ISBN: 978-84-617-7538-5
DL: C 2332-2016

CC BY NC ND

Edita: Ceesg colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

Colabora: SabadellGallego BS

Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da Educación Social. 2ª e 3ª edición

Ceesg colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da Educación Social. 2ª e 3ª edición

Limiar

Andrea Maroñas Bermúdez

ceesg
colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

LIMIAR

Na súa maxistral 'Defensa da palabra', Eduardo Galeano dixo algo así como que escribimos a partir dunha necesidade de comunicarnos cos demais para denunciar o que doe e compartir o que dá alegría. Suponse que a literatura transmite coñecementos e transforma a linguaxe e a conduta de quen a recibe; que axuda a coñecernos mellor para salvarnos xuntas e xuntos porque, no fondo, escribimos para a xente coa que nos identificamos (Galeano, 1989)[1].

O libro dixital que tes nas túas mans é o resultado da segunda e terceira edición do TFG. EDUSO. Esta iniciativa –promovida polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg)– consiste nun concurso anual de Traballos Fin de Grao realizados por estudantes de Educación Social das Universidades galegas, premiándose aqueles que afondan con maior mérito en áreas de estudo e/ou de intervención vinculadas directamente á Educación Social.

Coa finalidade de escribir esa realidade coa que nos sentimos identificadas e identificados, o TFG.EDUSO pon en valor o traballo realizado por estudantes de Educación Social destacando, tanto os traballos que atenden aos ámbitos de maior percorrido (na modalidade estendida), como os que puxeron o foco en liñas de acción máis incipientes onde tamén hai –ou debería haber– moita Educación Social (na modalidade escondida).

Ademais, nunha lectura ampla do contido deste libro, atopamos unha reafirmación nos valores que conforman o ideario do Colexio pois, todas as contribucións realizáronse en **lingua galega**; varias delas tratan temáticas vinculadas ao **feminismo**; e todas aluden ao **compromiso coa profesión** e á **xustiza social** ao identificar o papel da Educación Social en temáticas tan diversas como: a atención as persoas sen teito, a saúde, as actividades asistidas con animais ou a Educación pola Paz e o estudo dos piropos desde a perspectiva de xénero.

Nunha profesión como a Educación Social, que emerxeu fundamentalmente da práctica, cómpre seguir na teima de escribir, de ler, de reflexionar e de investigar na busca dun maior e mellor recoñecemento na esfera intelectual e académica. Trátase, en definitiva, de alimentar esa espiral tan necesaria: partir da práctica, reflexionar e volver cunha práctica mellorada; é dicir, acadar unha praxe reflexiva. Aquí vai un pequeno pero significativo aporte.

"Escribindo facemos profesión, lendo tamén, avante na tarefa".

Andrea Maroñas Bermúdez (Colexiada nº 0118)

Área de Comunicación e Participación Colexial

1 Galeano, E. (1989). *Nosotros decimos no. (Crónicas 1963-1988)*. México: Siglo XXI.

colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da Educación Social.
2ª e 3ª edición

2º Concurso TFG.eduso. Curso 2013/2014

1. Bases do concurso
2. Traballo gañador modalidade ES escondida:
   "**A Educación Social e as persoas sen fogar: un estudio de caso**"
   MABEL MARTELO FRAGA. Universidade da Coruña

3. Traballo gañador modalidade ES estendida:
   "**A Educación Social no campo da saúde. Novos retos e saídas profesionais: un estudio de caso**"
   LAURA RUÍZ SORIANO. Universidade de Vigo

3º Concurso TFG.eduso. Curso 2014/2015

1. Bases do concurso
2. Traballo gañador modalidade ES escondida:
   "**Proxecto de intervención socioeducativa: os beneficios das actividades asistidas con animais para a mocidade en risco de exclusión social**"
   ALBA MARÍA OJEA CID. Universidade de Vigo

3. Traballo gañador modalidade ES estendida:
   "**Indagacións interdisciplinares na violencia de xénero: feminismos e Educación para a Paz**"
   TANIA PEREIRA CARRACEDO. Universidade da Coruña

4. Mención especial do xurado:
   "**Piropos: afagadores? Ou práctica que mantén os estereotipos de xénero?**"
   RAQUEL LOIS GÓMEZ. Universidade de Vigo

Membros do xurado do 2º Concurso TFG.eduso:
María Dolores Candedo Gunturiz (Universidade da Coruña)
Xosé Manuel Cid Fernández (Universidade de Vigo)
María Díaz de Robles Badía (UNED A Coruña)
Eva Mª López Soto (Ceesg)
Jesús Rodríguez Rodríguez (Universidade de Santiago)

Membros do xurado do 3º Concurso TFG.eduso:
María Dolores Candedo Gunturiz (Universidade da Coruña)
María Díaz de Robles Badía (UNED A Coruña)
José María Faílde Garrido (Universidade de Vigo)
Andrea Maroñas Bermúdez (Ceesg)
Jesús Rodríguez Rodríguez (Universidade de Santiago)

Xunta de Goberno do Ceesg 2015-2019:
Mónica Serrano Soto, Aurelio Prado Rodríguez, Maite Sío Docampo,
Alfonso Tembrás López, Daniel Alves Rivera, Antón Bouzas Álvarez,
Beatriz Caneda Zamar, Leticia Castro Torres, Natalia Domínguez Galán,
Andrea Maroñas Bermúdez, Priscila Maximino Bento,
Eva Moldes Casal, Belén Piñeiro Álvarez, Sofía Riveiro Olveira
e Laura Vilaboy Romero

Equipo coordinador:
Andrea Maroñas Bermúdez, Belén Piñeiro Álvarez, Aurelio Prado Rodríguez,
Sofía Riveiro Olveira e Montserrrat Sánchez Barcia.

**Música cedida por Coanhadeira*

Bases

2º Concurso TFG.eduso. Curso 2013/2014

ceesg
colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

Rúa Lisboa, 20 – Baixo C
T 981552206
15707 Santiago de Compostela
ceesg@ceesg.org

Q1500270-B
F 981938274
A Coruña
ceesg.org

2º CONCURSO DE TRABALLOS FIN DE GRAO ARREDOR DA EDUCACIÓN SOCIAL

tfg.eduso

Con motivo da celebración do **Día Mundial da Educación Social (2 de outubro)**, e dando continuidade á iniciativa de colaboración coas universidades galegas, o Ceesg convoca o 2º CONCURSO DE TRABALLOS FIN DE GRAO ARREDOR DA EDUCACIÓN SOCIAL, que levará o nome de "tfg.eduso" para recoñecer a calidade dos traballos realizados desde as aulas.

A devandita convocatoria consiste nun concurso anual de **traballos fin de grao realizados por estudantes de Educación Social** das universidades galegas, premiándose aqueles que afonden nunha área de estudo ou intervención claramente vinculada á Educación Social e que promovan os catro piares básicos nos que se asenta o ideario do Colexio: compromiso coa profesión, xustiza social, perspectiva de xénero e lingua galega.

1. Sobre os traballos a presentar.

Só poderán presentarse ao concurso os TFG matriculados nas universidades galegas ou nalgún centro da UNED en Galicia no **curso académico anterior** a cada edición (nas convocatorias de xaneiro, xullo ou setembro), redactados **en galego** e que obtiveran una cualificación igual ou superior a **8,5**.

2. Modalidades.

Establécense dúas modalidades:

- **Educación Social Escondida**: para aqueles TFG que traten novos ámbitos de proxección profesional ou metodoloxías novidosas e inclusivas.

- **Educación Social Estendida**: poderán presentarse nesta modalidade aqueles TFG que investiguen acerca dos ámbitos e temáticas tradicionais da Educación Social.

3. Forma de presentación e envío.

Presentaranse por separado:

- **Datos persoais** (Anexo I).
- **Declaración xurada** (Anexo II) que acredite a propiedade intelectual da persoa autora, que o TFG foi defendido no curso académico anterior, así como a cualificación outorgada, que deberá ser igual ou superior a 8,5. A titora ou titor acreditará dita condición.
- **Xustificación da modalidade escollida** (Anexo III).
- **Traballo**: respectará a guía para a elaboración dos TFG da Universidade na que se defendeu, no que se refire ao tipo de traballo, estrutura e formato (extensión, tipo de letra, marxes...).
- **Anexos do traballo**: poderán incluírse no documento do traballo ou enviarse por separado, debidamente numerados, nun arquivo winzip ou similar.

O traballo e os anexos deste non poderán conter datos persoais identificativos da persoa autora do traballo, nin do titor/a (nome, apelidos, DNI, teléfono, enderezo, etc), nin da Universidade onde o presentou, o que pode ser motivo de descalificación.

As propostas terán que ser enviadas en **formato electrónico** editable (.doc ou .odt), de forma que permita a posterior adaptación para a súa publicación, a ceesg@ceesg.org, co asunto **"Concurso tfg.eduso 2014"**.

4. Prazo de presentación.

O prazo de presentación será desde o día 2 de outubro de 2014 ata o 22 de xaneiro de 2015 ambos inclusive.

Confirmarase por correo-e a recepción do traballo, establecéndose un prazo de 3 días, a contar desde o día seguinte á confirmación, para subsanar posibles erros na forma de presentación detectados pola Secretaría Técnica.

5. Tribunal.

O tribunal estará formado por 5 persoas, tanto do ámbito universitario como do Ceesg.

Desde a Secretaría Técnica do Ceesg enviaranse ao tribunal os TFG presentados sen datos identificativos da autoría, da titora ou titor e da Universidade, para manter o anonimato.

6. Criterios de Selección.

Para a selección dos proxectos gañadores, o Ceesg establece os seguintes criterios e sistema de votación do tribunal:

CRITERIOS

1. *Claridade:* Corrección lingüística; Uso dunha terminoloxía apropiada ao ámbito disciplinar e profesional; uso dunha linguaxe non sexista; calidade da redacción e capacidade argumentativa; utilización de fontes bibliográficas axeitadas, diversificadas,actualizadas e ben identificadas; calidade da presentación.
2. *Diálogo entre teoría-práctica.* Calidade da reflexión e argumentación teórica desde o marco da Pedagoxía-Educación Social; coherencia interna teórico-práctica; profundidade.
3. *Pertinencia e impacto social.* Innovación; creatividade; viabilidade; incorporación de metodoloxías inclusivas promotoras da participación e autonomía das persoas, grupos ou comunidades e de maiores cotas xustiza social.
4. *Adecuación á modalidade escollida.* Pertinencia do traballo en relación á modalidade atendéndose á argumentación presentada no Anexo II.
5. *Desenvolvemento das funcións e competencias profesionais.* Descrición de elementos que axuden a visibilizar o perfil profesional en relación ao ámbito escollido e seguindo os documentos profesionalizadores (funcións, competencias, deontoloxía e ética), ou incidan na mellora da formación académica.

Son un total de 5 criterios, aos que se lles dará a seguinte ponderación:

criterio 1= 2 pto sobre 10
criterio 2= 2 ptos sobre 10
criterio 3= 2.5 ptos sobre 10
criterio 4= 1 ptos sobre 10
criterio 5= 2.5 ptos sobre 10
TOTAL: 10 ptos.

VOTACIÓN

Valorarase individualmente cada traballo polos membros do tribunal, consensuando a puntuación acadada en cada criterio.

Só poderán ser premiados aqueles traballos que computen en todos os criterios e que acaden unha puntuación mínima de 8,5 na suma dos mesmos.

En caso de empate, atenderase á nota acadada na Universidade.

O concurso pode quedar deserto.

O tribunal emitirá acta que incluirá a puntuación de todos os traballos.

7. Premio.

Seleccionarase un TFG por modalidade.

a. **Modalidade ES Escondida**
b. **Modalidade ES Estendida**

Adxudícase o seguinte premio para cada unha das modalidades:

- **publicación do traballo en formato físico (CD ou libro) ou electrónico (web institucional).**
- **cota de alta no Ceesg (de ser o caso) e primeira cota semestral gratuíta.**

Os TFG non premiados son susceptibles de publicación, sempre e cando cumpran cuns mínimos de calidade e relevancia.

Os TFG premiados nesta convocatoria serán presentados con motivo da celebración do Día Mundial da Educación Social de 2015.

O Ceesg resérvase o dereito de manexo e publicación da información recompilada nos distintos TFG presentados ao concurso, recoñecendo a autoría dos mesmos.

Quen se presenta a este concurso, acepta as bases que aquí se recollen.

Para máis info: Tfno. 981 55 22 06 ou ceesg@ceesg.org

Compostela, marzo de 2014

ANEXO I. DATOS PERSOAIS

Nome e apelidos:

Correo-e:

Teléfono de contacto:

Título do traballo presentado:

ANEXO II. DECLARACIÓN XURADA E PRESENTACIÓN DO TFG

Eu_____, con DNI_____, enderezo en _____ e teléfono _____ a efectos de notificacións, sendo a miña titora-titor _____,

DECLARO,
baixo a miña responsabilidade que o TFG que leva por título _____ e presento a este concurso de "tfg.eduso" é da miña autoría, sendo froito da investigación realizada durante o curso académico _____, na Universidade de _____.

Que foi presentado e defendido con data _____, levando unha cualificación final de _____[1].

E para que conste, asino a presente declaración en _____, a ___ de _____ de 201_.

Asdo. Asdo.

A persoa interesada A titora-titor

Os datos facilitados pasarán a formar parte dun ficheiro declarado ante a Axencia Española de Protección de Datos, que ten como finalidade a xestión dos servizos ofrecidos ás/aos colexiadas/os. Ao subscribir este formulario, vostede consinte o tratamento destes datos coa finalidade mencionada. Estes datos son veraces e exactos debendo comunicar calquera modificación dos mesmos ao Responsable do Ficheiro. Pode exercer os dereitos de acceso, oposición rectificación e cancelación mediante carta e adxuntando a fotocopia do DNI ao seguinte enderezo: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, Rúa Lisboa, 20 – baixo C - 15707, Santiago de Compostela, A Coruña.

[1] Esta nota ten que ser igual ou superior a 8,5.

ANEXO III. XUSTIFICACIÓN DA MODALIDADE ESCOLLIDA

Título do traballo:

Modalidade escollida:

- ☐ **Educación social escondida**
- ☐ **Educación social estendida**

Xustificación:

Traballo Gañador modalidade ES escondida

A Educación Social e as persoas sen fogar: un estudio de caso.

Autora

Mabel Martelo Fraga

(Universidade da Coruña)

ceesg
colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

FICHA

Título do traballo: A Educación Social e as persoas sen fogar: un estudo de caso.

Autora: Mabel Martelo Fraga.

Universidade de A Coruña.

Curso académico: 2013/2014

Titora do traballo: Laura Cruz López

Xustificación da elección da modalidade de concurso "Educación Social estendida":

O senfogarismo é un ámbito tradicional da educación social, polo que podemos encadralo dentro desa modalidade de educación social estendida. Este TFG presenta un estudo de caso sobre a IBS.

Padre Rubinos, da cidade da Coruña. Concretamente estúdanse as características da entidade, o perfil de persoa sen fogar e a acción socioeducativa que se leva a cabo. Boa parte deste estudo empírico está orientado a coñecer as funcións e accións desenvolvidas polo/a educador/a social neste recurso.

A meirande parte dos recursos de inclusión para persoas sen fogar de España pero tamén de Galiza seguen a ser maioritariamente asistencialistas, sendo o aloxamento, manutención e vestimenta os servizos máis ofertados. Segundo Cabrera (2000), non teñen como finalidade solucionar o problema senón parchealo. Sen embargo, o albergue Padre Rubinos é unha das excepcións, o que nos demostra que a situación pouco a pouco está comezando a cambiar. Dentro desta realidade, que debía ser extrapolable a outros recursos, apostase cada vez máis pola profesionalización (aínda que o voluntariado segue a ter unha forte presenza) e o desenvolvemento de propostas socioeducativas que van da man do/da educador/a social. A poboación sen fogar, é un colectivo cun perfil heteroxéneo e as veces cun alto nivel de desestructuración que requiren dun profesional, como o/a educador/a social que conta cunha serie de destrezas, habilidades e coñecementos específicos para intervir de maneira efectiva con este colectivo.

A realización deste Traballo de Fin de Grado é froito da dedicación e da constancia, pero resultaríame realmente complicado levalo a cabo sen a axuda de todas aquelas persoas que dalgunha maneira, participaron na súa elaboración. É de xustiza, antes de comezar, dedicarlle unhas liñas, dándolle as grazas a todas elas.

De maneira especial, quero expresar a miña gratitude á titora deste Traballo de Fin de Grao, Laura Cruz López, pola súa dedicación incansable, colaboración e esforzo. Ela é un perfecto exemplo do bo quefacer dun mestre implicado, grazas por acompañarme en todo este proceso, sempre cun sorriso no rostro.

Tamén agradecer a IBS. Padre Rubinos, por dedicarme o seu valioso tempo, cando sei que carecen del. A súa colaboración era fundamental para a realización deste traballo, permitíndome adentrarme na súa institución e coñecer da man de profesionais e dos propios protagonistas a realidade do senfogarismo.

Por suposto, non podo esquecerme dun dos piares fundamentais para min, a miña familia que sempre se mostran moi interesados polos meus estudos, e ultimamente, por este traballo, que ocupou moitas conversas entre nós.

Non podo rematar, sen mencionar a outro piar fundamental para min, as "miñas nenolas", que sempre están ao meu carón. A elas debo agradecerlles todos os seus consellos, ánimo e confianza. Sen o seu apoio, o resultado non sería o mesmo.

A todas estas persoas, grazas !

Hombres hechos y derechos,
abocados a la calle,
convertidos en desecho
y sin aprecio de nadie;

fueron gente de provecho,
hasta que llegó el desastre
y su mundo se hizo estrecho,
bajo el imperio del hambre;

aún conservan en su pecho
el calor de sus hogares,
aunque queden en barbecho
sus contactos familiares.

En su dignidad maltrechos,
sintiéndose despreciables,
tienen por todo pertrecho
sus pobres vidas y el aire.

Hombres sin pan y sintecho,
en las calles centenares!
Algo no estará bienhecho
para que estas cosas
pasen....

"Oda para los SinTecho".
Campaña Nadie Sin Hogar,
2013

RESUMO

O Traballo de Fin de Grao céntrase nun estudo de caso que ten como finalidade coñecer acción socioeducativa desenvolvida nun recurso de inclusión social para persoas sen fogar (PSF), en concreto o albergue de baixa-media esixencia Padre Rubinos, situado na cidade da Coruña. A aplicación de diversos instrumentos de investigación (análise de fontes documentais, observación e entrevista en profundidade), permitiume adentrarme nas dinámicas da institución, coñecer os distintos programas e servizos que ofertan, identificar algúns factores de exclusión ligados á situación do senfogarismo, e coñecer as prácticas socioeducativas que se levan a cabo, prestando especial atención ás funcións e tarefas que desenvolven o educador e educadora social.Son significativos os resultados referentes ao perfil de PSF, cada vez máis heteroxéneo e afastado do estereotipo de persoa con problemas de saúde mental e/ou de alcoholismo que pide esmola, e ligado a procesos de vulnerabilidade e de exclusión social, en aumento na sociedade de crise actual. A pesar de que moitos recursos de inclusión para PSF seguen anclados no asistencialismo, existen tamén iniciativas que apostan pola profesionalización da intervención e pola incorporación de programas socioeducativos, nos que o educador/a social ten o seu espazo.

PALABRAS CHAVE:

Persoas sen Fogar, Exclusión Social, Educación Social, Programas de Intervención, Centro de Inclusión.

RESUMEN

El TFG se centra en un estudio de caso que tiene como finalidad conocer la acción socioeducativa desenvolvida en un recurso de inclusión social para PSH, en concreto el albergue de baja-media exigencia Padre Rubinos, situado en la ciudad de la Coruña. La aplicación de diversos instrumentos de investigación (análisis de fuentes documentales, observación y entrevistas en profundidad) me permitió adentrarme en las dinámicas de la institución, conocer los distintos programas y servicios que ofertan, identificar algunos factores de exclusión ligados a la situación de sinhogarismo, y conocer las prácticas socioeducativas que se llevan a cabo, prestando especial atención a las funciones y tareas que desenvuelven el educador/a social. Son significativos los resultados referentes al perfil de PSH, cada vez más heterogéneo y alejado del estereotipo de persona con problemas de salud mental y/o de alcoholismo que pide limosna, y ligado a procesos de vulnerabilidad y de exclusión social, en aumento en la sociedad de crisis actual. A pesar de que muchos recursos de inclusión para PSH siguenanclados en el asistencialismo, existen también iniciativas que apuestan por la profesionalización de la intervención y por la incorporación de programas socioeducativos, en los que el educador/a social tiene su espacio.

PALABRAS CLAVE:

Personas sin hogar, exclusión social, Educación social, Programas de intervención, Centro de inclusión.

ABSTRACT

The end of the degree project is based on a case study that aimes to determine the social and educational research activity towards the homeless people. In particular, the Padre Rubinos shelter is located in the city of a Coruña. The process of the variety instruments of investigation (analysis of documentary sources, in depth observation and interview) it allowed me to enterin to the dinamic of the institution, learned the different programs and services that they offered, named factors of exclusión in situation that tired to homeless people and know the social educational practice that has been carried out, with special attention to the functions and tasks that are developed among social educators. The results of a homelessperson´sprofile are significant, futhermore, heterogeneous and far from the stereotypes with mental health and/or alcohol problems who beg for money and asociates the process of vulnerability and scial exclusión due to the current crisis in the society. Despite the many resources of inclusión or homelesspeople, they continue to be anchored overal which also exist in iniciatives opting for professionalisation intervention and due to the incorportion of social educatives programs whereas the social educators have theirs pace.

KEYWORDS:

Homelessness, Social Exclusion, Social Education, Intervention Programs, Inclusion Center.

ÍNDICE DE CONTIDOS

1. Introdución....8
2. Obxectivos e preguntas de investigación....10
3. Marco teórico....11
3.1.- A exclusión social e as PSF....11
3.2.- Aproximándonos ao concepto de PSF....18
3.3.- As persoas sen fogar: colectivo ou heteroxeneidade?....21
3.3.1.- A persoa sen fogar con trastornos mentais....22
3.3.2.-A persoa sen fogar e o consumo severo de alcohol....24
3.3.3.- Novos rostros entre as persoas sen fogar....25
3.4.-A intervención con persoas sen fogar....29
3.4.1-Recursos de inclusión social....31
3.4.2.- O senfogarismo, ámbito de acción da Educación Social....34
4. Estudo de caso: Análise do albergue "Padre Rubinos"....37
4.1- Metodoloxía de investigación. 37
4.4.1 Ferramentas de recollida de información....38
4.2.- Resultados....41
4.2.1.- O albergue: programas e servizos....41
4.2.2.- A praxe do educador/a social e outros axentes....48
4.2.3.- Colectivo: caracterización....53
5.- Discusión e conclusións....57
6- Valoración Persoal 62
7.- Bibliografía....63

1. Introdución

O traballo de Fin de Grao[1] que se presenta céntrase nun estudo de caso do albergue Padre Rubinos, situado na cidade da Coruña.Concretamente estúdanse as características da entidade, o perfil de persoa sen fogar e a acción socioeducativa que se leva acabo. Así, dentro das modalidades do TFG, escolleuse o estudo empírico.Para a súa elaboración optouse por unhaanálise de fontes secundarias (memorias, rexistros, proxectos... da entidade), a realización de dúas entrevistasen profundidade e a observación do desenvolvemento de actividades. Así mesmo,acudimos a documentos oficiais-II Plan Galego de Inclusión Social (2007-2013)-, fontes lexislativas -Lei 13/2008 de Servizos Sociais de Galiza eOrde do 25 de xaneiro do 2008 pola que se regulan os requisitos específicos que deben cumprir os Centros de Inclusión Social e Emerxencia Social-, documentos profesionalizadores -Código Deontolóxico da educadora e do educador social (Ceesg, 2008)-, e a diversas fontes científicas (artigos de revistas, libros, informes…)[2], co obxecto de coñecer, comprender e interpretar a realidade da acción socioeducativa con PSF, a partir da análise dunha entidade. Boa parte deste estudo empírico está orientado a coñecer as funcións e accións desenvolvidas polo/a educador/a social neste recurso.

A elección desta temática veu motivada, en primeiro lugar, pola realización dunha materia de 3º do Grao en Educación Social na que se abordaron diversos colectivos que se atopan en situación de vulnerabilidade, "*Acción socioeducativa con minorías e colectivos vulnerables"*, espertando a miña curiosidade e interese por coñecer máis en profundidade a problemática das PSF e a intervención que se desenvolve neste ámbito. En segundo lugar, porque considero que é un campo de estudo fundamental tendo en conta a situación que estamos a vivir, na que máis de 5.965.400 persoas están desempregadas (Enquisa de Condicións de Vida, INE, 2012), na que se efectúan 517 desafiuzamentos diarios (ABC, 23/07/2012),na que a capacidade de protección das familias vese mermada entre outros motivos porqueuns 1.833.700 fogares se atopan con todos os seus membros en situación de desemprego(INE, 2012). Unha realidade de crise socioeconómica na que cada vez é máis habitualatopar xente durmindo á intemperie, nos bancos dos parques, en caixeiros, na entrada de comercios..., en condicións

1 No anexo 1 preséntase o cronograma das tarefas desenvolvidas para a realización do TFG.
2 No anexo 2 pódese ver o resultado das estratexias de busca en bases de datos e no catálogo da UDC.

inaceptables para a vida e dignidade de calquera persoa. Aínda así, se atendemos aos datos da enquisa do INE sobre centros e persoas sen fogar (2012), esta realidade de extrema pobreza segue a estar invisibilizada, xa que tan só un 14,9% das PSF durme na rúa e só un 9% de PSF piden esmola, ao contrario do que se podería pensar.

