determinadas drogas puede ser una razón central de tu estigma que se ve incrementado a su vez por otras situaciones o condiciones de tu vida como, por ejemplo, la clase social o el género.

Aunque se genere un estigma en cuanto a «drogodependencia», este estigma varía en función de otros aspectos que ya, sin pertenecer a un colectivo claro de inadaptación social, supone unas diferencias en cuanto a otras personas. Sobre esta idea se han centrado algunas obras como *Imagen social de las personas con consumo problemático de drogas desde el enfoque de género y clase social*, en la que se aborda las representaciones sociales que derivan en exclusión social y cómo influye el pertenecer a una clase social o género determinado en esa exclusión.

En primer lugar, cabe señalar una afirmación que resume parte de la reflexión que hemos planteado al inicio y puede suponer la base en la que asentar nuestros argumentos para justificar el impacto del estigma y las representaciones sociales en la propia persona estigmatizada y en las relaciones que tenga con la sociedad:

Una imagen social negativa incide, por un lado, en la auto-percepción y autoestima de las personas representadas por esa imagen y, por otro, en sus procesos de inclusión/exclusión social, ya que el rechazo y estigma dificultan estos procesos marcados por la existencia de estereotipos y prejuicios que no responden a la realidad (Cantos Vicent, 2020, p.37).

Este artículo se basa en estudios y trabajos empíricos que se han realizado sobre el tema de drogodependencia para ver si realmente influye el género y la clase social de la persona drogodependiente en la imagen que tiene la sociedad sobre ella.

3.2.2. Imagen masculinizada de la drogodependencia

En relación con la imagen social que deriva en exclusión social, y también con la manera en la que influye el pertenecer a una clase social o género determinado en esa exclusión, se han realizado algunos estudios para tratar de ver la realidad de esta situación. Este es el caso del estudio llamado *Imagen social de las personas con consumo problemático de drogas desde el enfoque de género y clase social* (Cantos Vicent, 2020), en el cual nos hemos basado para exponer la imagen social de personas en situación de drogodependencia.

Los resultados que destacan en esta obra, de manera breve, pueden concluir que “se trata de la imagen de un hombre muy deteriorado físicamente, delgado en extremo, con aspecto y salud descuidados, con falta de higiene y que vista de manera informal (con chándal, deportivas, riñonera...)” (Cantos Vicent, 2020, p. 41).

La imagen social en el hombre describe a una persona cuyo consumo es visible en su aspecto físico, vinculado a la delincuencia y peligrosidad social, enferma, marginada, de mediana edad y que consumen en soledad, ya que es cuando se percibe que el consumo es problemático (Cantos Vicent, 2020, p. 42).

Sin embargo, cuando nos referimos a una mujer nos encontramos con que “ningún grupo pensó en mujeres cuando se preguntó sobre personas drogodependientes. [...] Este hecho pone de manifiesto la invisibilidad de las mujeres en el consumo problemático de sustancias” (Cantos Vicent, 2020, p. 43). Cuando se pregunta de manera explícita por las mujeres en estas situaciones, la representación social se atribuye a aspectos sexuales y responsabilidad de ponerse en peligro al reducir sus capacidades de cuidado; además, se le asigna la responsabilidad de poner en peligro a su familia al consumir sustancias.

En resumen, el género influye en la imagen social que se genera de la persona en cualquier situación, incluso en drogodependencia. Cuando nos referimos a un hombre se tiene la idea del consumidor popularizado de los años 80, atribuyéndole características más propias del consumo, mientras que cuando hablamos de

una mujer se le atribuye a ella la responsabilidad del peligro que pueda sufrir o sufra su familia y se hace especial alusión a la sexualidad.

3.2.3. Clasismo en situaciones de drogodependencia

"La clase social, como eje de desigualdad que atraviesa a toda sociedad y sus diferentes elementos, funciona como una variable generadora de dos imágenes sociales bien diferentes" (Cantos Vicent, 2020, p. 44). De esta manera se diferencian dos tipos de personas consumidoras.

Por un lado, tenemos a la persona excluida, perteneciente a una clase social desfavorecida, caracterizada por la falta de recursos, el desarrollo de su vida en la calle y a quien se le asocia la condición de peligrosidad y delincuencia. La situación de drogodependencia se concibe como una característica más de la persona, siendo algo permanente en su vida, pues no vive una *situación* de drogodependencia, sino que *es* una persona drogodependiente.

Del otro lado encontramos a la persona que pertenece a una clase social favorecida, quien tiene cierto prestigio social. Esta persona no destaca únicamente por su situación de drogodependencia⁸, sino que destaca por sus aspectos más positivos y sus logros. En estas personas la situación de drogodependencia sí se concibe como una situación pasajera que podrá superar en cualquier momento.