A situación de crise fará incrementar, presumiblemente, o número de PSF e dará lugar a novos perfiles (mozos/as, inmigrantes, mulleres). Antigos e novos rostros da pobreza que se mesturan, con problemáticas de moi diversa índole pero que comparten unha característica común: non dispoñer dunha vivenda digna (Cabrera e Rubio, 2008). Un aspecto que se distancia do que se proclama no artigo 47 da Constitución Española (1978): "todos os españois teñen dereito a gozar dunha vivenda digna e adecuada"; e doartigo 25 daDeclaración Universal dos Dereito Humanos(1948) no que se asegura"que toda persoa ten dereito a un nivel de vida adecuado, así como á saúde, benestar, alimentación, vestido, vivenda, asistencia médica e aos servizos sociais necesarios".Afirmación que se afasta bastante do que está a suceder na sociedade actual.

Os centros de inclusión socialintentan atender á realidade do senfogarismo, pero as prazas son limitadas (a rede de aloxamento en España ten unha capacidade de 16.346 prazas),predominantemente de carácter privado, onde máis da metade dos traballadores é persoal voluntario (57,4%). Esta falta de profesionalización unida a unha atención principalmente -e nalgúns casos exclusivamente- asistencial, dificulta que as PSF podan iniciar e desenvolver procesos de inclusión social que permitan mudar a súa situación.

Co este estudo de caso preténdese describir a realidade dun centro de inclusión quepermita ter unha perspectiva máis ampla da realidade que envolve ás PSF, xa que ninguén nace excluído, senón que se converte tras un proceso de desafiliación (Castel, 2000).A diferenza da maioría dos recursos, Padre Rubinos conta cun equipo multidisciplinar que desenvolve programas socioeducativos, neste sentido agardo coñecer algunhas das metodoloxías e estratexias que os/as educadores/as utilizan, o que sen dúbida será de gran importancia para o meu futuro profesional.

2. Obxectivos e preguntas de investigación

A realización do TFG implica tratar de dar respostas a innumerables interrogantes sobre a situación das PSF. O obxectivo xeral deste traballo é achegarme á realidade do senfogarismo como ámbito de exclusión social e de actuación socioeducativa, a través do estudo de caso do albergue Padre Rubinos.

- Obxectivos específicos:
    - Coñecer as prestacións ofertadas nun servizo de inclusión social, neste caso o albergue Padre Rubinos.
    - Comprender as características da acción socioeducativa, sobre todo, as funcións e tarefas que o educador/a social desenvolve no albergue coas PSF.
    - Identificarfactores ou dimensións de exclusión social presentes no senfogarismo.
- Preguntas de investigación:
    - Os servizos e programas ofertados para PSF seguen a ser meramente asistencialistas ou incorpóranse tamén propostas socioeducativas?
    - Que caracteriza a práctica profesional dun educador/a social no ámbito do senfogarismo? Que funcións e tarefas desenvolve? Que competencias se lle esixen?
    - Na actualidade, pódese identificar un perfil de PSF? Asemellase ao "tradicional"? Existen novos perfís? Comparten características na súa situación de exclusión?

3. Marco teórico

Este estudo de caso vertébrase en diversos eixos, sendo a abordaxe dos mesmos fundamental para coñecer e comprender a realidade do senfogarismo no albergue Padre Rubinos. Por unha banda, cando falamos de PSF é de obrigada referenciaa situación de exclusión social na que viven, vendo limitado o acceso a unha serie de bens e oportunidades fundamentais, o que pon en cuestión a súa condición de cidadáns. Así mesmo, para evidenciar a magnitude do problema, é preciso cuantificalo e definir o perfil sociolóxico básico, así como as principais problemáticas asociadas. Os diversos cambios que se están a xerar na sociedade actual (difícil acceso á vivenda, precariedade laboral, fraxilidade nas relacións familiares...) amplían assituacións de risco de exclusión social. Neste sentido, preocúpanos coñecer como afecta a realidade do senfogarismo a colectivos máis vulnerables como as mulleres, os/as mozos/as e as persoas inmigrantes. Finalmente, indagamos sobre a intervención que se leva a cabo coas PSF, os principais recursos de inclusión social e os servizos e programas que se ofertan.

3.1.- A exclusión social e as PSF

A exclusión social é un fenómenocomplexo. Por unha banda, non debemos caer na interpretación inxenua que fala de persoas que se atopan fóra da sociedade, xa que só é posible dentro dunha sociedade querexeita a determinadas persoas e colectivos pola súa forma de ser e estar no mundo. Así Seltser e Miller(1993) poñen énfase na carencia de roles, ocupacións ou relacións sociais que lles proporcionen un certo estatus, permitíndolles sentirse como seres valiosos dentro da sociedade, máis ben todo o contrario son percibidos pola sociedade como de escasa utilidade.

Por outra banda, non se trata dun un estado, senón dun proceso crecente de desconexión, de perda de vínculos persoais e sociais, que fan que sexa moi difícil para unha persoa ou un colectivo o acceso ás oportunidades e recursos dos quedispón a propia sociedade" (Subirats, 2004, p.45). É un proceso dinámico no que, segundo Castel(1991), se poden diferenciar tres zonas polas que podemos ir transitando: unha zona de integración, que se caracteriza pola estabilidade no eido laboral (emprego estable), familiar e social e cunhas relacións sólidas e duradeiras; unha zona de vulnerabilidade que se caracteriza pola precariedade laboral, unhas

relacións inestables e unha fraxilidade persoal importante; e por último, unha zona de exclusión que se caracteriza pola carencia de traballo e o que deriva nun illamento social.

A exclusión social tampouco se refire só a unha situación de pobreza, senón que integra diversos factores que se acumulan, superpoñen e se interrelacionan entre si. É un fenómeno multidimensional, destacando a dimensión económica (pobreza),laboral (empregos precarios con contratos temporais…), formativa (carencia de estudos ou estudos primarios), sociosanitaria (saúde precaria, problemáticas asociadas), relacional (falta de relaciónssociais estables, ruptura de lazos familiares), residencial (carencia de vivenda ou vivenda en condicións deficitarias)…O estudo e análise pormenorizada de cada unha das dimensións permitirá achegarnos a un concepto máis amplo da exclusión social.

Comezando polo *ámbito económico*, tres son os factores clave que inciden na exclusión social: a pobreza, as dificultades financeiras no fogar e a dependencia económica de protección social. A carencia ou dispoñibilidade de recursos económicos non ter por que ser un factor determinante de exclusión, aínda que na meirande parte dos casos os acompaña (Subirats, 2004).

A Unión Europea considera "pobre" a toda persoa ou familia cuns ingresos inferiores ao 50% da renda media dispoñible de cada país. España é un dos países europeos con maior taxa de pobreza, só superado por Romanía e Letonia. Segundo a enquisa de Condicións de vida (INE, 2012), o 21% da poboación española está por debaixo do limiar da pobreza. A nivel galego, os datos son igual de preocupantes, en torno ao 15% da poboación galega vive por debaixo do limiar, o que supón non chegar a 459 euros ao mes (II Plan Galego de Inclusión, 2007-2013).A pobreza é cada vez máis extensa, máis intensa e máis crónica.

Segundo Paugam(2007), podemos falar de pobreza integrada, que ten lugar nas rexións máis pobres onde as familias son as encargadas de paliar os seus efectos, debido á escasa cobertura do sistema de protección social do Estado; de pobreza marxinal,identificada con aquelas persoas inadaptadas socialmente, que viven nos suburbios das grandes cidades. A súa situación explícase a través dos problemas para adaptarse á vida cotiá, baixo nivel educativo e consumos severos de drogas;e por último, de pobreza descalificadora, que ten como causa principal o desemprego, que tras varios anos pode producir unha degradacióndo nivel de vida e unha ruptura das relacións sociais.

Aínda que a pobreza é un factor importante, na dimensión económica inflúen outros, como as dificultades financeiras a dependencia de prestacións socias. En canto ao primeiro aspecto, Subirats(2005), recolle unha serie de indicadoresde dificultades financeiras no fogar, como os retrasos nos pagos do aluguer ou dos servizos básicos do fogar, os desafiuzamentos por impago e a incapacidade de aforro. As persoas que perciben prestacións sociais tamén poden estar en risco de exclusión social, xa que implica que non dispoñen dos recursos suficientes que lles permiten subsistir. Conseguen situarse fóra do risco de exclusión grazas a esas axudas, o que conleva que dependan delas, facendo que estean nunha situación de vulnerabilidade continua, sobre todo tendo en conta os numerosos recortes que se están a facer no Estado de Benestar. Ademais moitos colectivos (como traballadores descontinuos, desempregados que esgotaron as prestacións por desemprego e non cotizaron o mínimo, persoas maiores sen recursos que non chegan aos 65 anos,mozos e mozas sen acceso ao mercado laboral…) carecen da protección social necesaria para subsistir (Subirats, 2004).Estras prestacións (por desemprego, Risga…) son a principal fonte de ingresos das PSF, así o manifesta un 32% (INE, 2012)[3]. Unhas prestacións en todo casoreducidas que non permiten paliar a súa situación.

A *nivel laboral*, o emprego convértese na principal fonte de ingresos para as persoas pero tamén constitúe un mecanismo para establecerrelacións sociais.Os novos procesos produtivos, os cambios tecnolóxicos ou a desregulación laboral configuran o mercado de traballo (Subirats, 2005). A análise da exclusión social no eido laboral fai que se distingan claramente dous espazos de exclusión: o que se refire ao acceso ao mercado laboral (desemprego) e a que se deriva das condicións dese emprego (precariedade).

O desemprego afecta a un importante sector da poboación, concretamente ao 24,63%, (Enquisa de Poboación Activa (EPA), 2012). Dentro dos desempregados/as establécese unha distinción entre aqueles que o están nun momento determinado, os parados de longa duración (sen emprego máis dun ano) e o desemprego que non está respaldado por prestacións socias(máis de dous anos) e que se caracterizapola desprotección ante a non percepción de ingresos de ningunha fonte. Esta clasificación establece distintos graos que oaproximan en maior ou menor medidaá situación de exclusión social.Nas PSF, un 77,8% manifesta non ter ningunha ocupación laboral (INE, 2012).

Aínda que é un dos factores máis esquecidos no ámbito laboral, as condicións de traballo,

3 A referencias a estatísticas sobre PSF e centros refírense a esta enquisa do INE (2012).

inflüenconsiderablemente no proceso de exclusión. Segundo Cano (1997 citado en Subirats, 2005, p.54), un traballo precario é aquel que reduce a capacidade dos traballadores de planificar e controlaro seu presente e futuro. Para apreciar o concepto de precariedade, tómanse en consideración cinco elementos: falta de dereitos laborais (non ter contrato escrito, sen cotización, sen dereitos de sindicación….);precarización deses dereitos laborais a través da subcontratación de traballadores (o que se traduce en salarios máis baixos entre outros aspectos); inseguridade laboral; empregos de baixo salario, que frecuentemente se sitúan por debaixo do limiar de pobreza; e a temporalidade, caracterizada pola incerteza e a dificultade de concretar plans de futuro a medio ou longo prazo(Subirats, 2005). Un 1,6% das PSF afirman ter traballo a tempo parcial, e un 2% a tempo completo (INE, 2012), o que necesariamente remite a unha situación de precariedade laboral, por canto non permitesuperar a situación de exclusión.

A *educación* é un factor clave dentro do proceso de exclusión. A formación acadada ao longo do tempo é a que nos aporta as competencias necesarias para un bo acceso e adaptación á vida profesional, contribuíndo ademais de maneira directa ao desenvolvemento persoal e social. Esta exclusión no eido formativo pode vir determinada polo fracaso escolar e pola inaccesibilidade á educación postobrigatoria que padecen certos colectivos. É evidente que canto menor sexa o nivel educativo maior risco de exclusión social.En relación ás PSF, as cifras no que respecta ao nivel formativo non son tan alarmantes como cabería agardar, xa que máis da metade das PSF acadou estudos secundarios (60,3%). Aínda así, é destacable que un 22,2% só ten estudos primarios ou inferiores e un 5,7% se declara sen estudos (INE, 2012).Neste contexto, comeza a xerarse a aparición dun novo perfil de PSF, que son mozos e mozas universitarios, formados, con estudos superiores, pero para os que o mercado laboralnon dá acceso(ascende ao 11,8%).

No *ámbito sociososanitario*, a falta de acceso ao sistema e aos recursos básicos é unha manifestación clara de exclusión, pero tamén aquelas enfermidades que producen rexeitamento social, comoas adicións, enfermidades infecciosas, trastornos mentais, dispacidades…Entre as PSF, un 19,8% non ten tarxeta sanitaria, o 30,7% ten algunha enfermidade crónica, o 15,2% algún tipo de discapacidade, e o 5,1% problemas mentais graves (INE, 2012).

En canto ao *ámbito residencial*, o fogar é un aspecto fundamental na vida das persoas, non só como teito no que resgardarse, senón como espazo no que se configuran as relacións e

onde a intimidade está presente, aspectos do que a rúa ou os recursos de inclusióncarecen.En xeral, o problema de senfogarismo está relacionado coa falta de aloxamento e, en consecuencia, coa non satisfacción do dereito á vivenda recoñecido na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (artigo 25.1, 1948) e na Constitución Española (artigo 47, 1978). Esta exclusión residencial está directamente relacionada co prezo da vivenda, tanto en propiedade como en alugueiro, e en definitiva coa liberalización do mercado da vivenda, acompañada da redución ou falta de crecemento da cobertura política ante as novas situacións de desigualdade e da crecente precariedade do ámbito laboral (Subirats, 2005). O autor establece tres criterios que inciden na exclusión, nos que ten en conta as malas condicións da vivenda (coas fiestras rotas, sen auga corrente, luz…), a habitabilidade (amoreamento das persoas en espazos reducidos) e as malas condicións ambientais ou do entornono que se localiza a vivenda, sobre todo cando se sitúa en áreas rurais despoboadas ou barrios degradados sen acceso a recursos e servizos básicos.

O *ámbito relacional* compóñeno tanto as relacións sociais, laborais que un establece ao longo da vida como as familiares que exercen de soporte fronte as situacións de risco ou vulnerabilidade. O deterioro das mesmasconstitúe unha forma de exclusión. Este desgaste das redes familiares alude principalmente á violencia intrafamiliar producida no fogar. Un 36,3% das PSF sinalan ter sufrido pelexas ou conflitos graves no entorno familiar (INE, 2012). Outro factor que se sinalaé a vulnerabilidade que sofren as familias debido á falta de apoios institucionais e de redes, ao que contribúeun Estado de Benestar de tipo familiarista, como é o caso español,que deixa recaer nas familias un gran peso na satisfacción de necesidades que debería ser afrontado polasentidades públicas.

A familia é un dos piares clave na transmisión, aprendizaxe de principios e normas básicas para convivir en sociedade, permitindo recoñecerse como membros activos da sociedade. O deterioro desta esfera tan próxima ao individuo pode ser o detonante do proceso de exclusión ou froito das dificultadesnoutros ámbitos.

E por último, destacaremos o *ámbito da cidadanía e participación*, que dá conta do nivel de participación social plena da persoa.Os grupos excluídos socialmente, a meirande parte das veces, non teñen voz no eido político, nin capacidade para actuar ou influír noseu entorno máis próximo (Subirats, 2005). Este aspecto é clave para unha inclusión social plena. Rosenstone e Hansen(1993 citado en Subirats, 2005, p.145), sinalan que os distintos fenómenos vinculados á

exclusión social, nos ámbitos económico, laboral, relacional… inciden directamente na non participación política e social.

En suma, o senfogarismo representa a exclusión máis extrema que se expresa na "carencia dun lugar no que radicar a propia existencia e construír unha biografía dotada de sentido e dignidade"(Cabrera, 2006, p.564). Tal e como se acaba de describir, neste grupo social maniféstase con máis claridade, extensión e profundidade os trazos máis definitorios e radicais da exclusión social: exclusión educativa, formativa, do emprego, da vivenda, económica, dos servizos sociais xerais, da saúde ou asistencia sanitaria, etc.

O senfogarismo, en tanto que situación de exclusión social, é un fenómeno multicausal no que se entrelazan diferentes factores e que esixen unha análise profunda da realidade social do problema. A nivel individual, poden existir factorescomo o alcoholismo ou problemas de saúde mental, que servirían para explicar a situación, pero destacan sobre todo a ruptura das relacións familiares e sociais, que supoñen un soporte de seguridade importante ante ás diferentes circunstancias que ten que facer fronte unha persoa. En segundo lugar, é preciso destacar factores estruturais macrosociais, entre os que podemos sinalar: a distribución da riqueza entre os cidadáns, limitacións do mercado de traballo, inmigración sen a debida regulación que se lles esixe, factores que dificultan a súa inserción. Un último grupo de factores a ter en conta, son as respostas institucionais, sobre todo aquelas que inciden na prevención e atención das PSF(Cabrera e Rubio, 2008). En España, a insuficiencia de políticas sociais públicas que dean resposta ás demandas deste colectivo é patente, o que sen dúbida, contribuirá a perpetuar o problema.

A crise do Estado de Benestar e os efectos da globalización económica neoliberal provocan a desprotección das persoas que se atopan en situacións de precariedade. A esta falta de cobertura pública ante as desigualdades hai que engadirlle a perda de postos laborais e tamén os efectos da liberalización do mercado da vivenda, o que ocasiona o agravamento dos máis desfavorecidos (Cabrera, 2003).

A todo isto hai que engadir o estigma que acompaña ás persoas sen fogar, xa que a extrema pobreza sempre foi sospeitosa.A imaxe social das persoas sen fogar, e sobre todo das persoas sen teito(tipo de senfogarismo máis visible e estigmatizado), constrúese moitas veces a través de ideas estereotipadas acerca da vivenda, do seu aspecto físico, etc. Os estereotipos cara

eles e elas actúan en función dos sentimentos que producen: algúns reforzan as percepcións negativas que derivan en rexeitamento e exclusión;outros refírense á vulnerabilidade destas persoas que dan lugar a sentimentos de compaixón; e por último, a combinación de diferentes estereotipos que producen imaxes ambivalentes.

O estigma social ao que se enfrontan unido ás condicións de degradación e deshumanización nas que se ven envoltos afecta á súa dignidade como persoas. A aporofobia, termo acuñado por Adela Cortina (2000) para designar, a repugnancia, odio ou hostilidade cara o pobre, é sen lugar a dúbida a expresión máxima desta actitude. Unha manifestación de rexeitamento ante as PSF por parte da sociedade que emprega todo tipo de atrancos, dificultando en gran medida que poidan saír da situación na que se atopan e insertarse na sociedade de maneira plena.

Os cidadáns neocelandeses utilizan unha clasificación dicotómica das PSF, trasladada nos medios de comunicación, en boas e malas: as persoas sen fogar "boas" son humildes e tranquilas e cumpren coas regras de conduta pública adecuada. Sen embargo, as persoas sen fogar "malas" son totalmente opostas, percíbense como perezosas, criminais e inmorais" (Laurenson e Collins, 2007, p.23, citado en Costa, 2009). Unha caracterización que nos trae recordos da Lei de vagos e maleantes de 1933, vixente durante o franquismo na que establecía a distinción entre verdadeiros e falsos pobres[4]. Sen ir tan lonxe, atopamos outra mostra na petición do exalcalde de Madrid, Alberto Ruíz Gallardón, da Modificación da Lei de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado para dotalos dun instrumento legal que permita á policía trasladar a albergues, incluso en contra da súa vontade, a mendigos, mulleres prostituídas e toxicómanos que se instalan na rúa. Así se recolle nunha nova publicada no xornal *El País* (Barroso, 14/ 04/2011), na que se recollen as palabras textuais do exalcalde: "os problemas sociais son estéticos. Cando non se ven, non existen".

Ante todo son persoas que conviven entre nós e non son alleas á nosa sociedade. Tal é como afirma Cabrera(1998,p.45): "son persoas que teñen capacidades, ilusións, desexos… xa que, estar na rúanon se trata dunha opción persoal elixida".O coñecemento da situación das persoas sen fogar, a concienciación e sensibilización da sociedade, é un factor que condiciona de

4 A Lei de vagos e maleantes nace coa pretensión de localizar e clasificar a aqueles axentes "perigosos" da sociedade, así como para establecer medidas de control, seguridade e prevención contra sectores marxinais que practicaban actividades ilegais ou moralmente reprochables (Heredia, 2008).

xeito positivo a percepción sobre elas e a promoción de procesos de inclusión social.Unha labor importante na que a Educación Social debe incidir.

3.2.- Aproximándonos ao concepto de PSF

Para nomear a realidadedas persoas que se atopan nunha situación de rúa, empregamos o termo "sen fogar", xa que pon énfase na condición de quen sofre este problema e na circunstancia de carencia dun teito Cabrera e Rubio(2008), e non en aspectos despectivos e pouco representativos da situación na que se atopan as PSF, como outros termos xa superados (mendigos, pordioseiros, folgazáns, zánganos...).

Tres son as dimensións principais que integran o concepto de fogar: unha dimensión física, que alude á disposición dun espazo físico no que poder vivir; a dimensión legal, que fai referencia ao réxime de tenencia da vivenda; e a dimensión social, un espazo no que levar a cabo as relacións sociofamiliares (Cabrera, 2008). Neste sentido, Avramov(1995 citado en Sánchez, 2010, p.28) entende por PSF aquelas que non poden acceder ou conservar un aloxamento adecuado, adaptado á súa situación persoal, permanente e que proporcione un marco estable de convivencia, sexa por razóns económicas, barreiras sociais ou por presentar dificultades persoais que lle impiden levar unha vida autónoma.Afástase esta definición da visión restrinxida do senfogarismo, reducida ás persoas que viven literalmente na rúa.

A APA (American Psychological Association) utiliza un concepto de senfogarismo no que o eixo vertebrador é a dimensión temporal, de maneira que considera a persoa sen teito sepolo menos estivo un ano na rúa ou catro períodos tres anos. Unha afirmación discutida. Por exemplo, segundo a clasificación levada a cabo por FEANTSA (2005), unha persoa sen teito non é só aquela que durme na rúa (vertente máis estrita do senfogarismo), senón tamén a que pasa o día na rúa e pernocta nun albergue, vive en refuxios para mulleres, para inmigrantes, en institucións (prisións, hospitais…), en situación de desafiuzamento, en vivendas que non reúnen condicións necesarias de habitabilidade… No cadro que se acompaña recóllese a clasificación elaborada por FEANTSA:

Cadro 1: Clasificación das Persoas sen Fogar

SEN TEITO	Vivir nun espazo público, a intemperie
	Pasar o día nun espazo público e pernoctar nun albergue
SEN FOGAR	Estancia en centros de servizos ou refuxios
	Vivir en refuxios para mulleres
	Vivir en aloxamentos temporais reservado a inmigrantes ou demandantes de asilo
	Vivir en aloxamentos de apoio
	Vivir en institucións; prisións, centros de atención sanitaria, hospitales…
VIVENDA INSEGURA	Vivir temporalmente con familiares ou amigos de forma involuntaria
	Desafiuzamento
	Vivir baixo a ameaza de violencia por parte da familia ou da parella
VIVENDA INADECUADA	Vivir nunha estrutura temporal ou barraca
	Vivir nun camping/ caravana
	Vivir nunha vivenda pouco apropiada segundo a lexislación estatal
	Vivir nunha vivenda masificada (acorde coa lexislación estatal)

Fonte: Feantsa (2005)

Tendo en conta esta clasificación, a cifra estimada de persoas sen fogar en España supera o millón e medio de persoas (Feantsa,2010) cifra que se reduce considerablemente se só temos en conta a vertente restrinxida do senfogarismo.

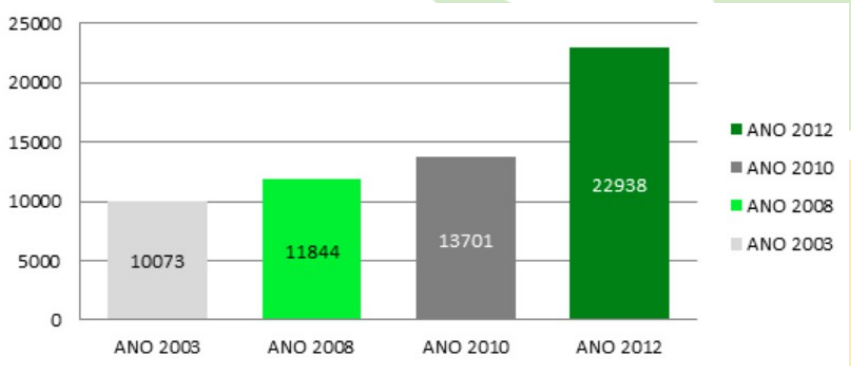
Cando falamos de cifras oficiais en torno ás persoas sen fogar debemos ter en conta que estas só se refiren a persoas que acoden a algún servizo das cidades que teñen máis de 20.000

habitantes, polo que aquelas que non utilizan estes recursos de inclusión quedan fóra das estatísticas. A única forma de coñecer o número más realista de persoas sen fogar é a través do traballo e observación de rúa.

Segundo datos do INE(2012), a poboación sen fogar atendida en centros asistenciais de aloxamento e restauración foi de 22.938 persoas.Por cada 100.000 habitantes hai un 71,3% de persoas sen fogar. As maiores taxas concéntranse en Cataluña (21,3%), Comunidade de Madrid (15,4%), Andalucía (13,1%) e País Vasco (8,7%). Galicia atópase nun quinto posto(cun 8,3%), (INE, 2012). No informe de Cruz Vermella titulado "vulnerabilidade social do ano 2011/2012, anúncianse unhas 28.500 persoas sen teito e uns tres millóns e medio de vivendas baleiras, o que equivale a 100 teitos por cada persoa sen fogar. É dicir, non é un problema de falta de vivendas, como noutras épocas históricas.

Remontándonos anos atrás e comparando a evolución das cifras, destacamos que a medida que avanzamos cara o momento actual a situación é cada vez máis difícil, o que leva consigo un aumento progresivo e sen precedentes de usuarios que demandan unha praza en albergues ou solicitan axudas sociais de calquera tipo.Para iso, é suficiente con analizar os resultados da enquisa do 2003, 2008, 2010 e 2012 do INE sobre PSF, tal e como se amosa na seguinte gráfica. Cada vez hai máis persoas en situación de exclusión que solicitan este tipo de recursos pero o número de prazas (sobre todo de albergues) é limitada o que pode levar a que se incremente o número de persoas abocadas a durmir na rúa con todo o que isto leva consigo.

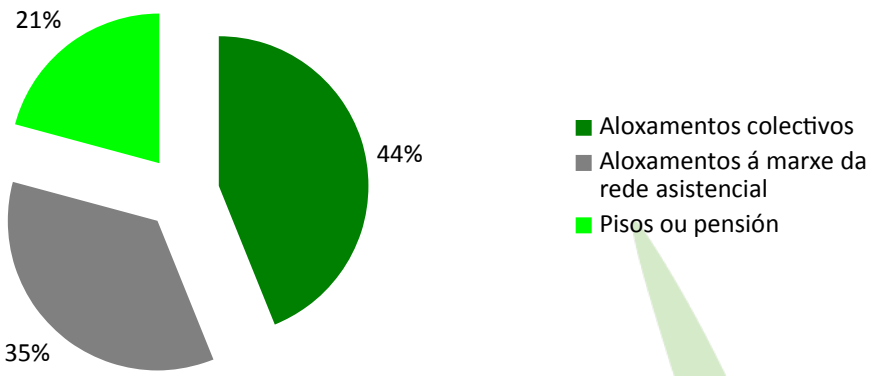
Gráfica 1: Persoas sen Fogar atendidas en centros de inclusión social.



Fonte: INE (2003, 2008, 2010, 2012).

As persoas sen fogar acostuman pernoctar todas as noites nun mesmo espazo (89%), o que nos fai desterrar ese estereotipo de persoas transeúntes, itinerantes ou nómadas, cargados coas súas pertenzas dun lugar para outro. Tendo en conta as diversas tipoloxías de aloxamento, son os aloxamentos colectivos (albergues), cun 43,9%os máis utilizados pola persoas sen fogar, seguido dos aloxamentos que se sitúan a marxe da rede asistencial (35,3%) e por último os pisos ou pensións facilitados por algunha ONG (20,8%).

Gráfica 2: Tipoloxías de aloxamento para PSF.



Fonte: INE (2012).

Fóra dos recursos da rede asistencial, son os espazos públicos (bancos, caixeiros…) os máis utilizados (14,9%), seguido dos aloxamentos de fortuna[5](12,8%) e os pisos ocupados (7,6%).

En canto ao tempo que levan as PSF en situación de rúa, un 31,9 % levan menos dun ano sen dispoñer dun aloxamento, o 23,6% levan entre un e tres anos, e o grupo maioritario que leva unha longa tempada de rúa, máis de tres anos, ascende ao 44,5%. O tempo que as persoas sen teito pasan na rúa é un factor a ter en conta, xa que este pode converterse nunha situación crónica, o que conleva empregar outro tipo de estratexias, como a educación de rúa, diferentes as que empregarían con aqueles que levan menos tempo. As persoas que levan longos anos na rúa acostuman rexeitar calquera tipo de axuda social o que dificulta a integración social.

3.3.- As persoas sen fogar: colectivo ou heteroxeneidade?

5 [1] Con aloxamento de fortuna referímonos a aloxarse nun espazo de un inmoble non previsto para o seu uso como dormitorio (hall, corredor, escaleiras), cova, garaxe, coche abandonado… (INE, 2005).

Unha das preguntas de investigación que nos formulamos é saber se realmente se pode dicir que hai un perfil de PSF, ou se trata dun grupo cada vez máis heteroxéneo en canto a perfís. Segundo Busaniche (2002) o"perfil tradicional" de PSF correspóndese cun home, de mediana idade, solteiro, con escasa formación laboral e educativa e que provén dun ambiente familiar desfavorecido cuxo proceso de exclusión esta motivado por unha ruptura familiar e a perda de emprego. Dous factores nos que tamén incide o INE (2012), recollendo que o 45% das persoas sen fogar está nesa situación tras a perda do seu emprego e o 20% porseparación da súa parella.Un perfil que se mestura,ás veces, con certas características do arquetipo de persoa sen teito (home solitario, desaliñado, que se despraza dun lugar a outro coas súas escasas pertenzas e con signos trastornos psíquicos) e que atribúe unha maior carga significativa. Pero este perfil arquetípicotan só representa o 5% das persoas sen fogar (Busaniche, 2002).A continuación imos reflexionar sobre dous dos trazos estereotipados das persoas sen fogar, a enfermidade mental e o consumo de alcohol, achegando datos da última enquisa publicada polo INE (2012), para rematar cunha análise dos novos rostros do senfogarismo.

3.3.1.- A persoa sen fogar con trastornos mentais

Debemos ter presente que non todas as persoas sen teito teñen trastornos mentais, pero a súaprevaleza entre as PSF é máis alta que na poboación en xeral. Na actualidade, en España, o 9% da poboación padecealgún tipo de trastorno relacionado coa saúde mental e aproximadamente o 25% padeceraoao longo da súa vida (Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental, Plan Estratégico, 2011/2013).Entre as PSF a prevalencia da enfermidade mental sitúase no 15% no caso dos homes homes e no23% nas mulleres (INE, 2012).

Os trastornos mentais son fenómenos complexos nos que interveñen múltiplescasuísticas: desarraigo familiar, pobreza severa, desemprego, deterioro persoal e social que se intensifican e cronifican ante a falta de recursos existentes eficaces. A escaseza de recursos intermedios, residenciais e de rehabilitación son elementos fundamentais no proceso de marxinación.

No pasado, as persoas que presentaban trastornos mentais eran internadas en institucións, pero o problema tampoucoseresolvía, xa que proporcionaban unha atención de tipo asilar que non era adecuada para o tratamento. Tras o peche deste tipo de recursos, déixaseáluz o problema, que se non é tratado, incidindo cada vez máis no proceso de marxinacióne nas

dificultades de reinserción (Muñoz, Vázquez, Panadero e Vázquez, 2003).En concreto, en Galicia, só hai un único hospital psiquiátrico,en Conxo, en Santiago de Compostela.

Son diversos os autores e autoras (Muñoz, Vázquez, Panadero e Vázquez, 2003; Tronchoni, Aparicio, García e Noriega, 2003) que debaten se os problemas mentais son anteriores a situación de senfogarismo, ou é á raíz de non dispoñer dun teito no que cobixarse cando se desenvolven. Non parece que se chegue a resultados concluíntes. Pero o que si é un feito probado cando se analiza a situación dasPSF con trastornos mentais é a dificultade para que reciban os servizos que precisan, xa que non son conscientes da magnitude do seu problema e polo tanto non demandan o tipo de axuda que lles fai falla (Cabrera e Rubio, 2008).

Aínda que existen recursos para as PSF, necesitan outro tipo de intervención máis integral, na que actúen de xeito coordinado os servizos sociais e os servizos sanitarios. Unha liña de actuación en torno a esta problemática é a que se recolle no II Plan de Inclusión Social(2007-2013) que pretende o desenvolvemento de programas de atención específica para colectivos en situación de alto risco.Establece como liña de acción a creaciónde equipos de intervención específicos para enfermos mentais sen fogar garantindo un traballo de xeito continuado na rúa.

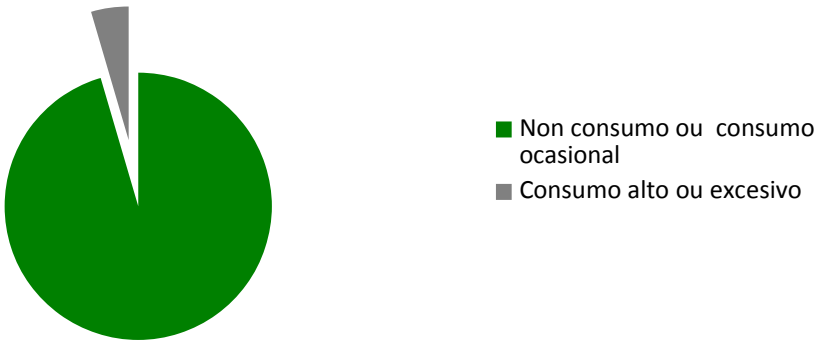
A falta de recursos é clara, sen embargo existen exemplos de boas prácticas como o Proxecto de Rehabilitación e Inserción Social de Enfermos Mentais Crónicos Sen Fogar, da Consellería de Servizos Socias de Madrid ou a Asociación Bizitegui para a axuda de Marxinados desde o Espazo Sociosanitario en Bilbao. Iniciativas que deron lugar a un maior número de seminarios e investigacións e foron consolidando un grupo de profesionais especializados.Neste rexurdir de propostas, ten lugar un Proxecto Europeo de Saúde Mental e Exclusión (2001) que ten o obxectivo de impulsar intervencións con esta poboación. Ten como finalidade sensibilizar aos gobernos de maneira que garantan a cobertura das necesidades básicas de todo cidadán, incluído os enfermos mentais e as PSF, pero tamén realizar unha avaliaciónda súasituación e dos condicionantes.

Todas as persoas que se atopan na rúa, pero sobre todo as persoas con maior deterioro psíquico, van xerando un desenganche social e unha falta de vínculos relacionados co desarraigo e o illamento, un factor que entorpece a conexión destes coa rede de asistencia e outros recursos xerais.

3.3.2.-A persoa sen fogar e o consumo severo de alcohol

Segundo os datos do INE (2012) vemos que o 86,4% das PSF non consumen alcohol ou faino de maneira ocasional, mentres que o 4,1% manifesta un alto ou excesivo consumo de alcohol.

Gráfica 3: Consumo de alcohol entre as persoas sen fogar



Fonte: Ine, Enquisa persoas sen fogar (2012).

Unhas cifras que nos serven para desterrar estereotipos referentes a esta cuestión, xa que a porcentaxe de consumo de alcohol nas PSF é moi reducida. A este respecto formulámonos varias preguntas ás que non atopamos respostas polo momento: esa pequena porcentaxe de PSF que manifestan un alto consumo de alcohol correspóndese coas persoas que levan longas tempadas na rúa? É o alcohol un antecedente desa situación un consecuente, ou ambas?O consumo excesivo de alcohol pode ser unha circunstancia que precipite ese proceso social descendente e de desarraigo familiar e social, ou pode ocorrer que despois de moito tempo de verse na rúa se empece a consumir. Como afirma Cabrera (1998, p.28) "beber pode ser unha forma barata de entrar en calor cando non se dispón de calefacción". En opinión do autor (1998, p.30), o alcohólico crónico sen fogar, en boa medida, "faise na rúa, as persoas toxicomanías sen fogar créanse antes de verse vivindo na rúa". Engade que a condición de sen fogar, é un obstáculo para poder manter unha adición pero no caso das persoas alcohólicas, a rúa facilítalles a dependencia.

O alcoholismo e outras adicións son un dos factores clave na cronicidade de moitas das persoas que viven na rúa. Dificulta a saída desta situación e unha posible integración social.Neste sentindo, unha primeira meta a conseguir a medio e longo prazo é que estas persoas empecen un tratamento de desintoxicación ou que admitan durmir nun albergue. O II Plan de Inclusión

Social de Galicia (2007-2013) presenta unha liña de actuación enfocada á reinserción sociolaboral das persoas con problemas de adicións que se complemente cunha intervenciónterapéutica.

A adición é unha circunstancia que obrigaás persoas a durmir na rúa, xa que algúns centros de acollida non aceptan a toxicómanos con consumos activos etampouco a aqueles que se atopan baixo o tratamento da metadona. Similar é o caso de quen ten un problema severo de consumo de alcohol. Na meirande parte dos centros non se admiten persoas en estado ebrio, o que non só implica que deben pasar a noite á intemperie senóntamén perder a praza no albergue durante un tempo. Por este motivo son de gran importancia os programas de baixa esixencia que require por parte dos usuarios un nivel de compromiso baixo, permitíndolles pernoctar no centro.

3.3.3.- Novos rostros entre as persoas sen fogar

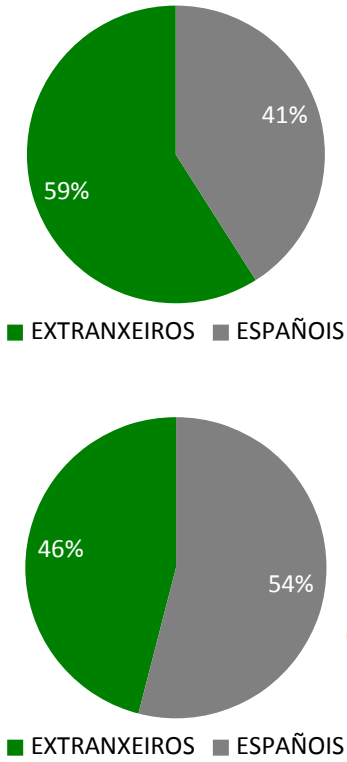
O perfil de PSF está a cambiar. Tal e como apunta SánchezM. (2010) podemos afirmar queestán a aparecer novos perfís, novos rostros do senfogarismo. Na actualidade, estase a prestar maioratención, xa que presentan situacións máis precarias, ás persoas que reúnen as seguintes características: homes cunha idade media de 40 anos, separados ou divorciados, mozoscon problemas familiares ou de drogadicións, maior ou menor nivel educativo e cultural, inmigrantes, mulleres… Novas realidades que se fan visibles nos sectores máis vulnerables da sociedade, nos que interveñen factores estruturais (dificultades educativas, ingresos insuficientes, precariedade laboral, escasos soportes familiares e sociais) e factores persoais (perda das capacidades persoais).O xénero, a orixe, a discapacidade, a etnia e a idade son eixos que favorecen a exclusión, como consecuencia da primacía doutros valores dominantes.

a) Os inmigrantes sen fogar

Este é sen dúbida algunha un novo perfil de persoas que se atopan sen fogar, o que só e comprensible a través das circunstancias socioeconómicas que tiveron lugar en España décadas atrás. Nos últimos anos, España pasa de ser un país de emigración a ser un país de inmigración. Os inmigrantes, sobre todo aqueles que levan menos de tres anos residindo en España, son un novo perfil de PSF, constituíndo un 45,8% da poboación sen fogar(INE, 2012), unha porcentaxe

elevada aínda que menor que no ano 2005 que representaban o 59% (INE, 2005), presumiblemente derivado da crise socioeconómica que vivimos e que empuxa a moitas persoas, a inmigrantes tamén, a saír do país buscando novas oportunidades. Tendo en conta a orixe dos estranxeiros que viven na rúa, atopámonos que máis da metade, o 56,6%, proceden de África, seguido dos Europeos (22,3%) e os Americanos (15,2%).

Gráfica 4: Nacionalidade, 2005 / 2012



Fonte: INE, 2005, 2012

A condición de estranxeiro é un elemento que se pode integrar na listaxe de aspectos excluíntes que se dan entre as PSF. Estas persoas recén chegadas necesitan do país de acollida, apoio e orientación, sobre todo neses primeiros meses nos que se atopan desorientados.Entre estas problemáticas, xorden outras como guerras, terremotos, furacáns, riadas, conflitos… que deixan a miles de persoas sen teito, motivo polo cal se arriscan e se aventuran a emigrar a outro país en busca de oportunidades e expectativas de futuro a expensas dos riscos que istoleva consigo. Estas persoas sofren gran precariedade, vinculado en primeiro lugar, coa súa irregularidade administrativa, polo que non poden acceder a un traballo ou vivenda, xunto coa falta de redes sociais de apoio, de habilidades persoais, escasa cualificación persoal, dificultades

co idioma e o choque cultural que implica a súa chegada a outro lugar (Sánchez e Tezanos, 2004).

A muller inmigrante sen fogar reúne outras características que agravan moito a súa situación, xa que debe enfrontarse a unha tripla discriminación, polo feito de ser muller, estranxeira e non ter recursos, circunstancias das que os proxenetas se aproveitan. En moitos casos, estas mulleres son recrutadas nos seus países de orixe coa promesa dun traballo e un futuro mellor pero cando chegan a España a situación é outra, vense abocadas a traballar na prostitución ou en bares de alterne obrigadas por mafias. As mulleres que conseguen saír, non terán unha reinserción social e laboral doada e a outras non lles quedará máis vía que o senfogarismo e a prostitución (Sánchez e Tezanos, 2004).

Como podemos apreciar, non é o mesmo ser home ou muller, proceder de América, África ou Europa, ser branco ou negro, cristián ou musulmán, castelán falante ou non, xa que os procesos de exclusión non son iguais, e os estereotipos que a sociedade ten de cada un deles tampouco.

b) Muller ser fogar

Aínda que estamos acostumados a ver máis homes ca mulleres en situación de sen fogar, cada día aumenta de forma progresiva o número de mulleres que se ven abocadas a durmir na rúa ou albergues, sendo estas o 19,7% fronte a un 80,3% dos homes(INE, Enquisa de psf, 2012).

Na sociedade aínda seguen vixentes os patróns tradicionais de xénero, que reservan a rúa para o home, mentres que a muller queda relegada ao ámbito doméstico. Isto tradúcese nunha maior dispoñibilidade por parte dos homes de "botarse á rúa" ante os problemas, mentres que a muller debe resignarse a convivir en condicións inaceptables (violencia, maltrato).Un resultado que segue un patrón claramente sexista no reparto da exclusión residencial. Á diferenza dos homes, as mulleres, antes de estar na rúa, prefiren ocupar algún piso baleiro ou acudir a algún aloxamento de emerxencia, pisos facilitados por entidades sociais ou organismos públicos, o que fai que a presenza da muller na rúa sexa moito menor (Cordero, 2007).

As casuísticas que levan á muller a perder o seu fogar son diversas, pero case todas relacionadas coasúa vulnerabilidade no mercado laboral e no fogar, e na conseguinte dependencia económica do home e a división sexual do traballo que as fai máis vulnerables á

pobreza e ao senfogarismo. Segundo un estudo levado a cabo en Canadá por Whitzman no 2006, "as mulleres canadenses que se divorcian ou separan teñen unha maior taxa de pobreza, que case triplica o do resto de mulleres". A violencia de xénero étamén unha causa polo que as mulleres abandonan o fogar, neste sentido é un senfogarismo que se entende como alternativa a esa violencia.

Neste incremento da taxa de mulleres sen fogar debemos ter en conta tamén a crecente incorporación de mulleres estranxeiras. No caso de persoas inmigrantes, o perfil é dunha muller que presenta algunha problemática, está en situación de irregularidadeou carece de traballo. As mulleres inmigrantes acceden aos distintos centros coa finalidade última de conseguir os papeis e un traballo, o que facilita e acelera en gran medida a recuperación e posterior reinserción.

c) Mozos e mozas

Aínda que o perfil tradicional do home que se atopa sen fogar ronda os 40 anos de idade media, cada vez é mais común atoparmenores de trinta anos nesta situación (30%). Por contra, redúcese a presenza de persoas maiores de 65 anos (3%) xa que a vida na rúaé moi difícil (INE, 2005). Os estudos demostran que a esperanza de vida das PSF é menor que o do resto da poboación (ata 25 anos menos), ademais a política de pensións de carácter universalista xunto coa obriga de outorgarlles unha praza nunha residencia facilita erradicar o senfogarismo na terceira idade(Ruíz Farrona 2007, citado en Sánchez, 2010).

Cada vez é maior o número de españois menores de 25 anos de idade. Estes vólvense máis vulnerables cando o ambiente familiar é caótico, doloroso e traumático. Neste sentido, as causas do senfogarismo, entre mozos/as sen fogar nos países desenvolvidosson principalmente: as relacións distantes cos proxenitores, enfermidades mentais padecidas por estas, e outras experiencias traumáticas, tales como, desintegración e conflitos familiares, violencia doméstica e abusos sexuais (Robinson2005, citado en Costa, 2009).Son relevantes os datos de PSF que proceden do sistema de protección, traducindo a ineficacia deste. Así, no INE (2012) a porcentaxe de PSF que estiveron nunha situación de acollemento (familiar ou residencial) ata os 18 anos é de 7,6%. Ese proceso de exclusión social xunto cos problemas económicos que padecen dificulta que os mozospoidan acceder a unha vivenda e a podan transformar nun fogar.

3.4.-A intervención con persoas sen fogar

A abordaxe do fenómeno da exclusión social é recente en Galiza e nace parella ao desenvolvemento das estratexias europeas neste terreo,e ao proceso de construción dun sistema galego de servizos sociais. Así, o marco referente para abordar este apartado o constitúe a Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia, o II Plan Galego de Inclusión Social (2007-2013) e a recentemente aprobada Lei 10/2013 de Inclusión Social de Galicia.

A intervención social leva consigo unha serie de actividades ou actuacións públicas que se estruturan de xeito formal e que responden a necesidades sociais. A súa finalidade é a prevención da exclusión e situacións de dependencia a través da promoción de procesos de inclusión e de situacións que favorezan a autonomía. Para isto, a metodoloxía empregada debe partir da concepción dos procesos de exclusión como debilitamento ou ruptura dos vínculos entre a persoa e a sociedade. É dicir, debe incidir tanto no contexto como nas persoas.Debe ser unha estratexia interdesciplinar (xa que a exclusión social é un fenómeno multidimensional) e transversal, que actúe de maneira compensatoria, como unha acción positiva, estruturada e eficaz, para a igualdade real de oportunidades.

Tendo en conta o II Plan Galego de Inclusión Social toda intervención debe asegurar"o desenvolvemento persoal, a motivación e corresponsabilización no proceso, a capacitación básica, a mellora da calidade do vínculo social, a mellora da empregabilidade e a inserción laboral". É dicir, debe atender ás tres dimensións fundamentais da exclusión social, económico-laboral, socio-relacional e persoal.Así mesmo, esta intervención debe atender aos principios recollidos na Lei 13/2008 de Servizos Sociais (artigo 4): universalidade (accesible para toda a cidadanía), prevención (cun enfoque comunitario nas intervencións), responsabilidade pública (xa que os servizos sociais constitúen un dereito), igualdade (sen discriminacións por motivos de raza, sexo, orientación sexual, ideoloxía, discapacidade, crenza…), equidade e equilibrio territorial (garantindo o acceso ao sistema de todos os sectores da poboación), solidariedade (impulsando a implicación cidadá na superación de condicións que provoquen situacións de marxinalidade),acción integral e personalizada (respectando os seus dereitos, en especial, a súa dignidade e intimidade), autonomía,participación (das persoas usuarias, familias, grupos sociais e entidades representativas), integración e normalización (tenderase ao mantemento das persoas no seu entorno persoal, social e familiar), globalidade (favorecendo unha actuación transversal e

coordinada), descentralidade e proximidade (a intervención levarase a cabo polos órganos administrativos máis próximos á cidadanía), coordinación (tanto de entidades de carácter privado ou público), economía, eficacia e eficiencia, planificación (que partirá de las demandas e necesidades obxectivas da cidadanía) e avaliación e calidade (que deben garantir os servizos sociais).

Pola súa parte, a Lei 10/2013 de Inclusión socialde Galiciarecolle diversas medidas coa finalidade de previr a exclusión social, entre elas, un maior aproveitamentos dos servizos sociais e de emprego e a articulación dunha nova Risga. Preténdese a creación dun único itinerario de inserción para os usuarios/as, que estea coordinado por ambos servizos e que teña unha continuidade no tempo, a través da realización de seguimentos, despois dunha etapa inicial dediagnose da empregabilidade inicial da persoa.

Os itinerarios de inclusión social son unha metodoloxía na que se recolle o proceso da persoa adaptándose ás condicións, ás capacidades e ás limitacións de cada quen, baseándose no acompañamento socioeducativo. Funes e Alonso(2009, p.30), define este acompañamento como "a acción de camiñar ao lado dunha persoa compartindo algunha parte da súa vida itinerante", sen exercer de vixiantes nin protectores. Trátase dunha relación de axuda no seo dun proceso de cambio, orientada a adquirir maior autonomía, a partir dun traballo compartido de elaboración do itinerario persoal, apoiado en accións con sentido para as persoas e na súa participación.