Por tanto, podemos afirmar que "La clase social sirve como excusa para diferenciar entre buenos y malos consumidores problemáticos" (Cantos Vicent, 2020, p. 50).

3.2.4. Categorización de la droga consumida

También se realiza una distinción en la imagen social en función del tipo de droga consumida⁹. El alcohol no suele identificarse como problema y es la que más varía en función del género y la clase social de la persona; el cannabis, con diferencia, tiene una percepción más positiva, otorgando a la persona ideologías progresista, aunque también varía en función de género. La cocaína se percibe como una droga que muestra elegancia y poder, a diferencia de la heroína que tiene una percepción más negativa relacionada con la imagen que se tenía en el consumo de los años 80. Y, por último, los hipnosedantes están más vinculados con la mujer que con el hombre.

Además, las sustancias que hoy en día generan problemas de consumo en mayor medida –como cocaína, cannabis o alcohol– están asociadas al ocio y no

8 Considerada una persona que atraviesa un mal momento, motivo por el que hace uso de dichas sustancias.

9 Anexo III. Evolución de la percepción de riesgo según el tipo de sustancia.

requieren necesariamente de una dosis diaria, ya que su consumo se concentra en fin de semana. Por tanto, no implican la exclusión y marginación social sino que, de hecho, se relacionan socialmente con relaciones y actos sociales (Nieves y Molina, 2014).

3.3. Conclusión

La drogodependencia como situaciones estigmatizadas son parte de una sociedad en las que habitan desigualdades, por lo que la exclusión que se genera en cuanto al consumo de drogas es doble: a las desigualdades ya existentes en la sociedad se le añaden las propias de una problemática social concreta.

Esto puede llevarnos a la conclusión de que la exclusión social no se basa en una lógica que permita argumentar los motivos por los que una persona debe ser excluida de la sociedad en la que vive. Más bien podríamos decir que el proceso de exclusión social es una categorización de las características y situaciones individuales donde se priorizan las más importantes: por ejemplo, una persona consume drogas pero pertenece a una clase social muy alta; su clase social es más importante a nivel social, por lo que neutraliza la situación de drogodependencia teniendo una visión más positiva.

Esta priorización, que se ha podido demostrar en el estudio, nos hace cuestionarnos si realmente se generan nuevas problemáticas sociales o simplemente se agravan las que ya existían. En todo estigma de problemáticas concretas encontramos otros estigmas no tan relacionados con esa situación, sino con la condición de la persona dentro de la sociedad. Como consecuencia, tenemos situaciones de doble exclusión en las que el estigma atribuido a una situación individual es agravado por el estigma de otras características individuales que están un segundo plano.

La dificultad de hacer frente a la exclusión social se dispara teniendo en cuenta que un estereotipo concreto es la punta del iceberg que supone el estigma en la sociedad.

4. PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Antes de adentrarnos en el desarrollo de las propuestas, es importante señalar que en este documento no se realizará el diseño de un proyecto de intervención, pero si se recopilarán los aspectos clave a la hora de desarrollar acciones para afrontarlo.

Desde la Educación Social deben desarrollarse acciones cuyo principal objetivo sea combatir la exclusión social, y para ello hay que conocer el fenómeno

sobre el que debemos trabajar, porque solo podemos actuar ante aquello que conocemos y controlamos. Si no sabemos qué es lo que produce una situación de exclusión social o qué efectos tiene en las personas este fenómeno, ¿cómo vamos a diseñar acciones cuyo objetivo desconocemos?

El camino hacia la igualdad y la no discriminación pasa por la toma de conciencia de la imagen sesgada que se posee para, desde ahí, poder avanzar hacia concepciones más igualitarias y menos estereotipadas y estigmatizadas de las personas que consumen drogas (Isidro y Camero, 2016, p.1516).

Conocer el fenómeno sobre el que queremos desarrollar acciones es una parte esencial en cualquier intervención, puesto que solo conseguiremos efectos reales si actuamos sobre la problemática real. Podemos saber que existe exclusión social en situaciones de drogodependencia, pero si no tenemos en cuenta el fuerte impacto que tiene la imagen social en estas situaciones, las acciones planteadas irán enfocadas en otra línea que deja de lado una parte muy importante en la exclusión, como es el estigma y la imagen social.