En relación á nova RISGA (Renda de Inclusión Social),estrutúrase en tres dimensións: un tramo "persoal e familiar"que garanta a satisfacción das necesidade básicasa través dunha cota mínima, incluíndo o compromiso de intervir cos menores que non teñen unha integración socioeducativa adecuada;un segundo tramo de "inserción", que intenta promover o acceso a un posto de traballo; e por último, a transición ao emprego, que ten como finalidade acompañar aos beneficiarios que acceden a un posto laboral. Outra das novidades introducidas é a compatibilidade desta prestacióncos ingresos que se perciben por traballos esporádicos ou que implican unha remuneración reducida.

Estas modificacións da RISGA pretenden dar resposta ás disfuncións que se viñan detectando ata agora, como poden ser a cronificación da situación de exclusión social; ou ben a perda de vinculación do beneficiario co proxecto de inserción, un itinerario que asinaban todos os beneficiarios, independentemente de se estaban ou non en condicións de cumprilo, co que

acababa perdendo valor. Agora, os usuarios que polas súas circunstancias non poidan cumprir un itinerario de inserción, permanecerán no tramo persoal e familiar; e, pola súa banda, os que accedan a el terán un incentivo.

En definitiva, as políticas de inclusión social deben afrontar os importantes cambios na estrutura social e na aparición de novas necesidades xurdidas do progresivo avellentamento da poboación, do incremento da dependencia, do cambio do modelo clásico de familia, das transformacións do mercado de traballo e da aparición de novas formas de exclusión social. Os cambios sociais e económicosque teñen lugar nestes últimos anos esixen maior facilidade de acceso aos servizos e equipamentos dos servizos socias mediante unha atenciónpersonalizada.

3.4.1-Recursos de inclusión social

O senfogarismo é un proceso non un fenómeno estático, polo que afecta a persoas en situación de vulnerabilidade residencial en diferentes etapas da súa vida. Neste sentido,segundo Cabrera (2002) a acción socioeducativa debe constar de tres eixos vertebradores: a prevención, a satisfacción de necesidades básicas e a recuperación e inserción social. A prevención é un área imprescindible para a detección de situacións de risco, e a de recuperación e inserción social en tanto que espazo para estabilización das persoas en aloxamentos ponte á vida independente. A área de satisfacción das necesidades básicas supón unha asistencia fundamental pero que, sen maior proxección, non faría máis que perpetuar o modelo de "porta xiratoria", no que as persoas sen fogar entran e saen dun recurso a outro. As problemáticas das PSF deben ser tratadas de maneira holística é integral, de forma que os recursos básicos (aloxamento, manutención) deben acompañarse por unha coidadosa atención á saúde física e psíquica, dunha inserción sociolaboral e o acceso a determinadas prestacións sociais. En suma, débese transcender o asistencialismo para poder xerar procesos de mellora e cambio coa finalidade de integralas socialmente.

Na actualidade existe unha diversidade de recursos que tratan de dar resposta aos problemas das PSF.Os Centros de Inclusión e Emerxencia Social presentan distinta natureza, reunindo cadaun requisitos específicos. Conforme a Orde do 25 de Xaneiro de 2008, polo que se regulan os requisitos específicos que deben cumprir os Centros de Inclusión e Emerxencia Social, podemos identificar os seguintes recursos:

- *Albergues*: establecementos que permiten un aloxamento temporal que teñen como

finalidade acoller a persoas en situación de emerxencia social, transeúntes sen fogar, proporcionándolles un teito e manutención durante un período limitado.Aos albergues só poden acudir persoas maiores de 18 anos en situación de risco que debido a carencias socioeconómicas, conflitos persoais, problemas de saúde… pasan por unha situación problemática que inclúe a carencia de fogar. Os albergues deben ter un apartado máis asistencial de servizos de acollida, valoración e asesoramento, aloxamento, manutención, hixiene, lavandería, roupeiro, consigna, enderezo postal pero tamén unha apartado que posibilite o cambio e a adquisición de actitudes, aptitudes e habilidades, como programas de inserción social, actividades ocupacionais e atención psicosocial, habilidades…

- *Centros de acollida e inclusión*: son centros en réxime residencial temporal nos que se posibilitan oportunidades para o axuste persoal e incorporación sociolaboral das persoas en situación de risco de exclusión social. Estes centros organizan a súa actividade mediante a execución de programas de acollemento e inclusión, programa de apoio social a procesos terapéuticos (usuarios que teñen algunha adición) e o programa de transición á vida autónoma.
- *Centros de día*: son establecementos de réximediúrno, que posibilitan oportunidades de mellora da inclusión social e de axuste persoal dos individuos en situación de risco proporcionándolle diversos servizos de terapia ocupacional, autocoidado, habilidades sociais, ocio, educación para a saúde, intermediación laboral, atención psicosocial) adaptado as características de cada usuario/a. Os menores en idade laboral poden beneficiarse das actividades destinadas á mellora da empregabilidade.
- *Comedores sociais*: estes centros proporcionan un servizo de almorzo/comida ou cea ás persoas que están en risco de exclusión social e non teñen cubertas as necesidades de manutención. A diferenza do resto de recursos, aos comedores poden acudir menores acompañados ou coa previa autorización do titor ou representante legal correspondente.
- *Centros de atención social continuada*: son centros abertos de forma permanente ou en horario complementario ao resto dos recursos sociais de atención a exclusión nos que se prestan servizos de atención as necesidades básicas ou urxentes dos usuarios.

Ademais, dentro dos recursos podemos atopar unidades vinculadas funcionalmente aos centros e que poden ser utilizadas por usuarios ou non usuarios dos mesmos: unidades de

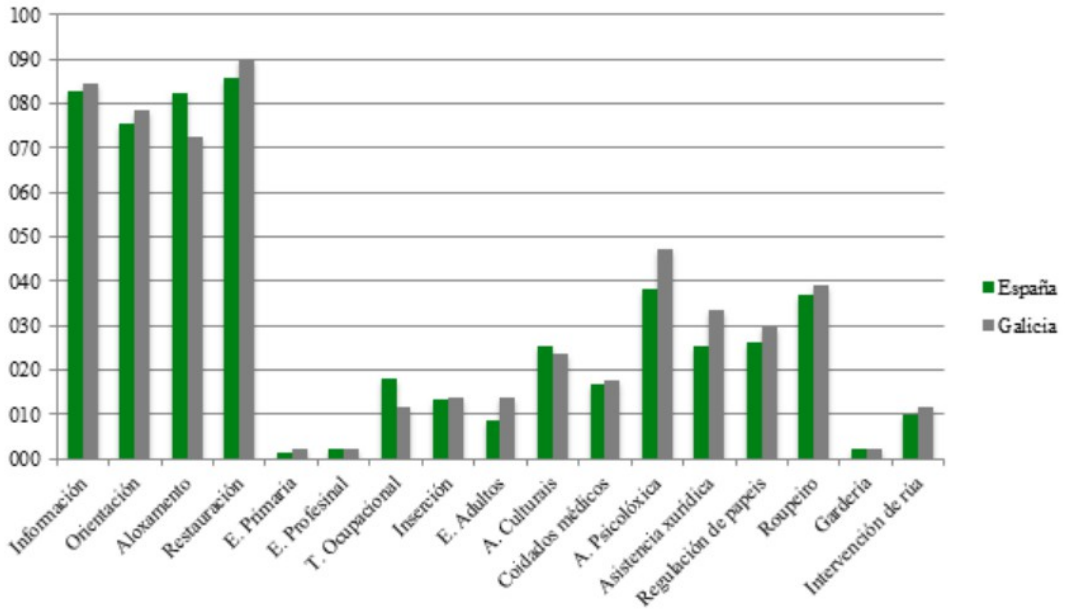
hixiene que contan cun servizo de ducha, roupeiro e lavandería, e unidades de rúaque teñen como finalidade atender ás persoas sen teito que pernoctan na rúa.

A pesar da maior diversificación de recursos -xa que xunto aos dispositivos máis clásicos (albergue, comedor social) podemos atopar outros máis novidosos como centros de día, centros nocturnos de baixa esixencia, equipos de rúa, obradoiros ocupacionais e prelaborais-, segue sen haber recursos suficientes para a poboación que se atopa en situación de senfogarismo.Segundo datos da Enquisa sobre centros que atenden a PSF publicada polo INE no 2012, en España hai un total de605 centros que contan cunha capacidade de aloxamento de 16.346 prazas, sendo a ocupación de 14.050, aínda que se estima que hai 22.938 persoas sen fogar. En Galicia contamos con 37 centros de aloxamentos para as 1903 PSF estimadas, con 845 de prazas ofertadase 615 ocupadas de media (INE, 2012).

Ameirande parte dos centros de inclusión son privados (69,1%), principalmente de entidades relixiosas, fundacións, asociacións e particulares. O 30,9% restante corresponde a centros públicos, nos cales o 55% pertence a entidades que dependen da administración autonómica e o 45% a entes que dependen da administración local. Segundo o informe do Valedor do Pobo (2010), dousaspectos comúns a todos os centros de inclusión de España é a insuficiencia de recursos económicos cos que contan, así como o carácter non profesionalizado, xa que máis da metade do persoal que presta estes servizos é voluntario/a: un 57,4% (INE, 2012), porcentaxe que aumenta nos centros privados ascendendo ata un 65,9%.

Outra característica compartida pola maioría dos centros é o carácter principalmente asistencialista, ofrecendo prestacións orientadas á supervivencia básica: restauración (85,6%), e aloxamento nun 82,1% (INE, 2012).Outras prestacións tamén destacadas son: información e acollida (83%) e orientación e derivación (75%). As prestacións orientadas á atención persoal e inserción social teñen unha presenza menor na oferta dos centros, tal e como se pode comprobar na seguinte gráfica.

Gráfica 6: Prestacións ofrecidas polos centros de inclusión (España/Galicia)



Fonte: INE (2012)

3.4.2.- O senfogarismo, ámbito de acción da Educación Social

No marco da exclusión social, onde o senfogarismo constitúe a súa máxima expresión, é imprescindible desenvolver acciónsde carácter social e educativo, contemplando a complexidade dos procesos tanto na análise da realidade como na planificación; reflexionando sobre as lóxicas presentes no auxe do risco social e mantemento da exclusión; formulando obxectivos educativosque impliquen a adquisición de aprendizaxes por parte das persoas e da propia comunidade na que se intentan integrar; establecendo dinámicas participativas que permitan a asunción de responsabilidades e a promoción da autonomía das persoas e comunidades. É imprescindiblepor canto para superar procesos de exclusión non chega con asistir ás persoas, senón que hai que promover procesos de cambio, que implican sempre aprendizaxes orientadas á emancipación, onde a Educación Social ten un papel fundamental.

A educación social ten un longo pasado pero unha historia breve. Comeza con gran forza no século XXa partir do desenvolvemento da democracia, a aparición do Estado de Benestar e as novas transformación sociais.A pesares de ser unha titulación recente, o colectivo de profesionais que traballan neste ámbito ten unha intensa traxectoria primeiro baixo a denominación de educadores especializados e máis tarde como educadores sociais.

Debido ao progresivo desenvolvemento da sociedade moderna que deriva no Estado de

Benestar emerxen novos ámbitos de intervención educativa. A mellora da calidade de vida, as novas demandas sociais, maior tempo libre para o ocio, etc., dan lugar a unha necesidade de intervención na educación non regrada, como a educación permanente (educación ao longo da vida), a animación sociocultural, educación especializada, orientación ocupacional, atención a colectivos vulnerables, etc. Todos estes cambios sociais contribúen á aparición da Pedagoxía Social, como ciencia que estuda a Educación Social, e que pretende a inserción do individuo na sociedade coa finalidade de lograr a madurez social, promover as relacións humanas e preparar ao individuo para vivir en sociedade.

Seguindo a Riera(1998, p.13), a Educación Social enténdese coma: "aquela acción sistemática e fundamentada, de soporte, mediación e transferencia que favorece o desenvolvemento da sociabilidade do suxeito ao longo da súa vida, circunstancias e contextos promovendo a súa autonomía, integración e participación crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que a envolve, contando en primeiro lugar cos propios recursos persoais (tanto do educador como do propio suxeito), e en segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necesarios do entorno ou creando novas alternativas.Pola súa parte, o Consello Xeral de Colexios de Educación Social defínea como "dereito da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas, que son o ámbito de competencia profesional do educador/a social e que posibilitan: a incorporación do suxeito da educación á diversidade das redes sociais e a promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de bens culturais, que amplíen as perspectivas educativas, laborais, e de participación social" (Ceesg, 2008, p.12).

As diversas demandas sociais ás que o educador/a social ten que dar resposta evidencian a necesidade de consenso sobre a formación e funcións. O educador social é aquel educador especializado na acción socioeducativa con persoas, grupos e comunidades. Debe ser un profesional dinámico e áxil na busca de solucións, na mobilización de recursos e na aprendizaxe de novas técnicas e métodos nunha sociedade cambiante. As accións que debe levar a cabo, segundo os documentos profesionalizadores do CEESG (2008), son as seguintes: transmisión, desenvolvemento e promoción da cultura; xeración de redes sociais, contextos, procesos e recursos educativos e sociais; mediación social, cultural e educativa; coñecemento, análise e

investigación dos contextos sociais e educativos; deseño, implantación e avaliación de programas e proxectos educativos; así como a xestión, dirección, coordinación e organización de institucións e recursos educativos. Para elo, require unha serie de competencias básicas relativas a capacidades comunicativas, relacionais, capacidade de análise e síntese, de crítica e reflexión, e capacidade para a selección e xestión do coñecemento e a información. Estes atributos ou competencias derívanse dun "saber"(referido aos coñecementos científicos, metodolóxicos, instrumentais, legais… que e necesario posuír), un "saber facer" (relacionado co desenvolvemento de habilidades técnicas que posibilitan unha aplicación dos coñecementos), un "saber ser"(actitudes e estilos de comportamento que se proxectan na convivencia), e un "saber estar" (vinculado ás habilidades sociais, colaboración…) (CEESG, 2008).

Finalmente, a acción socioeducativadebe rexerse por unha serie de principios deontolóxicos coa finalidade de mellorar o propio exercicio profesional. No Código Deontolóxico publicado polo CEESG (2008) recóllense os seguintes: principio de respecto aos dereitos humanos, respecto aos suxeitos da acción socioeducativa, xustiza social, principio da responsabilidade, principio da acción socioeducativa, autonomía profesional, coherencia institucional, confidencialidade, solidariedade profesional, participación comunitaria e complementariedade de funcións e coordinación.

Para que a nosa praxe profesional sexa de calidade, debemos ter unha perspectiva de provisionalidade, é dicir, debe facerse innecesaria canto antes, o que implica responsabilizar e concienciar á poboación, pasar de asistente dunha persoa a acompañante nese proceso educativo, do paternalismo e caridade a actos de xustiza, e tamén loitar contra os tópicos, desmitificando o concepto de normalidade e vencendo o fatalismo e derrotismo (García Roca, 1991). Para que a acción sexa inclusiva, hai que respectar e promover o protagonismo das persoas, tendo en conta que os límites non os poñemos nós (profesionais) senón as persoas coas que traballamos (Juliá, 2013). Debemos desterrar ese modelo médico en educación que interpreta ou sitúa ao outro como enfermo, institucional e socialmente etiquetado como non capaz.

4. Estudo de caso: Análise do albergue “Padre Rubinos”

Tal como se describiu no apartado de recursos de inclusión, a meirande parte dos mesmos, tanto en España como en Galicia, seguen a ter un importante carácter asistencialista e non profesionalizado. Padre Rubinos constitúe unha das excepcións, pois combina a atención asistencial –que,sendo fundamental non é suficiente para favorecer procesos de integración-,coa acción socioeducativa. As intervencións lévanse a cabo desde unha perspectiva de atención integral das persoas sen fogar, mentres que outros centros ofrecen unha atención máis parcial, proporcionando aloxamento, manutención e servizo de duchas, que teñen como finalidade a subsistencia das persoas e non a apertura dunha saída clara a unha posible integración social (Valedor do Pobo, 2010). Por outra banda, na meirande partedos recursos de inclusión a profesionalización segue a ser escasa, mentres que en Padre Rubinos atopamos un equipo profesional técnico que traballa de forma directa e continua coas persoas que acoden ao centro.

Estas foron as principais motivacións para escoller Padre Rubinos como recurso de inclusión social para o estudo de caso, polo interese que suscita coñecer a labor socioeducativa que realizan.

Padre Rubinos é unha institución benéfica e sen ánimo de lucro que nace o 19 de abril de 1918 como Patronato da Caridade da Coruña, coa finalidade de erradicar a mendicidade da cidadeque nesa data contaba cun censo de pobres de 286 nunha cidade de 50000 habitantes. Ao longo do século XX esa primeira casa refuxio seguirá crecendo e ampliando o seu ámbito de actuación coa creación dunha escola infantil e unha residencia de anciáns. Padre Rubinos foi declarada de Beneficencia Particular por R.O do 26 de Febreiro de 1920 e de Utilidade Pública o 25 de outubro de 1974 (Memoria Padre Rubinos, 2012, Anexo3.1).

4.1- Metodoloxía de investigación.

A metodoloxía empregada no TFG é o estudo de caso.A finalidade desta técnica é o estudo concreto dun caso singular, neste traballo a realidade das PSF e a acción socioeducativa desenvolvida no albergue Padre Rubinos, co obxectivo de comprender un dos ámbitos da Educación Social.O estudo de caso busca a particularización non a xeneralización, toma un caso particular para coñecer que é e o que se fai nese contexto (Stake, 1998). Segundo Yin (1994, p.13

citado en Sake, 1998), un estudo de caso é “a indagación empírica que investiga un fenómeno actual no seu contexto, en especial cando os límites entre o fenómeno e o contextoson claramente evidentes.Este método é apropiado cando o que se quere estudar é un fenómeno, obxecto ou unha relación causal, iniciando para este estudo unhaspreguntas de investigación que desexamos resolver”.

O estudo de caso aséntase nun enfoque de análise cualitativo, pois a observación é a base do mesmo. O modelo cualitativo pretende que as interpretacións da persoa investigadora estean no traballo de campo, facendo observacións e emitindo xuízos subxectivos (Stake, 1999). Neste sentido, durante todo o proceso de recollida dos datos, o/a investigador/a debe manter unha interpretación fundamentada, é dicir aquela que permite extraer conclusións a partir de observacións e outros datos.

4.4.1 Ferramentas de recollida de información

Neste estudo de caso utilizaremos as seguintes técnicas cualitativas: análise da documentación interna proporcionada pola propia institución, entrevistas e observacións.

a) *Análise de documentación interna:*Nos estudos de caso os documentos forman parte dunha estratexia de triangulación que permiten darlle coherencia, fiabilidade e solidez aos datos. A finalidade desta é contrastar a información que provén de diversas fontes. Unha boa investigación sobre un caso ten que basearse na análise dos documentos de relevancia para este estudo (Coller, 2000).A documentación internaestá conformada por calquera tipo de material propio do albergue que faga referencia ao casoestudado.Esta documentación permite unha aproximación inicial ao albergue sobre a historia do centro, titularidade, organigrama, capacidade…No seguinte cadro recóllese a documentación facilitada e analizada.

Cadro 2: Documentación interna Padre Rubinos

CÓDIGO	DOCUMENTACIÓN INTERNA (2012)
D1	Memoria anual (anexo 3.1)
D2	Regulamento de Réxime Interno (anexo 3.2)
D3	Servizos do albergue (anexo 3.3)
D4	Taboleiro de normas xerais (anexo 3.5)
D5	Recursos para as persoas sen fogar (anexo 3.6)
D6	Perfiles de PSF no albergue Padre Rubinos (anexo 3.7)

b) *Entrevistas:* A entrevista é a canle principal para chegar a múltiples realidades. Unha entrevista non consiste só en que a persoa fale e fale sobre un tema, debemos conseguir que exprese a súa opinión cando se lle pregunte sobre ela, informe dun acontecemento cando se lle pida ou fale dos seus sentimentos cando se lle suxira (Coller, 2000).Gaskell (2000) (citado en Coller, 2000) identificaen todo proceso de planificación dunha entrevista, dous aspectos fundamentais: que preguntar (preguntas que irán no guión) e a quen preguntar (como seleccionar ás persoas entrevistadas). Neste estudo de caso desenvolvéronse dúas entrevistas semiestruturadas ou en profundidade a dous informantes clave, ao educador social (E1) e á directora do albergue (E2). O guión da entrevista do educador social consta de 24 ítems agrupados en seis eixos temáticos, mentres que o guión da directora componse de 7 ítems agrupados en dous eixos, nos que se recollen as cuestións a tratar nas entrevistas (Anexo 4).Para a realización da entrevistaempregouse unha gravadora, sempre previa autorización da persoa entrevistada.

c) *Rexistro de observación:*As observacións realizadas foron puntuais coa finalidade de coñecer accións ou actividades concretas. Neste caso fixéronse observacións das

instalacións do albergue (O1), do proceso de acollida dun usuario/a (O2) e da reunión do grupo de inserción (O3). A elecciónda primeira observación ten como finalidade coñecer as instalacións do albergue e analizar como os espazos favorecen ou impiden a acción socioeducativa. Na segundapretendiamos coñecer como é o proceso de entrada dun usuario/a no albergue e que as actuacións desenvolvidas polo educador socialnesta fase clave do proceso. Para rematar, a observación elixida foi unha intervención grupal, neste caso a reunión do grupo de reinserción. O resto de actividades grupais, fundamentalmente de lecer e tempo libre, son competencia do integrador social, motivo polo cal non se escolleron para a observación.Para facilitar a observación empregouse unha ficha na que se recollen aqueles aspectos que se consideraron de interese (Anexo 5).

Todas estas técnicas de recollida de datos pretenden unha triangulación metodolóxica coa finalidade de estudar un caso concreto pero desde distintas perspectivas.

Cadro 3: Obxectivose instrumentos de investigación

Obxectivos	Documentación interna	Entrevistas	Observación
Obxectivo 1	X	X	X
Obxectivo 2		X	X
Obxectivo 3	X	X	X

Unha vez aplicadas as técnicas, elaboramos unha matriz de categorías de análise, seguindo un modelo mixto, dedutivo-indutivo (anexo 6.1) e procedemos á categorización e codificación da información (anexo 6.2 e 6.3).

4.2.- Resultados

Organizamos os resultados en tres apartados, que se corresponden con cada un dos obxectivos formulados no TFG: servizos e programas desenvolvidos no albergue Padre Rubinos; tarefas, funcións e competenciasdo educador social e doutros axentes involucrados; e as persoas sen fogar que transitan polo albergue.

Preséntanse conxuntamente os resultados derivados da aplicación dos diferentes instrumentos de investigación (análise de seis documentos internos,dúas entrevistas en profundidade e tres observacións), o que permitirá a triangulación dos datos, a través do contraste da información que deriva de cada un deles. Identifícanse as fontes dos datos indicando a inicial do instrumento (Documentación, Observación e Entrevista) e o número. No anexo 6 pódese acceder ás entrevistas transcritas e codificadas, e no anexo 7 ás observacións realizadas.

4.2.1.- O albergue: programas e servizos

A actuación socioeducativa que se leva a cabo no albergue Padre Rubinos coas persoas sen fogar pretende dar resposta ás necesidades formuladas por estes, tendo como prioridade alcanzarun maior grao de inserción social (D1). O principal obxectivo é a promoción e autonomía da persoa (E2).

Os programas e servizos que vertebran o albergue Padre Rubinos, son diversos e están encamiñados a que a PSF alcance unha inserción sociolaboral plena. Son os seguintes:

a) Programa Residencial de Curta Estadía

Este programa ten como obxectivo dar cobertura de aloxamento durante un período de tempo, conseguir hábitos de hixiene e vestimenta, promover o respecto e boa convivencia co resto, así como establecer hábitos saudables e a adquisición de pautas encamiñadas á mellora persoal e á inserción social (D1).

Os beneficiarios deste programa son homes e mulleres con idades comprendidas entre os 18 e os 65 anos que presenten algún documento que o acredite (D2). Poden estar de 4 a 8 noites

en función de si perciben unha prestación social ou non teñen recursos(D5). Aínda que en ocasións se acostuma a flexibilizar atendendo ás particularidades de cada persoa. En calquera caso, as estancias no albergue das mulleres acostuman ser máis curtas que as dos homes, xa que se derivan a algún dos recursos da rede destinada a mulleres, sendo estes máis apropiados (E1).

Dentro do programa residencial de curta estadía podemos atopar os seguintes servizos:

- *Dormitorio*: ten unha capacidade de 50 camas para homes e 10 para mulleres. No caso das mulleres as prazas, que son exclusivas para elas, nunca chegan a cubrise por completo (D1), aínda que a ocupación estase incrementando. Así, desde a primeira visita ao albergue (13 de maio do 2013) ata o 2 de outubro de 2013, pasouse de catro prazas ocupadas por mulleres a nove,rozando a totalidade de prazas das que se dispón (E1).No caso de acudir confillos/as serían derivados a un recurso máis apropiado, como a Casa de acollida de mulleres Betanía de Jesús de Nazareno (O1).

Os dormitorios de homes e mulleres, son moi distintos. Eles pernoctan nun espazo reducido, tendo en conta a capacidade do albergue (50 usuarios), aséptico e frío, que cumpre a súa función pero para nada é acolledor. Este espazo componse de liteiras, todas colocadas en fila, varios percheiros de madeira preto de cada liteira e un cuarto de aseo. O dormitorio está pintado de verde e branco, un color esperanzador, tendo en conta a difícil situación pola que atravesan. Todas as noites se pecha con chave, pero hai un timbre dentro da habitación por si algún usuario se atopa indisposto (O1).