No solo es importante conocer realmente la problemática social en la que vamos a centrar nuestras acciones, sino también conocer cuál es el ideario que la sociedad tiene acerca de dicha problemática. Sobre esta idea reflexionan Llinares Pellicer y Lloret Botonat (2010):

[...] «una construcción subjetiva del mundo social». Las representaciones sociales del «problema droga» no tienen por qué corresponderse con las características objetivas del fenómeno en sí. Pero en los fenómenos sociales tan importante es lo que en la realidad pasa, como lo que la gente cree que pasa (p.120).

Lo que las personas consideran que es el problema supone la base de su actitud ante este. La percepción que tengan de la problemática va a esta influida por el estigma y todo el entramado estigmatizado que han interiorizado como algo objetivo: "Para la gran mayoría de la población, incluidos los propios usuarios de drogas, el problema se define y las respuestas se diseñan a partir de una serie de preconceptos y estereotipos" (Llinares Pellicer y Lloret Botonat, 2010, p. 120).

Si la problemática se define a través de una serie de *preconceptos y estereotipos*, el problema definido no es exactamente el problema real que se da, por lo que las respuestas diseñadas en función del problema definido no van a poder hacer frente al verdadero problema, porque esta distorsionado (e incluso invisibilizado).

Por ello, el problema real seguirá existiendo y la situación no cesará, sino que puede llegar a empeorar teniendo un problema añadido representado de manera más negativa y cambiada la realidad. La situación no mejorará porque el

verdadero “problema” (si es que debería llamarse así) está oculto y la situación se ha visto disfrazada por un problema ficticio al que se aplican respuestas ficticias que pueden empeorar la situación.

Teniendo en cuenta la importancia de conocer la problemática para poder desarrollar propuestas de intervención, vamos a comenzar con el desarrollo de acciones para abordarla.

4.1. Personas sobre las que recae el estigma

En primer lugar, es importante destacar la idea de *aceptación de la identidad estigmatizada* por parte de la persona, ya que es la base de la problemática que estamos abordando en este trabajo. Este proceso supone la pérdida de la propia identidad, es decir, la pérdida de la subjetividad sustituida por una objetividad basada en el estigma atribuido socialmente.

Al desarrollar acciones con personas que han vivido o viven una situación de drogodependencia, y sobre las que se ha aplicado la *identidad de drogodependiente*, debemos tener en cuenta que esa identidad estigmatizada se ha convertido en su propia identidad, por lo que desprenderse de ella supone un camino largo y difícil en el que trabajar.

En este sentido, desarrollar acciones individualizadas en las que la persona tenga un espacio para ella puede permitir reflexionar y analizar de manera conjunta el estigma por el que se ha visto absorbida y las consecuencias que ha tenido en su vida.

Aunque a continuación se destacan distintas acciones, separando las funciones de la Educación Social, todas ellas se relacionan y se dan a la vez en el desarrollo de la intervención social.

4.1.1. Reflexión sobre el estigma

La cuestión clave en esta situación es que la propia persona sea consciente del estigma, que en ocasiones puede resultarle complicado, y de cómo va a reconstruir su propia identidad sin la presencia del estigma. Este objetivo necesita mucho trabajo y tiempo, desarrollando actividades centradas en la autoestima y autoconcepto de la propia persona.

Estas actividades pueden pasar por la búsqueda de un ámbito de trabajo donde desarrollarse laboralmente, la reflexión sobre el establecimiento o restablecimiento de relaciones interpersonales... Es decir, planificar un futuro en el que el estigma no puede ser el protagonista de su propia vida.

Además, a la par que se desarrolla esta planificación de futuro y el trabajo sobre autoestima y autoconcepto, debe haber un espacio en el que tener en cuenta los «fracasos» y frustraciones que puedan aparecer. Es frecuente caer en una utopía en la que el futuro va a ser maravilloso y todo va a salir bien, pero no siempre puede ser así.

El positivismo radical es un fenómeno que podríamos igualar casi con el estigma al generar una visión irreal de la vida. Las acciones desarrolladas deben estar ajustadas a la realidad, de tal manera que cuando la persona se encuentre un obstáculo sea capaz de seguir teniendo en cuenta que es algo inherente a la vida.

Por tanto, es imprescindible ser consciente de la realidad en la que vive cada persona conociendo sus límites y respetando el tiempo necesario para que la persona mejore su propia situación.

4.1.2. Acompañamiento de la persona

Como Educadores y Educadoras Sociales, ¿qué función/es¹⁰ podríamos desarrollar en estas situaciones? La principal función, como en cualquier intervención desarrollada desde nuestra profesión, es la de acompañamiento de la persona. En esta situación en concreto, el acompañamiento se producirá, sobre todo, en la reflexión de la persona sobre la identidad estigmatizada y la posibilidad de reconstruir su propia identidad real.