O dormitorio das mulleres é un espazo totalmente diferente o dos homes, acolledor, agradable, cálido… o que fai máis doado ter que estar. É un espazo máis pequeno pero e que as prazas para mulleres tamén son menos. O dormitorio componse de dez camas, na parede ao lado de cada cama hai unha pequena estantería, na que as usuarias teñen os seus útiles de aseo (xel, desodorante…) e o pé da cama unha cadeira. Na entrada ó dormitorio hai unha pequena estantería con algúns libros e os baños. Todo o dormitorio está pintado de rosa cunhas franxas de flores, o que o fai máis alegre, confortable, e que resulte máis levadeiro (O1).

Nestes momentos hai un total de 60 usuarios/as que utilizan este recurso (O1).Durante o ano 2012 rexistráronse un total de 13.459 servizos de dormitorio a 644 usuarios, dos cales o 63% son españois e o resto estranxeiros, homes na súa maioría (D1).

- *Servizo de duchas e roupeiro*: utilízanodiariamente e de forma obrigada os usuarios do

dormitorio, a quen se lles proporcionan útiles de aseo e de hixiene persoal (D1 e O1).Os usuarios deben pasar polo roupeiro cando chegan ao centro, este só é un recurso para homes, as mulleres dispoñen doutro roupeiro para elas.

Este é un espazo amplo, no centro, hai unha mesa grande, na que os usuarios/ voluntarios dobran a roupa, para posteriormente colocala no seu lugar. Na entrada, hai un armario enorme, perfectamente organizado, por prendas e tallas. Nesta sala tamén está o locutorio, unha pequena sala, acristalada, onde os usuarios poden realizar chamadas. Ao fondo hai unha pequena mesa redonda, e nunha esquina o televisor (O1).

Tamén se ofrece un servizo de duchas externo a persoas en situación de necesidade que non son usuarias do dormitorio (D1), estando dispoñible todos os venres e sábados (O1).Ofréceselles unha bolsa onde gardar a roupa que precisan(roupa interior, camisetas, xerseis, pantalóns….) e útiles de aseo (xel, cuchillas, toalla…). Tal é como afirma a educadora social o roupeiro ten como finalidade "vestir aoespido" (O1).

- *Roupeiro de Familias*: dirixido a aquelas persoas ou familias, que se atopan en situación de necesidade e non utilizan os servizos do albergue. Repártese todo tipo de roupa, calzado, artigos do fogar…(D1).

b) Comedor Social

Este servizo ten unha capacidade máxima de 100 comensais. É un espazo amplo con numerosas mesas, xa que é un servizo que da cabida a moita xente (O1).

Durante o ano 2012 leváronse a cabo un total de 102.458 servizos entre almorzos (17.010), comidas (unha media de 115 usuarios rexistrados e un total de 42.052 servizos) e ceas (unha media de 118 usuarios e un total de 43.398 servizos). Está aberto todos os días, tanto para os usuarios dos servizos do albergue como para persoas en situación de necesidade (D1). A educadora social do centro coméntanos que son fundamentais as doazóns de alimentos, xa que a través delas poden surtir ao comedor de froita, iogures, pan…Son ata 50 os voluntarios que axudan a poñer en marcha este recurso (O1).

c) Calor e Café

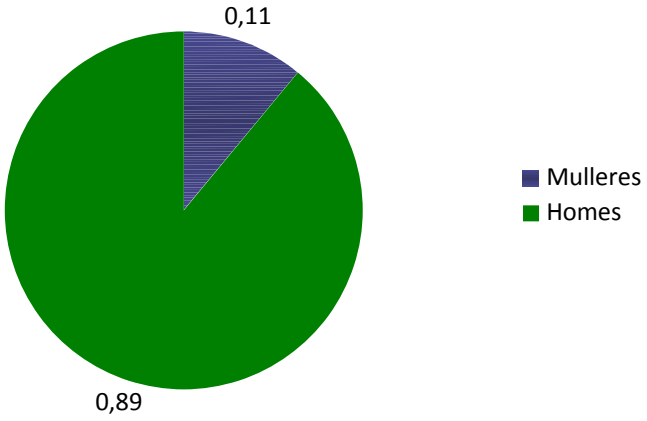
É o servizo máis flexible dentro dosofertados, dado o perfil dos usuarios/as que fan uso del: persoas con hábitos de aseo deficientes, con consumos activosou calquera outra problemática que lles impide acceder a outro servizo residencial (D1).As PSF con grandes consumos de alcohol, estados de embriagadez moi agudos, non poderían acceder a este programa de baixa esixencia pola súa propia seguridade e pola dos demais (E1), polo que a estas persoasvense obrigadas por esta situación a permanecer na rúa a marxe dos recursos asistenciais. En definitiva, neste servizo permítese que as persoas acudan con consumos activos pero non cando estes son moi agudos.

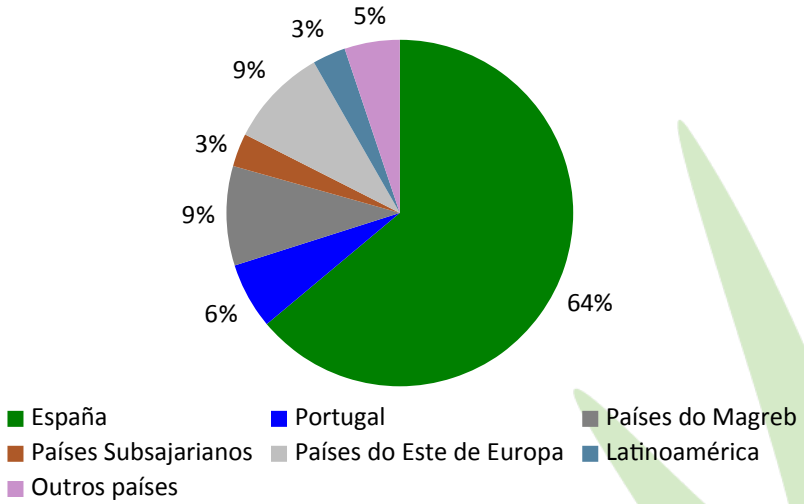
Conscientes deque varios usuarios/as son consumidores de alcohol ou drogas, este é un dos programas máis apropiado para a súa situación, xa que nun primeiro momento poden acudir de forma intermitente, sen un compromiso establecido. Trátase dun programade baixa esixencia,no que a flexibilidade nos tempos resulta fundamental para axustar as demandas á realidade e posibilidades de cada quen. Un exemplo de demanda non axustada é vir dunha situación de rúa dun ano, con consumo del alcohol elevado e solicitar unha inserción laboral. Este servizo pretendeservir de pontecaraprogramasque requiran unha maior esixencia (E1). Só poderán acceder aquelas persoas valoradas polo equipo técnico (D4).

Calor e cafédesenvólvese no salón, un espazo amplo, multifuncional e cambiante que se adapta ás actividades levadas a cabo no centro, conta con 29 sillóns reclinables (con posibilidade de ampliar ata 34 en caso de que fose necesario) e varias mesas, colocado todo en fila (O1). É un servizo mixto que, como comenta o educador,"ten os seus límites e no que conviven persoas que teñen perfís ás veces pouco compatibles pero quetamén ten a vantaxe de que contar cun auxiliar de seguridade todas as noites, por se xorden problemas" (E1). Pretende configurar un espazo que reúna as condicións necesarias para coñecer a situación concreta dos usuarios e articular respostas acordes a cada un dos casos (D1).

Durante o 2012 prestáronse un total de 9.922 servizos de este tipo, atendendo a un total de 361 usuarios, a meirande parte homes españois entre os 30 e os 69 anos (D1).

Gráficas 5 e 6: Usuarios/as por sexo e nacionalidade do Programa Calor e Café





Fonte: Memoria Padre Rubinos, 2012

d) Programa de Atención/Apoio Social

O Programa de Atención Social ten como obxectivo detectar e dar cobertura a distintas necesidades, xerar redes de apoio para preservar a autonomía persoal, potenciar a adquisición gradual de responsabilidades e acompañar neste proceso (D1).

e) Programa de Inserción Social

O obxectivo deste programa é orientar e acompañar na tramitacións de axudas, favorecer a formación e busca de emprego e promover o desenvolvementode habilidades e estratexias persoais e sociais (D1). No grupo de inserción faise un itinerario a longo prazo, sempre que a persoa cumpra o perfil. Estar neste programa require que a persoa teña certas capacidades, xa que participa de maneira activa na prestación dos servizos aos usuarios/as, colaborando en tarefas de limpeza, almacenaxe, cociña, roupeiro, comedor… coa finalidade de que adquira certas competencias e rutinas prelaborais (E1). A duración deste programa é de 9 meses, ampliable ata o ano e medio como máximo, tal e como se recolle na memoria do centro (D1).O que está a suceder é que os períodos de estancia se están a prolongar moito máis dos tempos marcados, alongándose ata dous anos o que, segundo o educador social, non é recomendable, xa que favorece a institucionalización (O1). Tal e como puidemos observar na reunión de grupo do inserción, un usuario manifestaba levar 8 anos no albergue (O3).Unha intervención social de calidade debe ter sempre unha perspectiva de provisionalidade, é dicir facer innecesaria o antes posible (García Roca, 1991).

O perfil deste programa é o dunha persoa maior de idade que non presenta problemas de saúde, tanto física como psíquica graves, e que mostran unha intención clara para iniciar este proceso. Para isto, deben comprometerse por escritoe aceptar as normas do centro (D1). O programa conta con dez prazas de inserción de longa estancia. A día 13 de xaneiro do 2014, 8 eran os usuarios que participaban nel (O3). Incídese na dimensión laboral entre outros aspectos, con estratexias de busca de emprego e/ou de prestacións ás que se poida acceder.

Durante o 2012 participaron un total de 15 usuarios, inscritos nas distintas actividades que se levaban a cabo: actividades de capacitación prelaboral, taller de artesanía, taller de alfabetización informática, taller de busca de emprego e outras actividades de orientación laboral.

f) Outros servizos

O albergue conta con outros servizos adicionais de atención psicolóxica (individual e grupal),de asesoría xurídica (a través dun convenio de colaboración coa Escola de Práctica Xurídica da Coruña), un servizo de perruquería(proporcionado pola Perruquería Formas de forma voluntaria), fondo económico (no que se financian os gastos dos usuarios para desprazamentos, farmacia…sempre que os técnicos o consideren oportuno. En canto ao ocio e tempo libre do usuarios/s, ao longo do ano, celébranse diversos festexos (Nadal, Magosto, Entroido) e ao longo da semana lévanse a cabo diversos talleres, aos que deben acudir aqueles usuarios/as que así o teñen programado no seu itinerario. Estes talleres dispoñen de 15 prazas (D1, D3, E1). Agora mesmo, gran parte das actividades de ocio e tempo libre son levadas a cabo por un integrador social, recentemente incorporado ao centro (decembro do 2014), así como a psicóloga. Polo que a actuación do educado/a social neste ámbitoé máis reducida, limitándose a unha única actividade relacionada con dinámicas de grupos e que se poñerá en marchaco grupo de inserción os mércores (O3). Neste momento o albergue está en fasede transición con cambios continuos, xa que están agardando á apertura das novas instalacións.

Cadro 4: Actividades de ocio e tempo libre

HORARIO	ACTIVIDADE
Luns	Fútbol
Martes	Ximnasio (de 15.00-17.00h) e artesanía
Mércores	Actividade sen especificar presumiblementedinámica de grupos
Xoves	Ximnasio e outra actividade senconcretar
Venres	Taller sobre habilidades para a busca de emprego

Fonte: O3

En definitiva, podemos afirmar que os programas e servizos cos que conta o albergue Padre Rubinos son diversos (no anexo 3.4 preséntase un cadro resumo), e que cada un cumpre a súa función, algúns delesmáis centrados na asistencia, na satisfacción de necesidades básicas, e outrode maior incidencia na adquisición habilidades, destrezase competencias necesarias para desenvolver unha vida o máis autónoma posible, así como unha inserción social. Dentro deste amplo abano, bótase en falta un servizo ou programa intermedio, para aqueles usuarios/a que rematan a estancia no albergue e que teñen que abandonar o recurso. Refírome a un piso tutelado ou vivenda de transición á vida autónoma no que puidesen ter un seguimento por parte dun profesional.O educador social, comenta,que desde finais do 2011 non contan con este servizo que dispoñía dedez prazas,xa que non podían xestionalo desde a institución, polo que volveu a parroquia ou concello (E1).

4.2.2.- A praxe do educador/a social e outros axentes

A meirande parte dos recursos dedicados a exclusión social son basicamente asistencialistas, o 85% deles están destinados unicamente á subsistencia (INE, 2012). Segundo Cabrera (2000), non teñen como finalidade solucionar o problema senón parchealo.Padre Rubinos constitúe unha das excepcións. É evidente, que o albergue aposta por unha maior profesionalización, o que se aprecia na tendencia -iniciada no 2007 cando se contrata á primeira educadora social-aincorporar profesionais,conscientes da importancia de traballar non só a nivel asistencial senón tamén a nivel socioeducativo coa persoa. Desde o 2007 ata a actualidade foise incrementando o número de profesionais: no 2008 contrátase unha psicóloga e outro educador social, no 2009 chega ao albergue a que se converterá na súa directora, psicóloga de titulación, no 2010 incorpórase ao equipo unha traballadora social e, a finais de 2013,comeza a formar parte da plantilla un integrador social (E2, O3). Estesprofesionais, procedentes de diversas titulacións (psicoloxía, educación social, integración social e traballo social) son osque configuran o equipo técnico do albergue na actualidade, entendendo que as necesidades das PSF coas que traballan deben ser abordadas desde unha perspectiva profesional e interdisciplinar.A súa creación deste equipo deu lugar a cambios importantes na intervención coas PSF, e nos resultados, permitindo facer mellores diagnósticos de cada caso e tamén máis seguimentos (E2).

A intervención con este colectivo réxese por unha serie de principios: debe ser unha

acción integral (abarcando todas as áreas), non paternalista (dirixida a potenciar as habilidades individuais co obxectivo de mellorar a súa autonomía) e individualizada (D1, D2). O tipo da intervención é maioritariamente individual, xa que cada persoa ten o seu proceso. A acción grupal vai máis orientada ás actividades de ocio e tempo libre (E1). No albergue non se leva a cabo unha intervención diferenciada segundo o sexo, a que é individual é individual e a que é mixta é colectiva non hai ningún recurso específico para a muller (E1).

A intervención socioeducativa que desenvolve o educador/a social incide en varias dimensións da exclusión social, principalmente, na laboral, formativa, persoal e familiar. A nivel formativo, moitos dos usuarios/as complementan o seu proxecto de intervención no albergue con distintas accións formativas impartidas no propio centro ou noutros recursos da cidade, como Cruz Vermella, Cáritas ou o Inem. A nivel laboral ocorre o mesmo, un usuario/a que teña definido no seu itinerario a busca dun emprego, accede aos servizos de Cruz Vermella, Inem... Nestes recursos, así como no albergue traballase sobre as distintas ferramentas de emprego, confección de currículum, carta de presentación, como enfrontarse a unha entrevista…. (E2). Desde o albergue incídese moito nestas dúas áreas, obtendobos resultados en ambas, xa que a meirande parte dos usuarios/as acadan a formación que teñen establecida no seu itinerario, pero seatopan co problema de que non atopan emprego, o que dificulta en gran medida unha posible inserción social (O1). En función dos casos, tamén se traballa a nivel familiar, aínda que non é habitual xa que moitas veces non é pertinente, ben porque non hai relación coa familiaou porque esta pode ser prexudicial no seu proceso. Hai familias que poden ser un apoio en calquerafase da intervención e outras que non. Nos casos nos que a familia se implica téntase que sufraxen economicamente algúns dos gastos dos usuarios/as (medicamentos, tabaco…) e infórmaselles da situación do seu parente.A finalidade é que o usuario/a poida integrarse na unidade familiar ou que estes sexan un apoio ao longo da súa intervención (E1). Tamén se aborda a dimensión persoal, na que incide sobre todo a psicóloga do centro como se verá ao final deste apartado.

Aínda que o traballo en equipo é fundamental, no albergue cada profesional ten as súas competencias e as súas funcións.Centrámonos principalmente no perfil do educador/a social coas PSF, xaque constitúe o obxecto deste estudo de caso. A educación social ten un papel fundamental no albergue, así o demostran as actuacións que se levan a cabo. Para o educador

entrevistado,a principalfunción que ten esta disciplina no centro é a de "coñecer e incorporar aos usuarios/as a procesos de desenvolvemento persoal, así como facer de ponte entre os servizos que se prestan ao usuario/a, para que a persoa continúe de maneira positiva" (E1).En canto ás funcións do educador/a social no albergue, destácanse:

- *Acollida de novos usuarios/as no albergue*. Ten lugar nun espazo contiguo ao salón, todas as tardes en horario de 20.30 a 22.00 horas aproximadamente. A media de usuarios atendidos nas acollidas é de 25 persoas (O2). Cando unhaPSF chega por primeira vez ao albergue, normalmente acostuma ser atendida polo educador/a social, a non ser que a demanda presentada sexa do ámbito do traballo social, como tramitar algunha solicitude de prestación, fondo económico… (E1).Aínda que hai intervencións individualizadas, nos servizos de atención social, seguementos…, está primeira acollida non responde na súa totalidade a un dos criterios que establece o albergue que é da individualidade. Si é unha situación na que están unicamente o educador/a e un usuario/a pero a participación destes reduce a recibir información e a realizar as acción que se lle indican (O2). Nun primeiro momento, o usuario/aexplícita a súa demanda, que nese horario acostuma ser pernoctar no albergue. É o educador/a o encargado/ade adxudicarlle o servizoque lle corresponde, Calor e café ou dormitorio se pode ser atendido no centro, senón derívase ao Servizo Municipal de Emerxencia Social ou outro tipo de recurso (E1).

O procedemento que se realiza nas acollidas é o seguinte: o educador social abre unha ficha do usuario/a no que introduce os seus datos persoais (DNI, estado civil, nacionalidade, estudos…..) e asígnalle o servizo correspondente, calor e café ou dormitorio. O educador introduce estes datos nunha aplicación informática que recolle toda a información correspondente do usuario/a (datos persoais, servizos que ten asignados, observacións,unha ficha de historia social…) (O2). A continuación chega o momento do aseo, xa que todos os usuarios/as recén chegados teñen que ducharseobrigatoriamente.O aseo convértese moitas veces nun obxectivo educativo a traballar, xa que, como comenta a persoa que encargada da súa xestión, "os usuarios ás veces móstranse un pouco reticentes a acudir ás duchas e a cambiarse de roupa" (O1).

Outra das tarefas desenvolvidasna acollida por parte do educador/a social é informardos servizos dos que dispón o albergue, así como das normasque o rexene que están recollidas nun

documento que se facilitaao usuario/a para que o teña presente(anexo3.9).Tamén se lle fai entrega doutro documento para que o lea e, se está de acordo, autorice ao albergue para manexar os seus datos persoais(Anexo 3.8) (O2).

Para rematar a acollida, o educador/a recórdalle ao usuario/a que á mañá seguinte debe acudir á cita que ten programada coa traballadora social, para unha segunda acollida, onde se detectan as necesidades que poden ser abordadas polo equipo e se deseñan as liñas xerais do caso (E1, O2).

- *Valoración dos casos*: a acollida faise ao longo da semana, recóllense todas as novas demandas para o luns, que é o día no que se reúne o equipo técnico, valorar cada caso en concreto, e estruturar a axenda semanal dese usuario/a. A valoración dos casos sería outra función do educador/a social que é compartida co equipo técnico.Na semana do 2 de outubro do 2013 tiveron unhas 55 valoracións (E1).
- *Seguimento posteriordo proceso de cada usuario/a*: o educador/a social é o encargado de verificar que este segue as liñas para as que foi orientado (empadroarse, facer xestións, ir aasociacións…) (E1).As citas que o educador lle marque son de obrigado cumprimento,podendo ser un pouco máis flexibles se o usuario/a ten dificultades para afrontar esa problemática.Pero en principio, o abandono dasxestións que o usuario/a ten asignadas leva consigo o remate da súa estancia no albergue (E1).
- *Acompañamento*: aínda que promoven a autonomía dos usuarios/as, aportándolles toda a información necesaria para que sexan eles mesmosos que leven a cabo as accións requiridas, en ocasións é preciso acompañar nese proceso.Os acompañamentos que realizan serían de aqueles casos máis complicados, xa que tamén hai un programa de voluntariado que se pode facer cargo (E1).
- *Desenvolvemento de obradoiros*: o educador/ a social tamén é o encargado de desenvolver algunhaactividade de ocio e tempo libre, aínda que nestes momentos a súa actuación neste ámbito é reducida, xa que outros profesionais (integrador social, psicóloga) asumiron esta función en maior medida.
- *Titorización do grupo de inserción*: o educador e a educadora son os encargadosde levar o seguimento do proceso e itinerario dos usuario/a de longa estancia, a través de reunións semanais. Tamén se encargan de titorizar a aquelas persoas están realizando as súas

prácticas, ben sexa de educación social, integración social…

- *Traballo en rede e en equipo*: trimestralmente teñen reunións de equipo, nas que se establecen liñas de actuación conxunta, se intercambian experiencias dos profesionais (E1)... E participan na Plataforma Norte, unha rede de aproximadamente dez entidades do norte de España que traballan con PSF.
- *Funcións de representación da institución e divulgativas*: realizan charlas nas universidades, institutos, reciben visitas… nas que se pretende a aproximación do alumnado á realidade do senfogarismo e o coñecemento da institución (servizos, instalacións…).

Todo/a educador/a social ten que contar cunha serie de atributos, habilidades ou coñecementos. Na entrevista ao educador destacouse: en primeiro lugar, a aceptación positiva do usuario/a, un aspecto difícil de manter, xa que se trata dun colectivo con moitas dificultades, e ás veces teñen lugar situacións problemáticas. En segundo lugar, habilidades relacionadas co "saber ser" ou "saber estar", como a escoita activa, a empatía, certas habilidades de xestión de grupos (no albergue lévanse a cabo tanto actividades individuais como grupais), de traballo en equipo... A comunicación é fundamental, unha boa transmisión da información influirá positivamente na adaptación do usuario/a ao recurso (E1). Isto observouse no proceso de acollida que analizamos, no que o educador en todo o momento empregou unha linguaxe clara, adecuada, sen tecnicismos que dificulten a comprensión da información por parte do usuario/a (O2).

Falar de competencias, habilidades, coñecementos... resulta complexo, sendo unha das preguntas nas que menos se afondou nas entrevistas realizadas. En xeral, o educador comentou que neste contexto específico, a medida que os profesionais se foron incorporando ao albergue foise estruturando o equipo, autoxestionando as súas competencias en función dos criterios conxuntos que teñen marcados, aínda que ainstitución non ten unha liña que lles indique a forma de traballar. Estes criterios son os períodos de estancia, os servizos e a normativa.En opinión do educador, "durante a intervención coas PSF é cando se poden desenvolver as actitudes e habilidades que un ten, depende do perfil do educador/a" (E1).

Aínda que o tema central do estudo é coñecer o quefacer do educador/a social no albergue, paréceme pertinente coñecer a grandes trazos outros profesionais que interveñen co colectivo e que conforman o equipo técnico do albergue.A psicóloga ten un contrato a tempo

parcial e asiste ao centro entre 4 e 6 horas semanais. É a encargada de levar a cabocos usuarios/as unha atención psicolóxica individualizada e tamén actividades grupais (E1),centradas na realización deobradoiros sobre técnicas de control e manexo de condutas ou situacións, habilidades sociais, autoestima, asertividade, empatía, intelixencia emocional… (D1). Así mesmo, os venres, desenvolve un taller de habilidades para a busca de emprego (O3).Outro profesional que forma parte do equipo técnico é a traballadora social que se encarga da tramitación de solicitudes de prestacións, do fondo económico do albergue… (E1).

Ademais do equipo técnico o albergue conta con outros profesionais externos contratados como un fisioterapeuta, un podólogo, dúas camareiras, unha perruqueira e vixiantes de seguridade (D1). O voluntariado taméné un eixo fundamental dentro da institución, contando cun total de setenta e cinco voluntarios/as e dezFillas da Caridade de San Vicente de Paúl que colaboran coa institucióndesde a súa apertura no 1918. Estas son as encargadas do correcto funcionamento dos servizos de cociña, comedor, calor e café, lavandería, roupeiro, reciclaxe de roupa e supervisión dos distintos departamentos (D1).

4.2.3.- Colectivo: caracterización

As PSF son a poboación diana á que dirixe a intervención o albergue Padre Rubinos, concretamente, “aquelaspersoas que non poden acceder ou conservar un aloxamento adecuado, adaptado á súa situación persoal, permanente e que proporcione un marco estable de convivencia, xa sexa por razónseconómicas outras barreiras sociais ou ben porque presentan dificultades persoais para levar unha vida autónoma” (D1). Persoas cunha idade comprendida entre os 18 e os 65 anos (D2)e de ambos sexos.Durante o 2012,un total de 1063 persoas utilizaron a nivel individual algún dos servizos ofertados polo albergue (D1).

As PSF son un colectivo heteroxéneo cun amplo abano de demandas (E1). Os perfís van mudando ao longo do tempo, aparecendo novos casos no que o desemprego ou os factores económicos son a base do problema, convivindo os novos perfís con aqueles máis tradicionais (E2). Eses novos perfís son diversos: inmigrantes, mulleres maltratadas, drogodependentes, grupos familiares, incluso persoas con titulación universitaria (O1).

O factor económico é unha das dimensións da exclusión social, aínda que non o único. Cando de forma xeneralizada hai un factor, como o económico, que afecta a un amplo sector da

poboación, iso fai aumentar o número de persoas que caen en exclusión social, xa que é común a moita xente. Aínda que nun primeiro momento da crise non se notou ese incremento de usuarios/as, foi arredor dos anos 2010/2011 cando comeza a facerse visible.Apréciaseclaramente segundo o educador social, unha diferenciación de perfís, sobre todo persoas que non teñen problemáticas asociadas, que comezan a manifestarse por falta de arraigo familiar e sen recursos económico, dando lugar a novos casos de exclusión social (E1).

Desde Padre Rubinos se teñen en conta principalmente dous parámetros: se as PSF teñen ou non unha problemática persoal e se teñen ou non recursos económicos. En función destes criterios, se establecen tres grupos de usuarios/as que son os que utilizan os servizos do albergue (E1, D1, D6):

- *Perfil 1*: Persoas que teñen medios económicos e non demandan aloxamento, utilizan outros servizos como o comedor, atención social… Son usuarios/as que teñen medios derivados dalgunha prestación (Risga, pensión non contributiva…) pero están en situación de exclusión social, que é abordada no albergue (E1). Como os recursos económicos son reducidos reciben apoio do fondo económico do albergue para calquera xestión que precisen. É dicir, son usuarios con algún medio económico, sen exclusión residencial pero que presenta algunha dificultade persoal que fai que utilice este servizo (E1). Estas persoas representan o 20% dos usuarios/as do albergue (D6).

Dentro deste mesmo grupo abundan as persoas estranxeiras (D6), sendo o2007-2008, o ano no que se produce un maior aumento debido ao parón da construción. Un perfil que comeza a reducirse pouco a pouco ante o retorno ao seu país (O1) por motivo da crise económica.Paralelamente, a medida que se vai reducindo a cifra de PSF estranxeiras aumenta o número de PSF españolas nesta situación (E1).

Na meirande parte dos casosson homes, con idades comprendidas entre os 19 e os 35 anos, de procedencia diversa (Portugal, Magreb, Este de Europa e Latinoamérica) (D6). As problemáticas das PSF inmigrantes refirenunhacarencia de medios económicos e dunha rede familiar de apoio, sen embargo, ao non ter problemáticas asociadas fai que existan maiores posibilidades de encauzar a súa situación (O1).Mentres que para osespañois o albergue configúrase como o último recurso de protección para os estranxeiros significa un empuxón cara a inserción (D6).

Outros usuarios/as que se encadran neste grupo, serían as persoas desempregadas de longa duración, que esgotaron as prestacións sociais e que pasan a estar en risco de exclusión social. Así como os mozos e mozas da cidade da Coruña e arredores que non teñen posibilidade de acceder a un posto laboral e buscan un aloxamento temporal (D6).Estes usuarios/as son situados/as no servizo de curta-media estancia, podendo estar entre 8 a 30 días o que se pode prolongar se estes pasan o grupo de inserción (D6).

- *Perfil 2:*Persoas que carecen dun aloxamento, teñen medios económicos e presentan unha problemática persoal que lles dificulta a súa estabilidade, é dicir son persoas que teñen algunha prestación (Risga) ou que traballan pero que, por algunha adicción, trastorno, ou calquera tipo de problemática, precisan de forma puntual un apoio económico ou de estancia para abordar a súa problemática (E1, D6). Estes usuarios/as representan o 40% no albergue e son situados/os, principalmente,no servizo de baixa esixencia de Calor e Café, xa que acostuman a ser persoas que levan varios anos en situación de exclusión social. Se tras unha valoración da súa situación cumpren o programa marcado poderían acceder ao dormitorio (D1).
- *Perfil 3:* Persoas sen medios económicos, que carecen de aloxamento e teñen unha problemática asociada que lles dificulta o seu desenvolvemento.É o grao máis extremo de exclusión (E1). Estes usuarios/as representan o 40%.Son os casos de máis lenta evolución, xa que o grao de abandono é maior e polo tanto, son os que maior tempo permanecen no albergue.

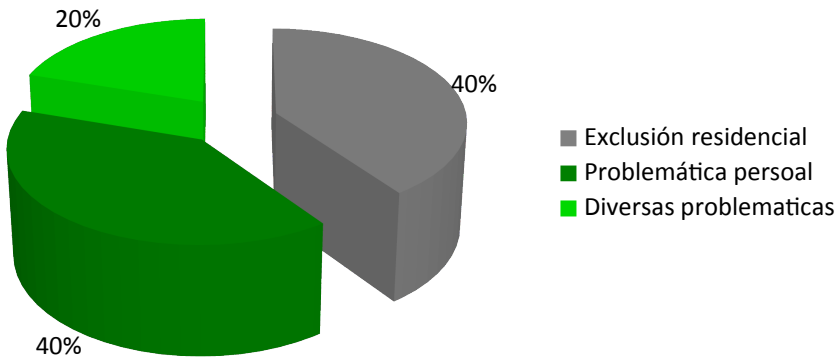
Cadro 5: PSF no albergue Padre Rubinos.

PERFIL 1	PERFIL 2	PERFIL 3
-Non teñen exclusión residencial. -Teñen medios económicos. -Teñen algunha dificultade persoal.	-Teñen exclusión residencial. -Teñen medios económicos. -Teñen problemática persoal(adición, trastornos…).	-Teñen exclusión residencial. -Non teñen medios económicos. -Teñen problemática asociada.

Fonte: D1, D6, E1

Porcentualmente, estes perfís distribúense como se indica na seguinte gráfica.

Gráfica 9: Perfiles dos usuarios do albergue Padre Rubinos



Fonte: D6

En xeral, os usuarios acostuman ser maioritariamente homes, representando un 85% do total, aínda que ultimamente percíbese unha maior presenza das mulleres neste recurso (E1). En relación ás mulleres, tamén se poden diferenciar dous perfís:mulleres con idades superiores aos 50 anos, que cobran algunha prestación e que teñen dificultade para permanecer de maneira estable nun recurso; e mulleres máis novas (más de 20 anos), sen recursos económicos e con algunha problemática asociada de adicións (E1). Dentro deste perfiltamén se atopanaquelas mulleres que son vítimas de violencia de xénero,que chegan ao albergue antes de ser derivadas a outro recurso máis especifico para a súa situación(D6).

Estes son os principais perfís de PSF que transitan polo albergue e que dan conta da heteroxeneidade do colectivo, aloxándonos cada vez máis do perfil tradicional que describía Busaniche (2002).

5.- Discusión e conclusións

No inicio deste TFG formulábame unha serie de obxectivos e preguntas de investigación ás que puidenir dando resposta á vez se xeraban novosinterrogantes. O obxectivo xeraleraachegarme á realidade do senfogarismo, a través do estudo de caso dun recurso de inclusión social, en concreto, o albergue Padre Rubinos. O traballo de campo realizadoaportou información que me permitiuafondar no coñecementoda realidade das persoas sen fogar, da actuación socioeducativa desenvolvida neste ámbito, así como dos servizos e os programas que se prestan. A continuación preséntanse as conclusións máis relevantes:

Respecto das *persoas sen fogar*, unha das preguntas que nos formulabamos era sobrea existencia dunúnico perfil ou máis bendunha heteroxeneidade.Tanto na análise dos resultados do INE do 2012, como nas entrevistas e observaciónsrealizadas, puiden comprobar a confluencia de multitude de perfís, con demandas e problemáticas diferentes, entre os que podemos atopar o arquetipo clásico xunto con novos perfís derivados da situación de crise socioeconómica actual, na que o desemprego ou factores económicos, se converten no eixo do problema, persoas que non presentan problemas engadidos. Acrise, ademais, contribuíu ao incremento no número de PSF.

A análise de diferentes elementos (sexo, idade, nacionalidade, saúde, traballo, relacións familiares…), permitiunos desterrar estereotipos:

- Sexo: cada vez faise máis visible a muller sen fogar, derivado da feminización da pobreza (incrementouse 3,4 puntos porcentuais respecto da enquisa do 2005, pasando de 17,3% a un 20,7% no 2012). O seu perfil difire do varón, presentando un nivel de exclusión social agudo que complica a estancia nun recurso e a saída da situación, posto que o proceso de reinserción social é máis lento. Ademais de facer fronte á situación de dificultadena que se atopa,debe convivir nunha aíndaexistente sociedade patriarcal e endocéntrica que a machaca psicoloxicamente por non seguir os ditames que lle impón a sociedade. Unha sociedade que segue a situala no eido doméstico, a cargodas tarefas da casa e de crianza.
- Idade: cada vez se reduce máis a media de idade, constituíndo os menores de 30 anos o 30% das PSF (INE, 2012), grupo no que aparece un novo perfil constituído por mozos/as con formación universitaria, amosando as dificultades actuais de inserción laboral deste

grupo.

- Nacionalidade: a situación mudou, as enquisas así o demostran, pois se están a reducir as porcentaxes de persoas sen fogar inmigrantes, por retorno destas ao seu pais. Mentres para os españois o albergue significa o último peldaño na protección, para os estranxeiros pode ter máis un significado de empuxón á inserción.
- Saúde: a pesar da elevada incidencia da enfermidade mental e das adicións (sobre todo o consumo de alcohol) nas persoas sen fogar, os resultados amosan que nin moito menos afecta á maioría. Trátase dunha imaxe estereotipada, na que se visualiza á persoa sen fogar cun cartón de viño na man. Nas cifras aportadas polo INE amósase que as PSF que manifestan un consumo excesivo de alcohol representan tan só un 4,1%. Cifra que se reduciu considerablemente desde a enquisa do 2005, na que ascendía ao 10%. É evidente que hai casos nos que o alcohol forma parte da vida das PSF, pero na meirande parte delas non. A situación das PSF con problemáticas moi agudas de alcoholismo é difícil, xa que non poden acceder ós recursos de inclusión social, nin sequera aos de baixa esixencia, véndose obrigadas a permanecer na rúa o que sen lugar a dúbidas, dificultará o seu proceso. A educación de rúa é a que nun principio terá que facer fronte á realidade destes usuarios/as.
- Itinerancia: consideradas como nómadas, transeúntes, que se desprazan dun lugar a outro cargados coas súas pertenzas, as cifras móstrannos que a realidade é outra. Un 89% das PSF pernoctan todas as noites no mesmo lugar (INE, 2012).
- Esmola: outro dos estereotipos relacionados coas PSF é a esmola como unha das principais vías de obtención de ingresos. Sen embargo, son as prestacións públicas (Risga, prestacións por desemprego, pensións contributivas e non contributivas…) a principal fonte de ingresos para as PSF, acadando un 32%, fronte ao 9,5% que manifesta pedir esmola (INE, 2012).A esmola constitúese como a segunda opción para aqueles que esgotaron as prestacións, de todos xeitos, a tendencia a pedir cartos é descendente se temos conta os resultados de anos anteriores (14,2%, INE, 2005).

Colectivo, polo tanto, heteroxéneo, que unicamente comparte a "carencia dun lugar no que radicar a propia existencia e construír unha biografía dotada de sentido e dignidade" (Cabrera, 2006, p.564), e no que se manifestan máis cruamente as principais dimensións da

exclusión social: económico-laboral (cun 77,8% de PSF en situación de desemprego) e socio-relacional, dificultando o acceso a servizos e recursos (educación, sanidade, lecer…), a satisfacción de necesidades e a garantía de dereitos sociais.

En canto aos *recursos de inclusión*, oasistencialismo segue presente na meirande parte dos centrosde España, e tamén de Galicia. Son poucos os recursos que combinan a satisfacción das necesidades básicas coa incorporación de propostas socioeducativas que intentan promover cambios a través de novas aprendizaxes. O albergue Padre Rubinos conxuga esas dúas dimensións, aínda que os servizos de asistencia básica teñen o maior peso, polo tipo de recurso que é. No ano 2012 prestáronse 102.458 servizos de comedor, 20.872 de roupeiro e duchas e 13.459 de dormitorio. A atención social avanza, aínda que lentamente (10.150 servizos en 2012), concedéndolle cada vez maior importancia ao labor socioeducativo, que permite que os usuarios/as adquiran habilidades e capacidades precisas para poder levar unha vida autónoma.

Cabrera e Rubio (2008) consideran a necesidade de conformar unha rede de recursos que atendan á prevención, atención das necesidades básicas e recuperación e inserción social. Padre Rubinos non conta con programas de rúa, posto que outros servizos da cidade ofrecen esta atención, pero si alberga programas de curta estancia, de baixa esixencia, de comedor, roupeiro… (atención de necesidades), acompañamento e inserción laboral e programas de longa estancia (recuperación e inserción), aínda que a temporalización dos mesmos non coincide coa proposta dos autores. En Padre Rubinos os programas de curta estancia van de 4 a 8 noites como máximo (para Cabrera e Rubio deberan ir ata os 3 meses), tempo no que se pretende promover a adquisición de hábitos de hixiene, vestimenta e outros hábitos saudables. Obxectivos demasiado optimistas, e seguramente inviables, tendo en conta a situación que envolve ás PSF. No programa de longa estancia (9 meses), a temporalización establecida tampouco resulta suficiente para promover a inclusión social, por iso a maioría das veces prolóngase (para Cabrera e Rubio estes programas deberan ser mínimo dun ano prorrogable). Sería de gran utilidade algún servizo ou programa intermedio para aqueles usuarios/as que finalizan o seu proceso no albergue e teñan que abandonar o recurso. Refírome a un piso tutelado ou vivenda de transición á vida autónoma no que puidesen ter un seguimento por parte dun profesional. Un servizo co que contaban no albergue pero que a finais do 2011, tiveron que abandonar.

Ademais da predominancia da perspectiva asistencial nos recursos de inclusión, outro

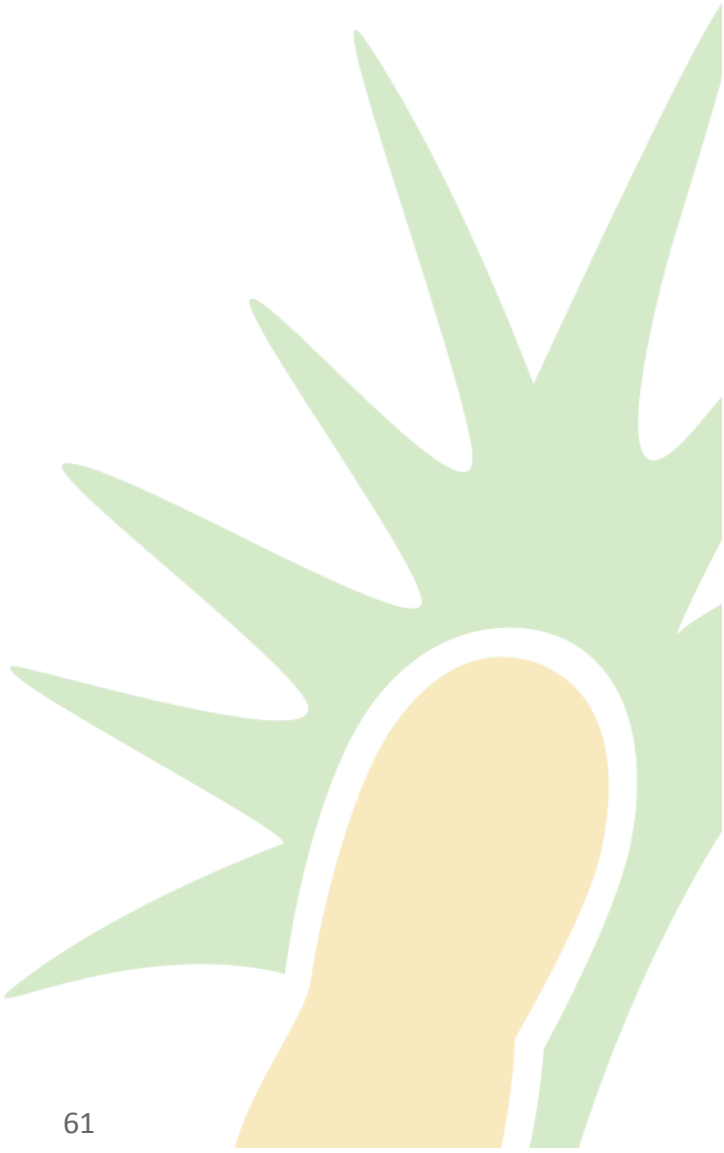
trazo característico é a falta de *profesionalización*, o que se evidencia na enorme presenza de voluntariado neste tipo de recursos (57,4%) fronte a profesionais. No albergue Padre Rubinos apóstase cada vez máis pola profesionalización. Desde o 2007 foise constituíndo un equipo técnico interdisciplinar, composto por dous educadores sociais, unha traballadora social e unha psicóloga, conscientes da necesidade de abordar as demandas dos usuario/as desde unha perspectiva profesional. Unha profesionalización que provocou cambios nos servizos do albergue e que incidiu directamente nos resultados.

O senfogarismo é un ámbito da Educación Social. No albergue Padre Rubinos o educador e a educadora social teñen un espazo consolidado, como demostran as numerosas funcións que desenvolven, e que coinciden coas propostas polo Ceesg(2008) nos documentos profesionalizadores: funcións en relación co colectivo (de acollida, valoración de casos, seguimento, acompañamento, desenvolvemento de obradoiros…)e tamén outras funcións de representación da institución e divulgación educativa (titorizacións, charlas, visitas), no que inverten cantidade de tempo e esforzos, coa intención de mudar o contexto no que se pretende favorecer a integración social. A través de iniciativas de concienciación e sensibilización preténdese que a sociedade coñeza a realidade do senfogarismo, coñecemento que axude a desterrar os mitos e prexuízos presentes e actúa de xeito positivo na percepción que a sociedade ten sobre eles.

Nas observacións puidemos constatar obo quefacer do educador e da educadora social, quen reúnen unha serie habilidades ou destrezas que todo profesional neste eido debe ter presentes como a escoita activa, empatía, habilidades comunicativas…, ademais de coñecementos específicos sobre o ámbito de intervención. A acción socioeducativa é abordada desde unha perspectiva integral, intentando incidir en diferentes dimensións da exclusión social,traballando con máis dedicación nos eidos formativo e laboral. Consideramos preciso que se aborde con accións específicas a mellora da calidade do vínculo social, sendo unha das dimensións clave da exclusión social, e do senfogarismo en particular, a socio-relacional.

Trátase dunha acción personalizada, incluso nas sesións grupais. Así, en función do proceso do usuario/a céntranse máis nunhas dimensións ca noutras, establecendo itinerarios de inserción, como metodoloxía de traballo.E tamén se traballa coordinadamente coa rede de recursos da cidade da Coruña destinados a persoas en situación de exclusión social.

Esta intervención, claramente, ten en conta os principios recollidos no II Plan Galego de Inclusión Social, e as propostas da nova Lei de Inclusión Social de Galicia.Aínda así, consideramos necesario afondar nos principios de participación e autonomía das PSF, xa que os tempos, os procesos e as actividades están moi marcadas por parte do equipo, establecendo máis espazos de consenso e corresponsabilización, como medidas imprescindibles paragarantir a provisionalidade da acción, tal e como nos recorda García Roca (1991).



6- Valoración Persoal

O TFG foi sen lugar a dúbida unha boa aprendizaxe,na que puiden por en práctica aqueles coñecementos, destrezas e habilidades adquiridas duranteoscatro anos de carreira.Foi moi gratificantever que dunha temática inicial e varias ideas soltas, tras varios meses de traballo e esforzo conxunto das persoas implicadas, o produto resultante é o esperado.A valoración globalé moi positiva. Durante o transcurso do estudo de caso puiden ir observando como ía dando resposta ás preguntas de investigación que me formulaba en torno ao perfil das PSF, os servizos e os programas, funcións e tarefas do educador social...

O traballo de campo levado a cabo no albergue Padre Rubinos, foi custoso, xa que a realización das entrevistas e observaciónsesixíanme o traballo previo de elaboración de guións e fichas, e un posterior de transcrición, codificación, categorización e análise.A falta de familiaridade nalgún destes procesos ralentizou en gran medida o traballo, pero á vez foi de gran proveito. Durante os anos de carreira poucos foron os traballos que requiríano manexo deles polo que tiven que traballar moito máis sobre iso.Ao mesmo tempo, estas ferramentas enriqueceron en gran medida o traballo, aportándome informaciónprocedente de diversas fontes, o que me permitiu poder contrastala,requirindo pola miña parte unha maior capacidade de análise.

A temática das PSF é moi ampla e moitas eran as cuestións que me gustaría ter abordado, a limitación de páxinas fixo que tivera que priorizar uns aspectos sobre outros, centrándome no esencial para dar resposta aos obxectivos do estudo.Unha cuestión pendente que me gustaría ter abordado con maior profundidade son os programas de rúa, un campo no que Padre Rubinosnon incide, polo que apenas me introducín nel.En calquera caso, esta e outras cuestións quedarán pendentes para futuros traballos.

7.- Bibliografía

Barroso, F. (2011). Gallardón pide una ley para retirar a los indigentes de las calles. *El País* (14/04/2011).

Busaniche, G. (2002). *Cuarto Mundo. "No somos tanricos".* Barcelona: Plaza&Janés.

Cabrera, P. (1998). *Huéspedes del aire. Sociología de las personas sin hogar en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

(2000). Mujeres sin hogar en España. *Informe Nacional para Feantsa*. FEANTSA.

(2002). *Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas sin hogar.* Barcelona: Icaria.

(2006). Las personas sin hogar en España. En Vidal, F. (Ed.), *La exclusión y el estado de bienestar en España. V Informe FUHEM de políticas sociales* (pp.563-581). Barcelona: Icaria.

(2007). Exclusión social: contextos para un concepto. *Revista de Trabajo Social*, 180, 9-21.

(2007). Desafíos de la pobreza y la exclusión social extrema. *6th European Round Table on Poverty and Social Exclusion*. Ponta Delgada - Sao Miguel (Portugal).

(2009). *La acción social con personas sin hogar en la España del siglo XXI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Cabrera, P., Rubio, M. e Blasco, J. (2008). Quien duerme en la calle? Una investigación social y ciudadana sobre las personas sin techo. Barcelona: Caixa Catalunya.

Cabrera, P. e Rubio, M. (2008). Las personas sin hogar hoy. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75,51-74.

Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. *Revista Topía*, 1 37-53.

(2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (Dir),*La exclusión: bordeando susfronteras* (pp.55-86). Barcelona: Gedisa.

Cáritas Española (2007). *Campaña Sin Techo "Por una salud digna para todos"*.

(2009). *Campaña Sin Techo "Su historia es parte de la nuestra. Todos contamos*".

Carmona, R. (23/07/2012). Se disparan los desahucios en España y alcanzan los 517 diarios. *ABC*.

Ceesg (2008). *Documentos Profesionalizadores.* Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Coller, X. (2000). *Estudio de caso. Cuadernos metodolóxicos*. Madrid: Centro de investigacións metodolóxicas.

Cortina, A. (2000). Aporofobia. *El País* (07/03/2000).

Cordero, P. (2007). Los "sin techo" en España. *Humanismo y Trabajo Social*, 55-70.

Costa, M. (2009). *El estudio de las personas sin hogar en geografía: un estado de la cuestión*. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Cruz Vermella (2011/2012). *Informe sobre la vulnerabilidad social*. Departamento de Estudios e innovación social.

Cruz, J. (Dir.) (2006). *Vivir en la calle. Un estudio sobre las personas sin hogar en Granada.* Granada: Cáritas Diocesanas.

Cuadrado, P. (2003). Mejora de la calidad de vida en pacientes con baja adherencia al tratamiento. Intervenciones en dependientes del alcohol "sin hogar". *Adicciones*,4, 321-330.

Domandzic, M.(2010). Nuevos perfiles de personas sin hogar en la ciudad de Barcelona. *Revista de Trabajo Social y Acción Social*, 48,9-31.

Funes, J. e Alonso, I. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 42, 28- 46.

García Roca, J. (1991). *Pedagogía de la Marginación*. Madrid: Editorial Popular.

Heredia, I. (2008). Control y exclusión social: la ley de vagos y maleantes en el primer franquismo. Romero, C. e Sabio, A. (Coords.), *Universo de Micromundos. VI Congreso de Historia Local de Aragón* (pp. 109-120). Universidad de Zaragoza.

Marí-Klose, P. (Dir.) (2008).*Informe de la Inclusión Social en España 2008.* Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.

Muñoz, M., Vázquez, J., Panadero, S. e Vázquez, C. (2003). Características de las personas sinhogar en España: 30 años de estudios empíricos. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 2, 100-117.

Paugam, S. (2007). Bajo qué formas aparece hoy la pobreza en las sociedades europeas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 149 -170.

Rodríguez, M.(2001). Sobre el alcohol y las drogas en las personas sin hogar. *Cuadernos de Psiquiatria Comunitaria,* 1, 75-87.

Sánchez, M. (2003). *A ciegas.* Madrid: Rais.

(2010). Las personas sin hogar en España. *RES,* 14, 21- 42.

Sánchez, M e Tezanos, S. (2004). Los inmigrantes sin hogar en España: un caso extremo de exclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 55,44-64.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y Europea.*Barcelona: Fundación La Caixa.