El acompañamiento supone respetar constantemente a la persona y saber que la identidad estigmatizada que ha asumido significa lo que ella es, por lo que no podemos pretender que abandone aquello que le hace ser alguien.

En este proceso también puede desarrollarse la intervención de otras profesiones, como la psicología, por lo que el acompañamiento también supone realizar un trabajo coordinado con las demás personas profesionales y la propia persona para que las acciones desarrolladas a través de las diferentes profesiones se relacionen y adecuen a la situación.

Por último, cabe señalar que el acompañamiento no es que nuestra figura esté siempre presente en el proceso que siga la persona, sino que desarrollemos un acompañamiento progresivo. Esto significa que nuestra figura será un apoyo para ella, y gracias a este acompañamiento la persona poco a poco sea capaz de continuar sin nuestra figura.

¹⁰ Aunque en este apartado se señalan las más específicas que podemos llevar a cabo en estas situaciones, debemos tener en cuenta que todas las funciones de la Educación Social se desarrollan en cualquier trabajo desde esta profesión, aunque algunas de ellas estén en un segundo plano.

4.1.3. Orientación: reflexión hacia el futuro

Otra de las funciones que tienen lugar en estas situaciones es la de orientación de cara al futuro, sobre todo la centrada en orientación sociolaboral. Esta función tendría que ver con la reflexión en cuanto a aquellas actividades a las que quiere dedicarse, cómo organizarse con el tema económico...

Una de las consecuencias que pueden generarse al asumir el estigma de drogodependiente es la incapacidad y/o la condición de enfermo. Esta concepción que tiene de sí misma dificulta el desarrollo de actividades, sobre todo en el ámbito laboral.

Las acciones descritas anteriormente suponen un primer paso para poder realizar esta orientación, teniendo en cuenta que a través de nuestro acompañamiento y al reflexionar sobre el estigma y sus consecuencias, la persona puede adoptar otra actitud de cara al desarrollo de acciones en diferentes ámbitos.

Por ello, generar espacios en los que la persona pueda desarrollar actividades permite dejar de lado esa incapacidad, pudiendo ver un futuro activo que le permita desarrollarse como persona en todos los ámbitos de su vida.

Además del desarrollo de actividades, esta orientación tiene que ver con la planificación de un futuro y lo que puede suponer. No debemos caer en el error de describirles un futuro perfecto porque ese futuro ideal va a ser muy distinto a la realidad, y puede generar mayor malestar consigo misma. La reflexión sobre el futuro significa asumir las responsabilidades que tendrá y las dificultades que puede encontrar, de tal manera que la persona esté preparada para vivir en la sociedad afrontando las situaciones que se le presenten.

4.1.4. Individualización: diversidad de personas y acciones

La individualización de las acciones desarrolladas significa adecuarlas constantemente a la realidad de la persona. Esta individualización, en primer lugar, requiere generar un vínculo que permita conocer a la persona para poder desarrollar la acción educativa.

Por otro lado, otra de las acciones que nos permite individualizar la intervención es la detección de necesidades de la persona en cada momento. Esto quiere decir que, aunque las acciones vayan destinadas a la satisfacción de unas necesidades planeadas en un primer momento, debemos evaluar en todo momento la situación de la persona con el fin de adecuarlos a la realidad que vive.

Evaluar las acciones nos permite ver si realmente están generando el impacto deseado en la vida de la persona o si, por el contrario, no están surgiendo efecto y

debemos desarrollar acciones distintas. Además, nos permite ver nuevas necesidades que quizás antes no habíamos observado o simplemente se han generado a medida que hemos avanzado en el trabajo conjunto.

Esta función podrá conseguirse través del acompañamiento planteado anteriormente, ya que el hecho de estar con la persona en su desarrollo nos permite hacer esa evaluación. Además, es necesario un trabajo conjunto, tanto con la persona, como con el resto de profesionales, porque la propia persona es la única que podrá decirnos cuál es su situación y cómo la está viviendo; y, por otro lado, el resto de profesionales trabajan con la persona en otros ámbitos sobre los que pueden ser necesarias nuestras acciones como Educadoras y Educadores Sociales.

En resumen, las funciones van enfocadas a centrarse en la situación real de la persona, planificar y llevar a cabo acciones que supongan el desarrollo de la persona, ya que es el objetivo principal de estas intervenciones, todo ello desde el acompañamiento y el trabajo conjunto.

4.2. Personas sobre las que no recae el estigma

Los trabajos de prevención que se llevan a cabo con la población son necesarios para evitar la continuidad de estas situaciones, pero hay algo más que podemos hacer como sociedad ante esta problemática. Únicamente se habla sobre los riesgos en tu salud y en tu entorno social, pero no sobre el estigma y cómo influye en tu desarrollo.

4.2.1. Visibilización y reflexión sobre el estigma

Sería interesante aprovechar esos espacios de visibilización de drogodependencia para tratar de tener presentes los estereotipos con estudios y otras obras de referencia sobre este tema, como los que se han destacado en esta obra, con el fin de reflexionar sobre ellos. El estigma y estereotipos es algo socialmente aprendido, si comenzamos a problematizarlos estaremos iniciando el camino hacia una sociedad más crítica y menos estereotipada¹¹.

Por ello, a la vez que se realizan charlas sobre prevención de drogas, también se podría abordar el tema de estereotipos y cuánto de acertado es tenerlos. Poco a poco la idea del perfil de un drogodependiente irá cuestionándose hasta que la imagen social sea tan amplia que sea prácticamente imposible señalar a una

¹¹ Esta idea de problematizar el estigma es una acción considerada para toda la población, incluidas también las persona estigmatizadas para que tengan conocimiento sobre este fenómeno.

persona, evitando la exclusión que se genera. Todo esto puede suponer una mejora en la interacción social, evitando así gran cantidad de conflictos innecesarios.

También sería interesante trabajar la condición de «enfermo» en personas que viven o han vivido situaciones de drogodependencia. Cuando tenemos la idea de drogodependiente como enfermo, estamos cronificando su situación en el tiempo, llegando a pensar que esa persona es así y siempre lo va a ser, porque está enfermo y siempre lo estará.

Esta imagen cronificada de la drogodependencia influye en las interacciones que pueda o no desarrollar en su vida. Por ejemplo, en el ámbito laboral ser o haber sido drogodependiente puede suponer un rasgo que genere una respuesta negativa por parte del contratante.

4.2.2. Mediación entre realidad, estigma y sociedad

La principal función a desarrollar desde la Educación Social es mediar entre la realidad del estigma, concretamente de la drogodependencia en nuestro caso, y la sociedad para generar un conocimiento real y acertado sobre la drogodependencia que deje de lado comportamientos que generen exclusión social.

Un ejemplo de acción en la que desarrollar esta función es realizar una mediación entre empresas dispuestas a colaborar y personas que han vivido una situación de drogodependencia. Esto puede conllevar un cambio en la visión del mundo laboral de la drogodependencia y la mejora de las posibilidades laborales de las personas, suponiendo el desarrollo de la persona en el ámbito laboral.

Esta función está muy relacionada con la visibilización y reflexión sobre el estigma, ya que supone la adquisición de un conocimiento real sobre estas situaciones. Si además de este conocimiento ponemos en práctica una interacción social, como es la que hemos planteado con las empresas, estaremos dando la oportunidad de que la reflexión sobre las situaciones de drogodependencia se vea reforzada por el contacto con estas situaciones.

Esta mediación puede hacer que ambas partes conozcan la situación desde el otro punto de vista, reforzando así la reflexión sobre el estigma.

4.2.3. Creación de contextos no estigmatizantes

Otra función importante para llevar a cabo con el conjunto de la población es la de generación de redes sociales y contextos educativos y sociales en los que la realidad sobre drogodependencia deje de lado el estigma poco acertado sobre estas situaciones. Cuando la sociedad se relaciona con la realidad de las situaciones adquiere un conocimiento veraz sobre ellas que le permitirá, en primer lu-

gar, establecer relaciones con las personas que viven o han vivido situaciones de drogodependencia; y, en segundo lugar, que las interacciones que se desarrollen entre ambas partes sean positivas.

A través de esta función podremos conseguir visibilizar la realidad de la drogodependencia, como veíamos anteriormente, siendo más fácil la mediación que debamos realizar entre las partes implicadas en el estigma, puesto que ya parten de un conocimiento más adecuado a la realidad.

4.2.4. Generación de espacios de interacción social

El estigma genera distorsiones en las interacciones de las personas que, en ocasiones, suponen la exclusión social de algunas de ellas. Preparar ese espacio para que pueda producirse la interacción social una vez que se ha trabajado lo suficiente con ambas partes es una función principal para mejorar la situación a nivel social que se vive como consecuencia de la problemática.

Son necesarias las acciones desarrolladas con cada una de las partes implicadas en el estigma para generar un contexto en el que puedan desarrollarse acciones conjuntas de interacción social, como hemos visto en el apartado anterior.