(2005). Análisis de los factores de exclusión social. *Documentos de trabajo*, 4, 1-194.

Tronchoni, M., Aparicio, V., García, E., Noriega, M. (2003). Prevalencia de patología mental entre la población sin hogar. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 2, 129-148.

Vicepresidencia de Igualdade e Benestar (2006).*A pobreza e a exclusión social en Galicia*. Xunta de Galicia.

Anexos

Índice

Anexo 1: Cronograma de traballo..... 66

Anexo 2: Cadro de resultados da busca bibliográfica en bases de datos..... 69

Anexo 3: Documentos internos..... 73

3.1. Memoria anual Padre Rubinos (D1)..... 73

3.2. Regulamento de réxime interno do albergue (D2)..... 90

3.3. Servizos do albergue (D3)..... 96

3.4. Cadro resumo dos servizos..... 98

3.5. Taboleiro de normas xerais do albergue (D4)..... 99

3.6. Recursos da cidade da Coruña para persoas sen fogar (D5)..... 102

3.7. Perfís das PSF no albergue Padre Rubinos (D6)..... 105

3.8. Autorización de consentimento de manexo de datos..... 107

3.9. Información xeral para o usuario/a..... 108

Anexo 4: Guión das entrevistas..... 110

Anexo 5: Ficha de observación..... 113

Anexo 6: Transcrición, categorización e codificación das entrevistas..... 115

6.1. Matriz de categorización e codificación..... 115

6.2. Transcrición, categorización e codificación da entrevista ao educador social (E1)..... 117

6.3. Transcrición, categorización e codificación da entrevista á directora (E2)..... 132

Anexo 7: Observacións..... 134

7.1. Instalacións do albergue Padre Rubinos (O1)..... 134

7.2. Proceso de acollida dun usuario/a (O2)..... 139

7.3. Reunión do grupo de inserción (O3)..... 144

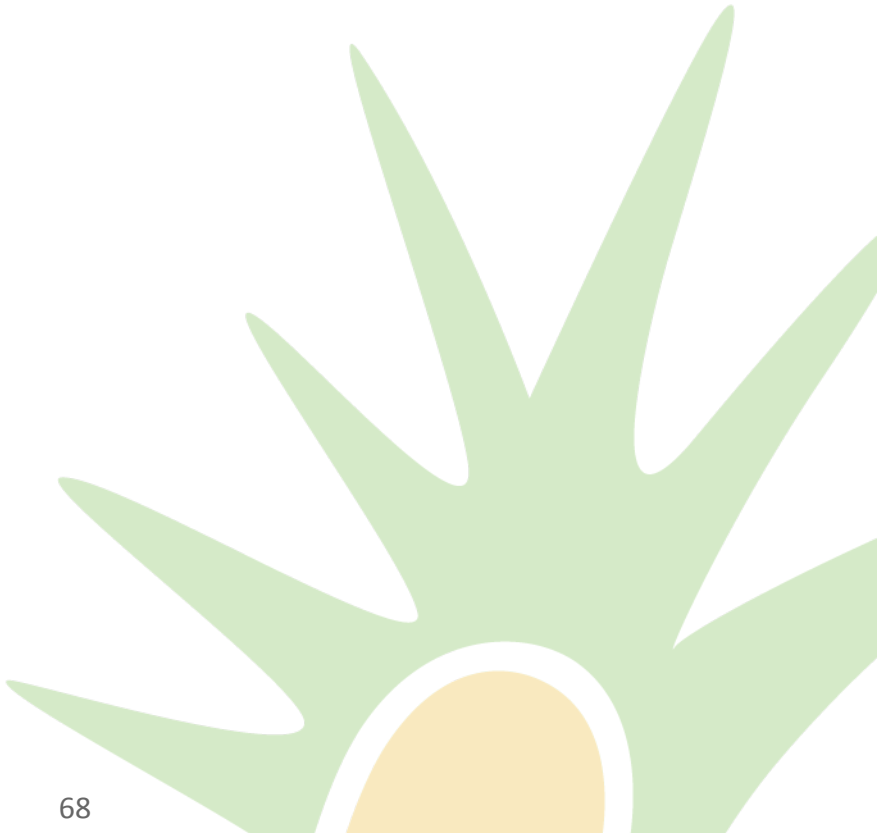
ANEXO 1: CRONOGRAMA DE TRABALLO[1]

ABRIL	*MAIO*
• Elección da temática e da modalidade de TFG máis axeitada. • Asistencia a unha xornada sobre Bases de datos que me permitiron utilizar fontes fiables e actualizadas para a elaboración do TFG. • Busca en bases de datos e no catálogo da UDC de bibliografía sobre o tema: libros, artigos científicos, informes… • Realización dun esquema provisional dos contidos que me gustaría tratar. • Lectura de artigos sobre a temática. • Clasificación e confección dun cadro dos artigos atopados en tres bases de datos: Csic, Dialnet e Google scholar. • Desenvolvemento da primeira fase do TFG: Revisión bibliográfica para a elaboración da xustificación teórica e contextualización: estado da cuestión en torno ás PSF, introdución, obxectivos e preguntas de investigación… • Asistencia ás IV Xornadas sobre Persoas Sen Teito: unha visión dende o ámbito da saúde mental, organizadas pola Oficina de Cooperación e Voluntariado da UDC e o concello da Coruña.	• Revisión bibliográfica e marco teórico. • Confección dun cronograma de traballo, no que anotei as tarefas realizadas durante o TFG. • Finalización do marco teórico. A partires desta data serán sucesivas as revisións e modificacións de diversos aspectos desta primeira fase. • Entrada ao campo: Albergue Padre Rubinos. • Explicación do TFG ao educador social do albergue. Así como, solicitude de colaboración para realizar o estudo de caso na institución coa finalidade de coñecer a realidade do senfogarismo a través deste recurso de inclusión. Nesta primeira aproximación explicáronme o funcionamento do Albergue e amosáronme as instalacións do centro. • Solicitude ao centro a través de correo electrónico de documentación interna de interese (memoria, estatutos….). • Comezo da descrición da metodoloxía de traballo a empregar no TFG.

1 As titorías non están recollidas no cronograma de traballo, pois non as fun anotando, pero ao longo deste tempo foron moitas as que tiven.

XUÑO	SETEMBRO
• Revisión e corrección do marco teórico. • Finalización do apartado de metodoloxía de investigación. • Entrega por parte do centro de documentación interna referente ao 2012: Memoria do centro, Regulamento de réxime interno do albergue, Servizos do albergue, Taboleiro de normas, perfiles de PSF no albergue • Revisión e análise da documentación. • Antes de confeccionar os guións das entrevistas, comecei por anotar cuestións soltas que quería abordar en cada unha das entrevistas. • Posteriormente, realicei os guións das entrevistas, que recollen os ítems a tratar.	• Revisión e corrección dos guións das entrevistas. • Solicitude para a realización da primeira entrevista ao educador social do albergue. •
OUTUBRO	**NOVEMBRO**
• Realización da entrevista ao educador social do albergue. Pasados uns días recibo a contestación da directora ás preguntas realizadas. A súa entrevista é través de correo electrónico xa que é o medio elixido por ela. • Transcrición das dúas entrevistas. • Confección dun sistema de categorización e codificación. • Aplicación deste sistema a cada unha das entrevistas: análise. • Elaboración dunha ficha de observación que me permitirá centrarme nos aspectos que considere de especial relevancia (espazos, tempo, principios, contidos….). • Corrección da ficha de observación.	• Corrección dos erros no sistema de codificación así como nas codificacións realizadas nas entrevistas. • Análise dos resultados e triangulación: sobre a actuación socioeducativa (programas e servizos), o colectivo e a praxe do educador social no albergue. • Realización dunha observación: Proceso de acollida dun usuario/a. • Transcrición desta primeira observación. • Realización doutra observación xunto ao alumnado de 3º Grao de Educación Social. • Transcrición da anterior observación.

DECEMBRO	XANEIRO
• Corrección de erros no marco teórico, nos resultados… En definitiva, realizar modificacións naqueles apartados que requiren unha maior profundización e análise. •	• Realización da última observación: Reunión do grupo de inserción. • Transcrición desta observación. • Continúo coa revisión e modificación de apartados xa elaborados. • Confección dos anexos do TFG. • Elaboración das conclusións e valoración persoal do traballo.



ANEXO 2: CADRO DE RESULTADOS DA BUSCA EN BASES DE DATOS

1.- CSIC

PARÁMETROS DE BUSCA	RESULTADOS
1. 1. Título (sinhogar OR sintecho OR transeúnte OR sinhogarismo) 2. AND 3. 2. Campos básicos (exclusión OR marginación OR pobreza) 4. 3. Campos básicos (alcohol* OR adicción* OR perfil OR mujer OR salud mental) 5. 4. Campos básicos (intervención OR acción OR educación OR política*)	Rodríguez, M. (2001). Sobre el alcohol y las drogas en las personas sin hogar. *Cuadernos de Psiquiatria Comunitaria,* 1 (1), 75-87.
	Cuadrado, P. (2003). Mejora de la calidad de vida en pacientes con baja adeherencia al tratamiento. Intervenciones en dependientes del alcohol "sin hogar". *Adicciones*, 321-330.
	Alemán, C. e Alonso, J. (2012). Servicios sociales para personas en situación de desventaja económica y social. *Revista Atlántida*, 4, 119 -136.
	Subirats, J. et al. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y Europea. *Colección Estudios Sociales,* 16, 5-189.
	Cabrera, P., Fernández, E., Rubio, M. (2005). Guía de recursos para las personas sin hogar. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid.
	Avila, R. (2010). Sujetos excluídos de la ciudadanía. Intersticios. *Revista de sociología y pensamiento crítico*, 4 (2), 208-238.
	Cabrera, P. e Rubio, M. (2003). *Personas sin techo en Madrid. Diagnóstico y propuestas de actuación.* Universidad Pontificia de Madrid.
	Jiménez, Mª. (1999).Estudio descriptivo y evaluación de una muestra de transeuntes marginados en un centro de acogida. *Revista de psicopatología y psicología clínica.*4(3), 155-162.
	Salavera, C., Orejudo, S., Puyuelo, M. (2009). Trastornos de personalidad y edad: estudio con personas sin hogar. *Anales de psicología,* 1, 261 – 265.
	Hildegard, R. (2012). En los límites de la exclusión social. Inmigración y sinhogarismo en España. *Papers*, 97, 829 – 847.
	Rodríguez, J. (2011). El gueto invisible. Un recorrido por los albergues de transeuntes de Euskal Herria. *Portularia,* 11, 115 -117.
	Muñoz, M., Panadero, S., Pérez, E. (2003). Derechos humanos y exclusión social: la dignidad como eje de la intervención. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 1, 63 – 86.
	Bachiller, S. (2010). Exclusión, aislamiento social y personas sin hogar. Aportes desde el método etnográfico. *Zerbizuan,* 47, 63 – 72.

	García, F. e Sánchez, M. (2012). Deporte y exclusión social extrema. El caso de las personas sin hogar. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales,* 11, 133- 144.
	Sánchez, M. (2012). En los límites de la exclusión social: las personas sin hogar en España. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 2, 307- 324.
	Salavera, C. (2009). Trastornos de personalidad en las personas sin hogar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 275 – 283.
	Llobet, M., Baillergeau, E., Thirot, M. (2012). Los "peers workers" y la participación de las persoas y colectivos en situación de exclusión social. *Cuadernos de trabajo social*, 25, 383 – 392.

2.- DIALNET

PARÁMETROS DE BUSCA	RESULTADOS
	Muñoz, M., Vázquez, J., Panadero, S., Vázquez, C. (2003). Características de las personas sin hogar en España: 30 años de estudios empíricos. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria,* 2, 100 – 116.
	Herrero, I. (2003). Mujeres sin hogar y violencia de género. La triple invisibilidad. *Cuadernos de trabajo social.* 16,265-268.
	Fajardo, F. (2011). Poliadicción y edad de inicio del consumo de drogas en personas sin hogar. *Revista Española de drogodependencia,* 4, 393-402.
	Luque, C. (2003). La mujer sinhogar: realidades y reflexiones. *Cuadernos de trabajo social,*16, 249-264.
	Jiménez, Mª. (1999). Estudio descriptivo y evaluación de una muestra de transeúntes en marginados residentes en un centro de acogida. *Revista de psicopatología y psicología clínica,* 4(3), 155-162.
	Ponce, J. e Fernández , G. (2010). Derecho urbanistico, derecho a la vivienda y personas sin hogar. *Revista de derecho urbanístico y medioambiente,* 255, 39-78.
	Montecino, L. (2008). Personas en situación de calle en Santiago de Chile. *Discurso y sociedad,* 2 (2), 330-356.
	Moreno, G. (2009). Características de las personas sin hogar en Bizcaia. Hacia un enfoque complejo de la realidad del sinhogarismo. *Abendua*, 46, 35-43.
	Costa, M.(2010). Un estudio de las personas sin hogar en geografía. Un estado de la cuestión. *Documentos de análises geográfica*, 56 (3), 583-605.
	Cabrera, P. (2005). La imagen de las personas sin hogar en dos diarios madrileños.Universidad Pontifica de Madrid.
	Tronchoni, M. e Aparicio, V. (2003). Salúd mental y población sin hogar. *Cuadernos de psicología comunitaria,* 3(2),

	117-159.
	Biaggio, M. (2011).Salir de la calle: una aproximación etnográfica a un proyecto de revinculación social para personas en situación de calle en la ciudad de Buenos Aires. *Acciones e investigaciones sociales*, 30, 155-181.
	Salavera, C.(2009). Motivo de abandono de proceso en personas sin hogar: trastornos versus problemas psicosociales. *Documentos de trabajo social*, 50, 1- 11.
	Rubio, F. (2007). Ciudadanos y ciudadanas altamente estigmatizados y/o excluídos: las personas sin hogar. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas,* 1, 1-15.
	Moreno, G. (2012). Exclusión social severa y sinhogarismo. Que opinan las personas usuarias de los recursos?. *Portularia,* 12, 245 – 253.
	Bueno, J. (2008). Susurros del cuarto mundo: las voces de la calle. Una investigación cualitativa desde el ámbito académica del trabajo social. Portularia, 8, 215 – 229.
	Olea, S. (2011). No tener un hogar es mucho más que estar sin techo. Unha España empobrecida. *Crítica*, 975, 49 -53.

3.- GOOGLE SCHOLAR

PARÁMETROS DE BUSCA	**RESULTADOS**
1. Palabras: sin hogar OR sin techo OR transeúnte OR sinhogarismo	Sánchez, Mª. (2010). Las personas sin hogar en España. Homelesspeople in Spain.*Res* 14, 21-42.
	Cabrera, P. (2009). *La acción social con personas sin hogar en la España del Siglo XXI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
	Matulic,V.(2010). Nuevos perfiles de personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: un reto pendiente de los servicios sociales de proximidad. *Documentos de trabajo social,* 48, 9-28.
	García, G. (2011). *Jornada técnica sobre intervención social con personas sin hogar*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
	Cruz et al. (2006). *Vivir en la calle. Un estudio sobre las personas sin hogar en España*. Cáritas Diocesana de Granada.
	Aterpe, B.(2004). *Propuesta de actuación con personas sin techo en el municipio de Bilbao*. Grupo de tabajo Inter – Áreas para situaciones de grave exclusión.
	Martínez, Mª (2012). *Personas sin hogar. El camino hacia una vivienda estable.* Universidad de Zaragoza.
	Cabrera, P. e Rubio, M. (2008). Las personas sin hogar, hoy. *Revista del ministerio de trabajo e inmigración,* 75,

	52-71.
	Cabrera, P. (2007). *Desafíos de la pobreza y exclusión extrema.* Universidad Pontificia de Comillas.

4.- CATÁLOGO DA UDC

PARÁMETROS DE BUSCA	RESULTADOS
2. Palabras: sin hogar OR sin techo OR transeúnte OR sinhogarismo	Coller, X. (2000). *Estudio de caso. Cuadernos metodolóxicos.* Madrid: Centro de investigacións metodolóxicas.
	Caballol, J.(2004). *Un despacho sin puertas. Trabajo de calle con personas sin hogar*.Madrid: Rais.
	Cabrera, P.(1998). *Húespedes del aire. Sociología de las personas sin hogar en Madrid*. Madrid: Gráficas Delos, S.L.
	Cabrera, P.(2002). *Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas sin hogar*.Barcelona: Icaria.
	Stake, R. (1998). *Investigación en estudio de caso.* Madrid: Morata.
	Sánchez, M. (2003). *A ciegas*. Madrid: Rais.

INSTITUCIÓN BENÉFICO SOCIAL
PADRE RUBINOS
(Antiguo PATRONATO DE LA CARIDAD)

ANEXO 3.1. MEMORIA ANUAL PADRE RUBINOS

Índice

Carta del Presidente	4-5
Una Institución al Servicio de todos los Coruñeses	6
Junta Directiva	7-8
Equipo Profesional	9-11
Trabajadores	9-10
Voluntariado	11
2012 en Cifras	12-14
Albergue de Transeúntes	15-26
Residencia de Ancianos	27-37
Escuela Infantil "Carmen Cervigón"	38-44
Visita de los representantes de FEGAREC	45
Visita del Sr. D. Francisco Mourelo y de los representantes de la Real Federación de Fútbol Sala	46
Visita de Dña. Beatriz Mato y de Dña. Belén do Campo	47
Visita de los candidatos del PSdeG-PSOE	48
Visita de los representantes del Colegio Oficial Agentes de la Propiedad Inmobiliaria	49
Visita del Voluntariado de la Red Ignaciana	50
Programación Navidad	51-53
I Edición Postales Navidad Residencia Padre Rubinos	51
Misa Solemne	52
III Concierto Solidario Padre Rubinos y visita de Celso Albelo	53
Presentación Proyecto Nuevas Instalaciones	54-59

Una Institución al servicio de todos los coruñeses

La Institución Benéfico Social Padre Rubinos es una asociación sin ánimo de lucro que nace como Patronato de la Caridad, el día 19 de Abril de 1918 con el fin concreto de EXTINGUIR LA MENDICIDAD EN LA CIUDAD DE LA CORUÑA, sin embargo tiene sus antecedentes en una Institución creada por el Alcalde D. Manuel Casas Fernández en 1913, el Asilo Nocturno de Borrachos. A lo largo del siglo XX, y no sin pasar graves momentos económicos, esa primera casa refugio ha venido creciendo y ampliando su ámbito de actuación a una Escuela Infantil y una Residencia de Ancianos. Ha sido declarada de Beneficiencia Particular por R.O. de 26 de febrero de 1920 y de Utilidad Pública el 25 de Octubre de 1974.

Inauguración Escuela Infantil (1991)

Firma convenio colaboración (2011)

Presentación Proyecto (2012)

Fechas clave:

1913 – Creación del ***Asilo Nocturno de Borrachos*** por el Alcalde Don Manuel Casas Fernández.
1918- El 19 de Abril; nace el ***Patronato de la Caridad de La Coruña***. El Censo de pobres era de 286 en una ciudad con 50.000 habitantes.
1920- Declaración de Asociación de Beneficiencia Particular.
1959- D. Eduardo Aspe Vaamonde, Gobernador Civil de A Coruña, encomienda al R.P. Antonio Rubinos Ramos, S.J., la gestión y administración del Patronato de la Caridad.
1960- En Agosto se compran los terrenos donde actualmente se encuentra la Institución. El 11 de Septiembre se coloca la primera piedra del actual Refugio.
1964- En Octubre se abre la nueva Casa-Albergue de Transeúntes.
1965- Inauguración oficial de la nueva Casa-Refugio.
1965- El 25 de Agosto; homenaje a las Hijas de la Caridad e imposición de la Medalla del Mérito a sor Joaquina.
1969- Se inaugura la Guardería Infantil "Nuestra Señora del Belén" en la actualidad "E.I. Carmen Cervigón".
1971- Se inaugura la Residencia de Ancianos "Padre Rubinos".
1989- Inicio de las obras que albergarán la nueva Escuela Infantil y la Comunidad de las Hijas de la Caridad.
1990- Inicio de las obras del nuevo comedor de la Casa Refugio.
2011- El 2 de mayo de 2011 se firma el convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de A Coruña, la Institución Benéfico Social Padre Rubinos y la Fundación Amancio Ortega para la implantación y mejora de dotaciones asistenciales y parque público.
2012-El 19 de abril de 2012, se presenta el proyecto de las nuevas instalaciones, dándose el pistoletazo a la iniciación de las obras que comienzan en junio del referido año.

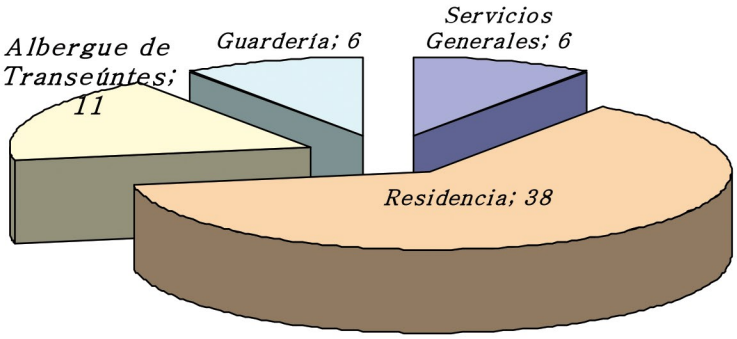
Equipo Profesional

Trabajadores

Actualmente hay ***sesenta y un trabajadores*** por cuenta ajena en nuestra Institución, siendo su característica principal su elevada cualificación e implicación, fruto de una política de contratación que busca la estabilidad de la plantilla. Debemos de destacar que el **90%** de los trabajadores de la I.b.s. Padre Rubinos, tienen **contratos de trabajo indefinidos**, lo que como antes destacábamos ha contribuido a su fidelización. Nuestro equipo de trabajo ha tenido en los últimos años un importante crecimiento y especialización, que ha derivado en la tecnificación de todos los departamentos de la Institución.

Administradora	*1*
Jefe Almacén	*1*
Adjunto Administración	*1*
Diplomado Empresariales	*1*
Recepcionista	*1*
Trabajador Social	*2*
Educador Social	*2*
Director	*3*
Psicólogo	*1*
Terapeuta Ocupacional	*1*
Enfermeros	*2*
Técnico Jardín Infancia	*3*
Auxiliar Clínica	*18*
Maestra	*1*
Limpiadores	*14*
Cocineros	*4*
Auxiliar cocina	*2*
Supervisora/Gobernanta	*2*
Jefe mantenimiento	*1*
Total	*61*

Distribución de Trabajadores por Servicio



Además de estos trabajadores debemos de considerar los contratos con profesionales externos tales como el **fisioterapeuta**, el **podólogo**, dos **camareras**, **peluquera** y **vigilantes de seguridad.** Asimismo, durante el ejercicio 2013, se pondrá en marcha una consulta de **"odontología",** con el fin de realizar la prestación de este servicio de forma totalmente gratuita para los usuarios del albergue, así como facilitar el acceso de este recurso a nuestros ancianos.

En aras a colaborar activamente en la formación de nuestros trabajadores, hemos organizado durante el ejercicio 2013 distintos cursos de formación tales como "manejo de situaciones conflictivas" y "excel avanzado", así como otros cursos dedicados íntegramente a la escuela infantil, en la que han participado alumnos de otras entidades ("Psicomotricidad", "Animación Infantil", "Resolución Conflictos en una Escuela Infantil" y "Educación Emocional"). En este espíritu de ayuda a la formación y a la colaboración activa en la creación de empleo, alumnos de distintas entidades formativas han realizado prácticas no laborales en nuestra institución:

- Mayores, atención a la dependencia.
- Red Coruña Emprega II.
- CIFP Anxel Casal-Monte Alto.
- Integra Consultoría, S.L.
- CPR Nebrija.
- Sumum Formación, S.L.N.E.
- Fundación Geriatría y Gerontología.

INSTITUCIÓN BENÉFICO SOCIAL
PADRE RUBINOS
(Antiguo PATRONATO DE LA CARIDAD)

- Presidente
  - Junta Directiva
    - Administradora — Mª del Mar García González
      - Jefe Almacén — Sr. D. Julio García Cervigón
      - Trabajadora Social: — Pamela Bouza Gaudeoso
      - Diplomada Administración — Begoña Conde Pais
      - Administracion — José María Jaspe Villanueva
      - Jefe Mantenimiento — Manuel Castro Dopazo
    - Directora Residencia — Alejandra Fontela Piñón
      - Supervisora Auxiliares — Belén López Lamas
        - Auxiliares de Clínica (18)
      - Gobernanta — María Pazos Rodríguez
        - Limpiadoras (8)
        - Cocineros (2)
      - Recepcionista
      - Enfermeros (2)
      - Psicóloga — Elena Seone de la Fuente
      - Terapeuta Ocupacional — Noelia Villaverde
    - Directora Escuela Infantil — Isabel Posse Mariño
      - Supervisora — Mª Carmen Posse Mariño
        - Técnico Jardín Infantil (3)
        - Cocinera
        - Limpiadora (1)
      - Auxiliar Cocina (1)
    - Directora Albergue — Sor Clara Gallego Marcos
      - Educadora Social — Patricia Amil Bestilleiro
      - Educador Social — Jorge Sampedro
      - Trabajadora Social — Lorena López Vilar
      - Limpiadoras (5)
      - Cocineros (2)

Trabajadores de la Residencia en Carnaval

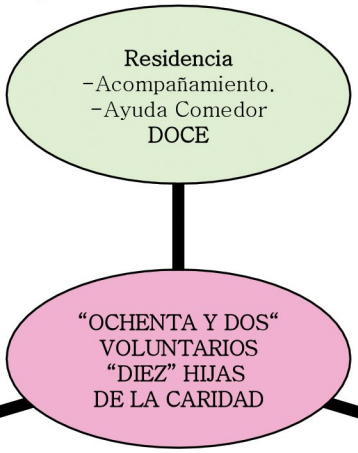
Escuela Infantil en Navidad

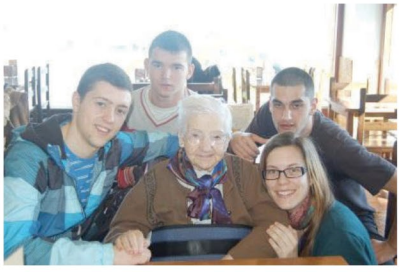
Voluntariado

El voluntariado es uno de los puntales fundamentales de la institución, actualmente contamos con un total de ***ochenta y dos voluntarios y diez Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul***, que prestan sus servicios en los distintos departamentos. Asimismo, debemos de destacar la contribución de la ***PELUQUERÍA FORMAS***, cuyos trabajadores prestan un servicio totalmente gratuito en sus instalaciones, a los usuarios del Albergue.