Generar espacios en los que la sociedad interactúe con personas que han vivido problemáticas sociales¹² puede suponer que el estigma quede de lado y la situación mejore, teniendo presente la mediación en dicha interacción desde la Educación Social. Estos espacios pueden incrementar el desarrollo de la sociedad y de todas las personas, por lo que hay que concederle más importancia de la que se le da actualmente en las acciones desarrolladas en situaciones de drogodependencia.

Como podemos observar, aunque se explican de manera separada las funciones, todas ellas están relacionadas y una conlleva otra. El desarrollo de acciones desde la Educación Social requiere llevar a cabo diversas funciones que, de manera conjunta, suponen el abordaje completo de la problemática social.

5. CONCLUSIONES

El estigma genera una exclusión social que afecta, tanto a las personas estigmatizadas como al conjunto de la población, impidiendo el desarrollo personal y social. Aunque este trabajo se centra en la drogodependencia como situaciones

¹² Hablamos de problemáticas sociales de manera general ya que, aunque nos hemos centrado en drogodependencia, es aplicable a las situaciones de otras problemáticas.

concretas, esta idea clave podríamos trasladarla a cualquier situación en la que tome presencia el estigma.

El fenómeno del estigma suele pasar desapercibido en las intervenciones llevadas a cabo para abordar situaciones de exclusión social. Dado que las consecuencias y el impacto que genera son tan negativas socialmente, se hace necesario desarrollar acciones centradas en el estigma para tratar de solventarlo. En este asunto la Educación Social merece gran protagonismo debido a su trascendencia en asuntos de carácter social, como el que nos ocupa.

En el desarrollo del trabajo hemos abordado la idea de inadaptación social teniendo en cuenta una perspectiva enfocada a la falta de adaptación de la sociedad a la diversidad, lo que nos ha permitido elaborar un discurso sobre exclusión social centrado en esa base conceptual de la inadaptación.

La exclusión social en situaciones de drogodependencia no tuvo lugar hasta el momento en que empezaron a considerarse como una problemática social, debido a la reacción con que la población respondió a un consumo excesivo en torno a los años 80. Hasta el momento no podemos hablar de problemática social, ni de exclusión social hacia estas situaciones, porque era algo invisibilizado que no se tenía en cuenta a nivel social.

Junto con el consumo de heroína comenzaron a desarrollarse situaciones de delincuencia, enfermedades..., lo que generó una alarma social ante la drogodependencia, demandando acciones para abordar la problemática que empezaba a consolidarse en nuestra sociedad.

Este punto de partida de la drogodependencia como problemática también supuso un inicio en el estigma que se tenía (y aún continúa teniéndose) sobre las personas consumidoras o que en algún momento consumieron, generando una exclusión social como consecuencia.

La imagen social que se tiene es bastante sesgada y masculinizada, aunque dependiendo de las variantes de la situación de drogodependencia, la imagen puede ser más o menos negativa. Como hemos visto, la drogodependencia no deja de ser una parte de la sociedad en la que se aplican las mismas desigualdades vigentes que habitan en ella, por lo que el género y la clase de la persona consumidora, así como la droga consumida, pueden variar su imagen social.

Esta representación social que se tiene sobre las personas que viven o han vivido situación de drogodependencia genera consecuencias en el desarrollo de la persona y de la propia sociedad al dificultar, e incluso imposibilitar, entre otras cosas, la interacción social entre personas estigmatizadas y no estigmatizadas.

La reflexión expuesta nos hace ver cuáles son los puntos claves sobre los que debemos centrarnos al abordar la problemática social de exclusión social en situaciones de drogodependencia, lo que nos permite desarrollar acciones adecuadas a la realidad de esta problemática.

La *utopía*, a veces, se considera como una concepción que lleva a una *mala praxis*, pero en ocasiones es necesaria. Desde la Educación Social debemos tratar de ser profesionales ambiciosas que trabajen con una utopía que les permita construir en un camino lleno de acciones con las que puedan avanzar y conseguir cada vez más. La idea de utopía no debe hacernos caer en una realidad paralela en la que vamos a conseguir acabar con el estigma en todo el mundo y en todas las situaciones. Debemos ser conscientes de los límites con los que vamos a encontrarnos a lo largo de nuestra carrera profesional y, a pesar de ellos, continuar si queremos conseguir transformaciones sociales que mejoren diversas situaciones.

Los límites no pueden frenar la Educación Social, por ello no debemos decaer ante una problemática de grandes dimensiones y resulta de gran importancia la utopía para saber que siempre es necesario continuar desarrollando acciones que nos hagan estar un poco más cerca de esa utopía que hemos marcado.

Y es que, si limitamos nuestras acciones profesionales con un *es imposible*, ¿cómo vamos a hacer Educación Social?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASEDES y CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*.
- Bas Peña, E. (2005). Educación Social: Planes de Estudio y Drogodependencias. *Salud y drogas*, 99-116.
- Cantos Vicent, R. (2020). Imagen social de las personas con consumo problemático de drogas desde el enfoque de género y clase social. *Revista Española de Drogodependencias*, 36-51.
- Caride, J. (1998). Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. En J. Caride, *Políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, (pp. 138-139). Granada.
- Ministerio de Sanidad. (1985). *Plan Nacional sobre Drogas*. Madrid. <https://pnsd.sanidad.gob.es/>.
- Ministerio de Sanidad. (2018). *Memoria Plan Nacional sobre Drogas 2018*. https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/memorias/docs/2020_MEMORIAPNSD_2018.pdf.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*.
- Isidro, A.I. y Camero, A. (2016). Imagen social de las drogas y de las personas que las consumen. Creencias, estereotipos y actitudes. *Psicología y educación*, 1510-1517.
- Llinares Pellicer, M. y Lloret Botonat, M. (2010). ¿Existe el estigma en los drogodependientes? Proceso de construcción de un estigma. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 115-133.
- López Noguero, F. (2005). Inadaptación social y Educación Social Especializada «con» jóvenes. Nuevas perspectivas. *Revista de Educación*, 61-72.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017). *Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016. Informe de la Evaluación final*. https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/2017_Informe_Evaluacion_Final_Estrategia_Nacional_sobre_Drogas_2009_2016.pdf.
- Nieves Martín, Y. y Molina Sánchez, C. (2014). *¿Qué es ser drogodependiente hoy? Claves para la reflexión*.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Proyecto Hombre. (2021). <https://proyctohombre.es/>.
- Ministerio de Sanidad. (mayo de 2021). *Plan Nacional sobre Drogas*. <https://pnsd.sanidad.gob.es/>.
- Tizio, H. (1998). La categoría 'inadaptación social'. En A. Petrus, *Pedagogía Social*, (pp. 92-129). Barcelona: Ariel.

ANEXOS

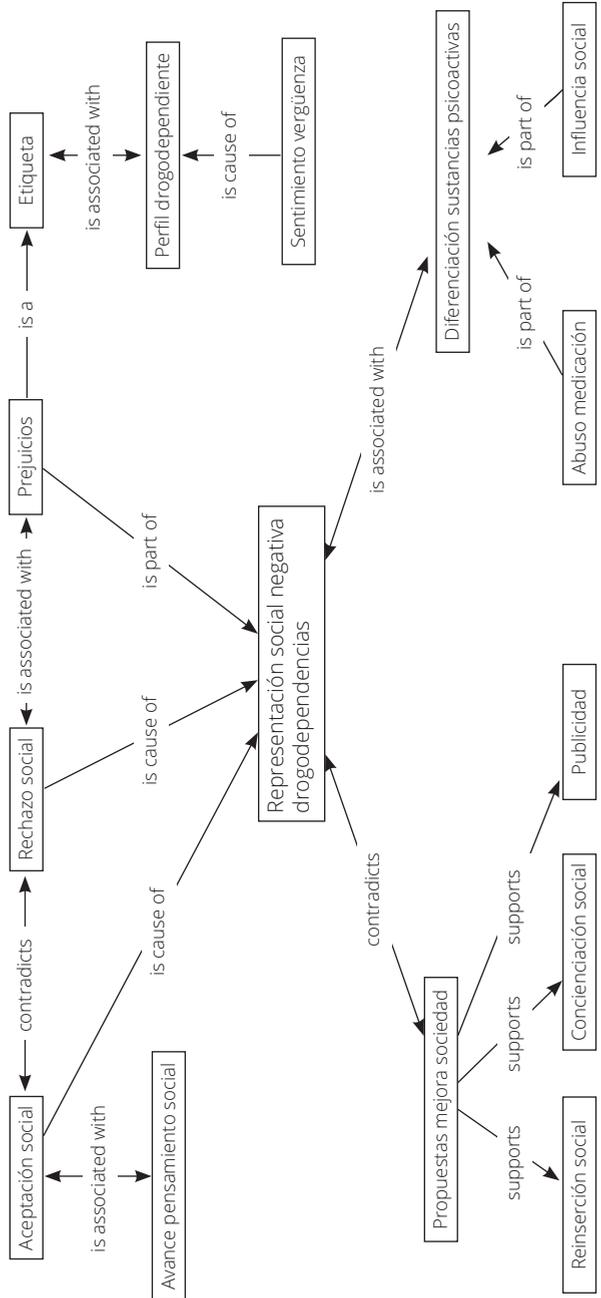
Anexo I. Funciones y competencias de la Educación Social

FUNCIÓN	COMPETENCIA
Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.	Saber reconocer los bienes culturales de valor social.
	Dominio de las metodologías educativas y de formación.
	Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.
	Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de educación.
	Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.
	Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.
	Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
	Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
	Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.
	Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.
	Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa.	Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.
	Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.
	Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.
	Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

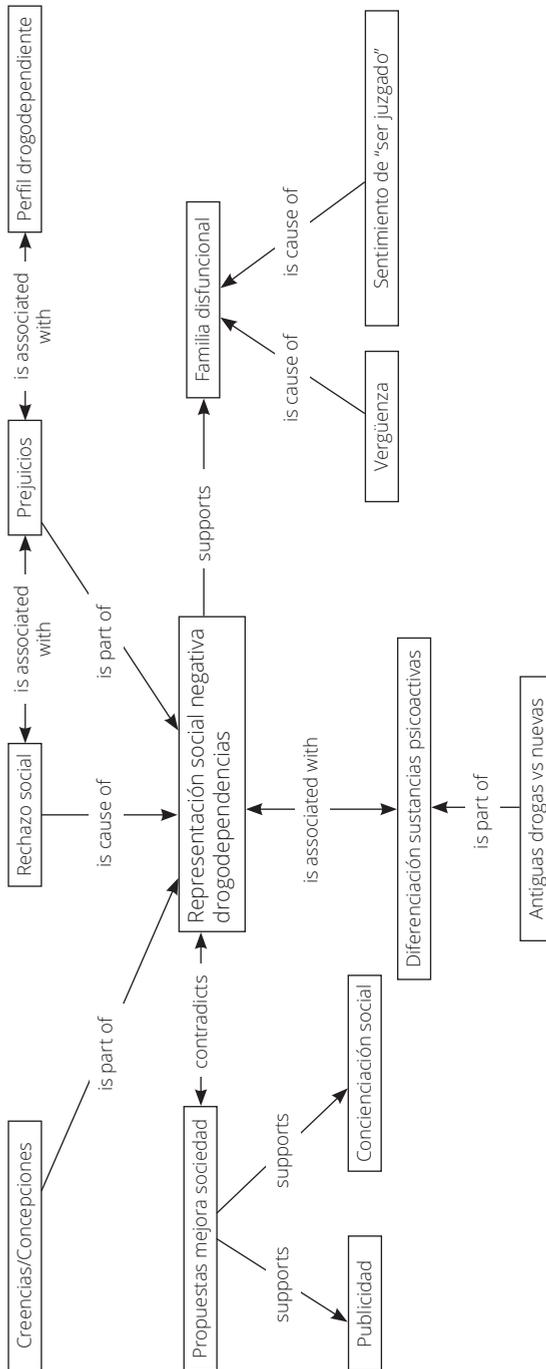
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.
	Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.
	Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
	Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas...).
	Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social.
	Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
	Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan a acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.
	Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.
	Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.
	Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.
	Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.
	Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.
	Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.
	Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Fuente: Documentos Profesionalizadores (2007).

Anexo II. Representación social negativa de la drogodependencia

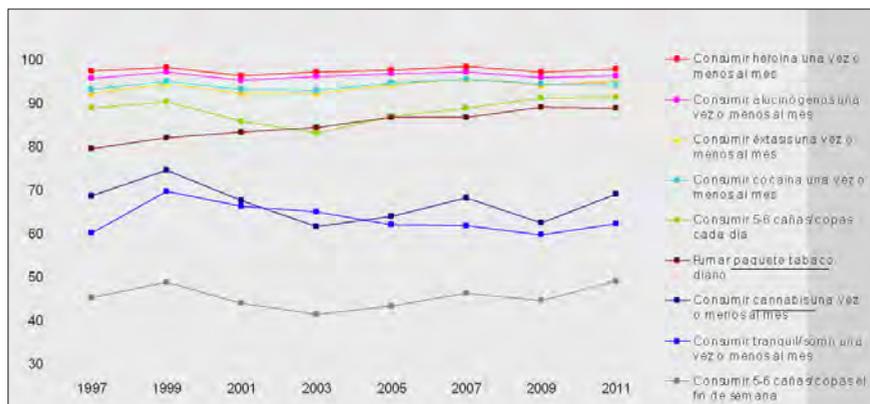


Fuente: Nayra Casas (2015)



Fuente: Nayra Casas (2015)

Anexo III. Evolución de la percepción de riesgo en el consumo







ISBN 84-17133-35-6



9 788417 133351 >