Como todos los ejercicio, se ha llevado a cabo el proyecto "Juventud Solidaria", en el que los alumnos de distintos colegios coruñeses, como Santa María del Mar (P.P. Jesuitas), Montespiño y San José de Calasanz (P.P. Escolapios), han acudido a nuestra Residencia en un intercambio intergeneracional con nuestros mayores, compartiendo juegos y actividades.

Voluntarios Colegio "Santa María del Mar"





Voluntarios Instituto Palavea

"Rexistro de Entidades de Acción Voluntaria" de la Xunta de Galicia con el número 0-226

Sor Clara y Sor María Taboada

Las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul, colaboran con la Institución desde su constitución en 1918. Sor Ángeles, Sor Antonia, Sor Josefina, Sor María Taboada, Sor María Ferrero, Sor Francisca, Sor Mercedes, Sor Gloria, Sor Carmen Souto y Sor Carmen Tizón,

Albergue de Transeúntes

Podemos circunscribir el ámbito de actuación de nuestro Albergue, en todas aquellas "personas sin hogar", que podemos definir como "***todas aquellas que no pueden acceder y/o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma***". Por otro lado, todas las personas sin techo, que se ven obligadas a pernoctar en la calle, son personas sin hogar (físico, simbólico, relacional, referencial). Hablamos de personas que generalmente han abandonado, dejado atrás o perdido a sus grupos familiares de referencia. Del conjunto general de servicios prestados a nivel individual, han utilizado nuestras instalaciones un total de 1063 personas.

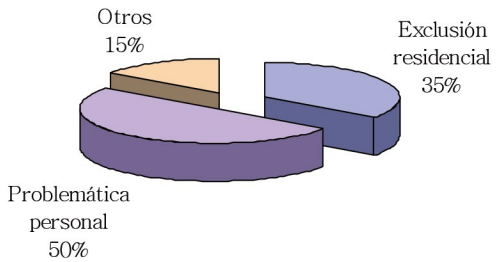
Perfiles de nuestros usuarios.

Entre las personas que utilizan los servicios del Refugio se pueden distinguir tres grandes grupos:

Aquellas que presentan únicamente una problemática de **exclusión residencial**, no pudiendo acceder en el momento que hacen uso de los servicios del albergue a un alojamiento de manera independiente por diferentes motivos y que representan en torno a un **35% del total.**

Otro grupo de usuarios que además de la carencia de alojamiento presentan una **problemática personal** relacionada con el consumo de alcohol o drogas, desestructuración personal, enfermedad mental o mal estado de salud y representan en torno a un **50% del total.**

Por último, también identificamos un grupo de personas, que aún teniendo un alojamiento con cierta estabilidad, son usuarios de los servicios del refugio por diferentes motivos como la escasez de medios económicos, dificultades personales para desenvolverse en ciertas tareas, o porque establecen un vínculo con los profesionales, colaboradores u otros usuarios y participan en la programación de actividades y que representan en torno a un **15% del total.**



Dentro del primer grupo abundan las **personas extranjeras** (Portugal, Países del Magreb, Subsaharianos, Este de Europa y Latinoamérica) entre **19 y 35 años,** en su mayoría hombres, que en muchos casos carecen de apoyo familiar. Si se quedan en paro, tienen dificultades para hacer frente a los gastos de alquiler y tienen que acudir a este recurso.

En este mismo grupo se encuentran **personas jóvenes** de entre **19 y 35** años, españolas en su mayoría varones, y en muchos casos de A Coruña y sus proximidades, que por no poder acceder a un puesto de trabajo de manera prolongada buscan alojamiento temporal y oportunidades para la búsqueda de empleo. Hemos detectado que alguna de estas personas, dada la larga duración de su situación de desempleo o el agotamiento de prestaciones sociales, están quedando en un serio riesgo de exclusión.

Son ubicados en su mayoría en el servicio de corta y media estancia situado en los **dormitorios** del albergue. Se valoran sus necesidades y en función de varios criterios se establece la estancia que suele oscilar entre los **8 y 30 días.** Algunos, pasan después al **grupo de inserción,** con un itinerario personal a más larga estancia.

El segundo perfil es el de una persona entre **30 y 60 años, apareciendo de manera puntual casos de hasta más de 70,** en su mayoría varones, con varios años en situación de exclusión, con problemas de consumos de alcohol o drogas. También son frecuentes dentro de este grupo los problemas de salud, tanto mental como física, y la dificultad para desenvolverse en tareas cotidianas.

En su mayoría son ubicados en el servicio de baja exigencia de Calor y Café, donde se va valorando su situación y desde el que acceden al dormitorio si se adhieren a los planteamientos que se les proponen.

Dentro del tercer grupo, predominan las personas entre **40 y 65 años**, que son usuarias de los servicios de comedor, atención social, y participan de las actividades del albergue. Predominan las personas con pequeñas prestaciones que viven en pisos compartidos, que utilizan estos servicios como apoyo económico y significan para ellos un importante referente a nivel personal y social.

Citar, que por sexos, las mujeres representan en torno a un 10% del total y que a los perfiles anteriormente citados se puede añadir a aquellas que son víctimas de violencia de género y llegan a nuestro recurso antes de ser derivadas a uno más específico para su situación.

En general, en función de la nacionalidad, hemos observados que para los españoles nuestro recurso suele significar el último escalón de protección y para los extranjeros puede tener más un significado de "empujón" hacia la inserción.

OBJETIVO GENERAL

Dar una respuesta digna a las necesidades que plantean las Personas sin Hogar, teniendo siempre como meta el mayor grado de inserción posible.

CRITERIOS DE INTERVENCIÓN

Integral. Abordando todas las áreas: salud, educación, vivienda, trabajo en coordinación con otros servicios.

Individualizada. Cualquier intervención requiere la realización de itinerarios personalizados de inserción.

No paternalista. Toda intervención irá dirigida a potenciar las habilidades individuales, el objetivo es la promoción y la autonomía de la persona.

Siempre se intentará llegar a la inserción socio-laboral.

Como método general, se intentará convencer, no obligar, el objetivo a perseguir será siempre un compromiso de cambio de cada persona.

A continuación pasamos a definir los programas llevados a cabo por nuestro equipo profesional, que se compone de: una **Licenciada en Psicología Clínica y Trabajadora Social** (Directora), una **Trabajadora Social**, dos **Educadores Sociales** y una **Psicóloga**, a estos profesionales se une el personal de cocina y limpieza. Contamos además con la inestimable colaboración de las Hijas de San Vicente de Paul, que prestan sus servicios íntegramente en el Albergue, y 65 voluntarios.

PROGRAMA RESIDENCIAL DE CORTA ESTANCIA

Este programa se desarrolla a través de la cobertura de unas prestaciones básicas, entre las que se destaca **alojamiento, higiene corporal, vestimenta y consigna** para guardar sus objetos personales.

Se ha dotado a los usuarios de distintos dispositivos que favorecen su higiene diaria al mismo tiempo que se les facilita ropa y otros enseres que se puedan considerar básicos para dar cobertura a las necesidades detectadas.

Se les ofrece también un alojamiento temporal donde puedan pernoctar, con una temporalidad que oscila entre cuatro y ocho noches, como estancia mínima y con una estancia media según valoración social, motivación y compromiso al Itinerario realizado en la mejora de su autonomía personal y social.

OBJETIVOS

- Cobertura de alojamiento con carácter temporal.
- Facilitar los medios necesarios para una adecuada higiene y vestimenta.
- Conseguir hábitos de orden y limpieza incidiendo en el cuidado de dormitorios y duchas.
- Impulsar al autocuidado personal
- Promover el respeto y la buena convivencia hacia el resto de usuarios y del propio servicio.
- Establecer medidas que generen hábitos saludables y adquisición de pautas encaminados a la mejora personal y posterior inserción social.
- Promover el inicio de una intervención social a través del alojamiento.

DESTINATARIOS

Hombre o mujer con edades comprendidas entre los 18 y 65 años que presenten algún documento identificativo.

- Válidas/os para la realización de cualquier actividad básica o instrumental de la vida diaria.
- Carencia o insuficiencia de apoyo familiar o social que les permita dar cobertura a sus necesidades.
- Ausencia o insuficiencia de recursos económicos que les permita afrontar a través de otros recursos sus diferentes necesidades.

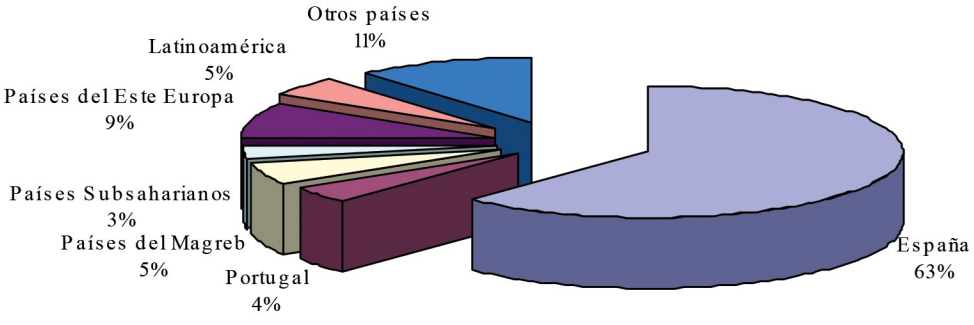
I. Dormitorio.

Abierto todos los días de 22:30 h a 8:00 h, con una capacidad de **50** camas para hombres y de **10** para mujeres.

servicio de
...).

io a un total
su mayoría

Nacionalidades



II. Servicio de Duchas y Ropero.

Los usuarios que pernoctan en el servicio de dormitorio pueden utilizar el servicio de duchas todos los días, se les proporcionan además útiles de aseo e higiene personal. En cuanto al servicio de ropero, será la persona encargada del mismo quien proporcione al usuario la ropa que necesite, al igual que durante su estancia en el Albergue. Se ofrece también un Servicio Duchas Externo a todas las personas en situación de necesidad, y que no sean usuarios del servicio anterior. Tiene lugar los viernes y sábados a las 19:00 h y se les proporciona además útiles de aseo e higiene personal. Durante el ejercicio 2012 se han prestado **20.872 servicios**.

III. Ropero de familias.

Este servicio va dirigido aquellas personas y/o familias, que se encuentran en situación de necesidad, y no utilizan ningún otro de los servicios del Albergue. Se reparte todo tipo de ropa, calzado, enseres del hogar,etc. Más de **241** familias han recibido ropa de mujer, niño y enseres del hogar.

INSTITUCIÓN BENÉFICO SOCIAL
PADRE RUBINOS
(Antiguo PATRONATO DE LA CARIDAD)

COMEDOR SOCIAL

Abierto todos los días, tanto para los usuarios de alguno de los servicios del Albergue, como para todas aquellas personas en situación de necesidad, que se encuentren en la ciudad. Tiene una capacidad máxima de 100 comensales, llevándose a cabo en su caso turnos de comida, durante 2012 se han prestado un total de **102.458** servicios y que son como sigue.

A) Desayuno- se presta a aquellos usuarios que pernocten en el dormitorio o en el Calor y Café, el horario de apertura es a las 8:30 h. Durante el año 2012 se han registrado un total de **17.010** servicios.

B) Comida- dirigido a todas aquellas personas que se encuentren en situación de necesidad, independientemente que sean o no usuarios de algún otro servicio que presta la entidad, el horario de apertura es a las 12:30 h. Durante el año 2012 se ha registrado una media de **115** usuarios al día, habiendo servido un total de **42.052** comidas.

C) Cena: servicio que se presta a todas aquellas personas que se encuentren en situación de necesidad, independientemente que sean o no usuarios de algún otro servicio que presta la entidad, el horario de apertura es a las 20:00 h. Durante el año 2012 se ha registrado una media de **118** usuarios al día, habiéndose servido un total de **43.398** cenas.

CALOR-CAFÉ

El Calor-Café se concibe como un espacio en el que se prestan servicios adaptados a las necesidades de las personas sin hogar de las 23:00 a las 8:00 horas, todos los días del año. Dado el perfil de los usuarios, este espacio es suficientemente flexible para que personas con unos hábitos de aseo deficientes y con consumos activos hagan uso de él.

OBJETIVOS

- Crear un espacio con las condiciones necesarias para procurar un acercamiento personal que permita conocer las situaciones concretas de los usuarios y articular las respuestas oportunas.

- Incorporar a procesos de reducción de daños, cambio y mejora personal a personas con dinámicas de vida desestructurada que pernoctan en la calle.

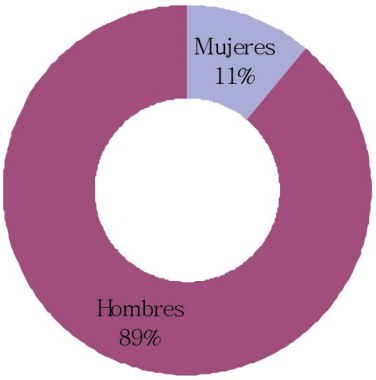
- Reducir el número de personas que pernoctan en la calle en la ciudad.

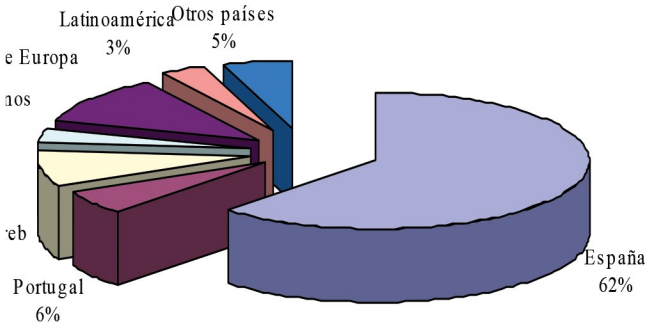
DESTINATARIOS

- Personas mayores de edad y menores de 65 años, sin recursos económicos o con problemática personal que dificulte su estabilidad personal.
- Personas en situación de exclusión residencial consolidada, que muestran pérdida de vínculos personales y temporadas largas en calle.
- Personas con problemática de consumos de alcohol y/o drogas, enfermedad mental o dificultades personales que le dificulten el acceso a otros servicios residenciales.

Se dispone para este servi
y enseres para poder ofr
servicio, así como utensili
y ropa interior. Durante es

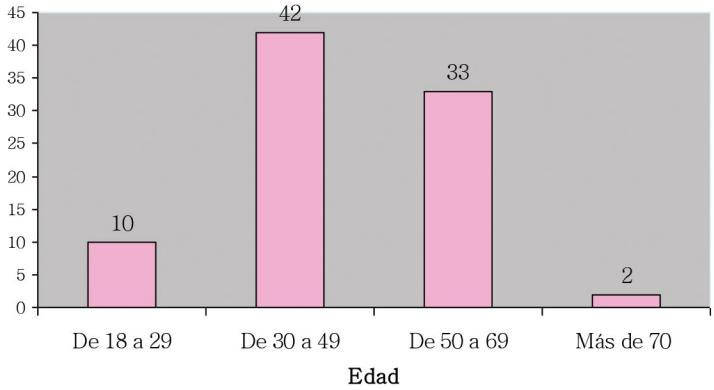
Nacionalidades



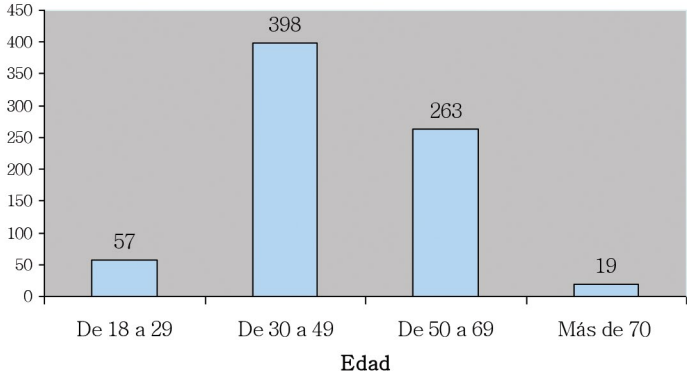


La distribución por edad de los usuarios de calor-café y dormitorio sería la siguiente:

Mujeres



Hombres



PROGRAMA DE ATENCIÓN SOCIAL/APOYO SOCIAL

Este programa se fundamenta en la necesidad de ofrecer una atención dirigida a la inclusión, intervención social y procesos de mejora en las personas usuarias del Albergue. Se basa en definitiva en el desarrollo de unos diseños técnicos y profesionalizados para hacer posible el inicio de una intervención social con el usuario siempre que haya predisposición para el cambio. Se mantendrán los Itinerarios individualizados marcados con cada uno de los usuarios.

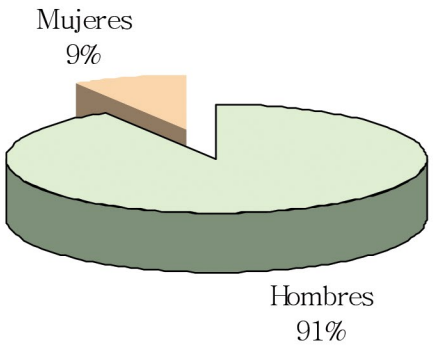
OBJETIVOS

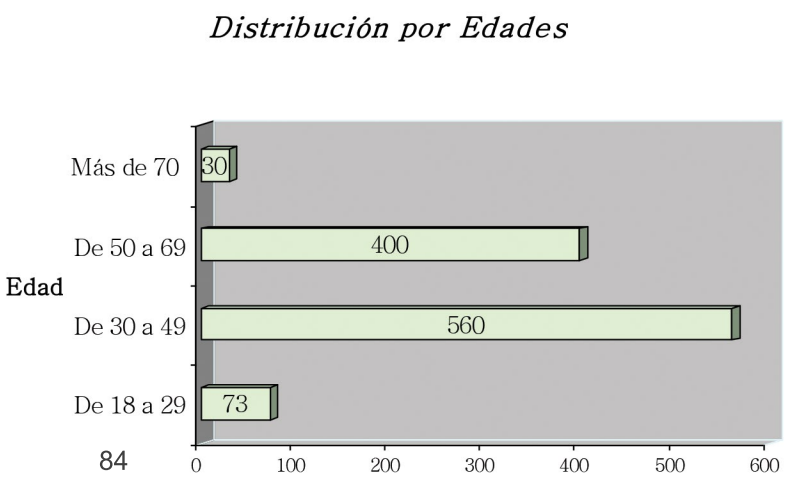
- Constituirse como el profesional de referencia para el usuario.
- Detección y cobertura de las distintas necesidades tanto las emergentes como las latentes.
- Constituirse como un dispositivo de inclusión, intervención social y proceso de mejora de estos usuarios.
- Generar redes de apoyo para preservar la autonomía personal.
- Adquisición gradual de responsabilidades: Puntualidad en los horarios, acudir a las citas, cuidar sus pertenencias y mobiliario del Centro…
- Acompañar procesos, buscando siempre el mayor grado de autonomía de la persona.

FUNCIONES

- Proporcionar una atención integral, adquisición de comportamientos y habilidades sociales.
- Atención a las necesidades educativas, sociales, de salud y de integración que precisen.
- Acompañamiento en los procesos de cambio y en el desarrollo de su itinerario personalizado.
- Realización de itinerarios de incorporación sociolaboral.
- Supervisión del cumplimiento de objetivos.
- Modificación cuando exista cumplimiento de objetivos y sea necesario crear otros nuevos.
- Adaptación de cada proyecto de intervención de acuerdo a la situación de cada usuario.
- Establecer mecanismos de coordinación.

Se han realizado un total de **10.150 atenciones**, a un total de **1.063 personas.**





PROGRAMA DE INSERCIÓN

Con este programa, iniciaremos y acompañaremos procesos socio-educativos a través de un plan de intervención personalizado fomentando la competencia socio-laboral y las habilidades personales necesarias para la plena integración socio-laboral. Todo ello ofreciendo un lugar de pertenencia que les dé seguridad, aumente la autoestima y mejore y estimule las relaciones personales. La duración del programa es de 9 meses, ampliable por periodos de 3 meses hasta el año y medio como máximo.

OBJETIVOS

- Orientar y acompañar en la tramitación de las ayudas a que tuvieran derecho.
- Favorecer la formación y búsqueda de empleo.
- Promover el desarrollo de habilidades y estrategias sociales y personales.

PERFILES

- Personas mayores de edad, que no presentan problemas de salud física o psíquica graves o incapacitantes y que muestran una voluntad clara para iniciar un proceso de integración social.
- Que acepten realizar un programa personalizado de intervención, que será negociado con ellas.
- Que se comprometan por escrito a aceptar la normativa del Centro.

Durante el ejercicio han participado **15 usuarios.**
Las principales problemáticas presentadas han sido: Ludopatía, desempleo de larga duración, alcoholismo, adicción a otras sustancias, problemas judiciales.

ACTIVIDADES

- Actividades de capacitación pre-laboral con 15 participantes.
- Taller de Artesanía con 15 participantes: cuero, barro, collage, pintura, cartonaje (taller abierto usuarios dormitorio).
- Taller de Alfabetización Informática con 6 participantes
- Taller de Búsqueda de empleo a través de internet con 10 participantes.
- Otras actividades de orientación laboral con 12 participantes.

RESULTADOS OBTENIDOS

- UNA INSERCIÓN LABORAL.
- SEIS ACCESOS A PRESTACIONES SOCIALES- TRES RISGA (Renta Inserción Social Galicia), Un PNC (Pensión no contributiva) y dos RAI (Renta Activa Inserción).
- SIETE ACCESOS A ALOJAMIENTOS NORMALIZADOS.
- TRES RESTABLECIMIENTOS DE CONTACTOS CON LA FAMILIA.
- DOS PERSONAS CON MANTENIMIENTO DE TRATAMIENTO DE DESHABITUACIÓN.
- TRES CURSOS DE FORMACIÓN OCUPACIONAL FINALIZADOS.

Taller de Artesanía

OTROS SERVICIOS

I. Servicio de Atención Psicológica.

Este servicio está atendido por la psicóloga de la entidad, con dos actividades fundamentales:

-***Atención individualizada***: las intervenciones psicológicas individualizadas se realizan los martes en horario de 15:30 h a 20:30 h, y los viernes en horario de 15 h a 17h y de 18:30 h a 20:00 h. Durante el ejercicio se han realizado en un total de **215** atenciones
-***Terapia grupal:*** actividad terapéutica de grupo que se realiza los viernes de 17h a 18:30h.

Consiste en talleres que intentan mejorar, reforzar y rehabilitar funciones biopsicosociales y aspectos educativos emocionales de los asistentes con técnicas de control y manejo de las conductas o situaciones, las habilidades sociales, la autoestima, la asertividad, empatía e inteligencia emocional etc.

El objetivo final de este servicio es formar, informar y concienciar a los usuarios de la problemática a la que se están enfrentando, para aminorar el malestar que les supone el afrontar situaciones inciertas y emocionalmente dolorosas, aportándoles técnicas de abordaje, comunicación, autocontrol e interacción social.

II. Servicio de Asesoría Jurídica.

Se ha firmado nuevamente un Convenio de Colaboración con la Escuela de Práctica Jurídica de A Coruña, a través del cual una alumna tutelada por nuestro Secretario y Abogado Sr. D. José Manuel Garaeta Díaz acude al Albergue los viernes de 10:30 h a 12:30 h para atender aquellas cuestiones de índole jurídico, se han realizado **27** atenciones.

III. Servicio de Peluquería.

Este servicio lo ofrece la **"Peluquería Formas", en uno de sus locales,** de forma totalmente voluntaria, prestándose **183 atenciones.**

IV. Fondo Económico.

Una comisión formada por la Directora del Albergue, los dos Educadores y el Trabajador social, estudian las demandas de ayudas económicas por parte de los usuarios, que las destinan a gastos de desplazamiento, farmacia, ….

Durante el ejercicio 2012 se han concedido **544 ayudas.**

V. Actividades de Ocio y Tiempo Libre.

Carnavales

Se ha contado con una nutridísima participación, en la que los usuarios han colaborado en la preparación de los disfraces, decorado y juegos.

Magosto.

Es una actividad que se reitera a lo largo de los distintos ejercicios, se asan las castañas y se prepara el salón para el baile.

Navidades

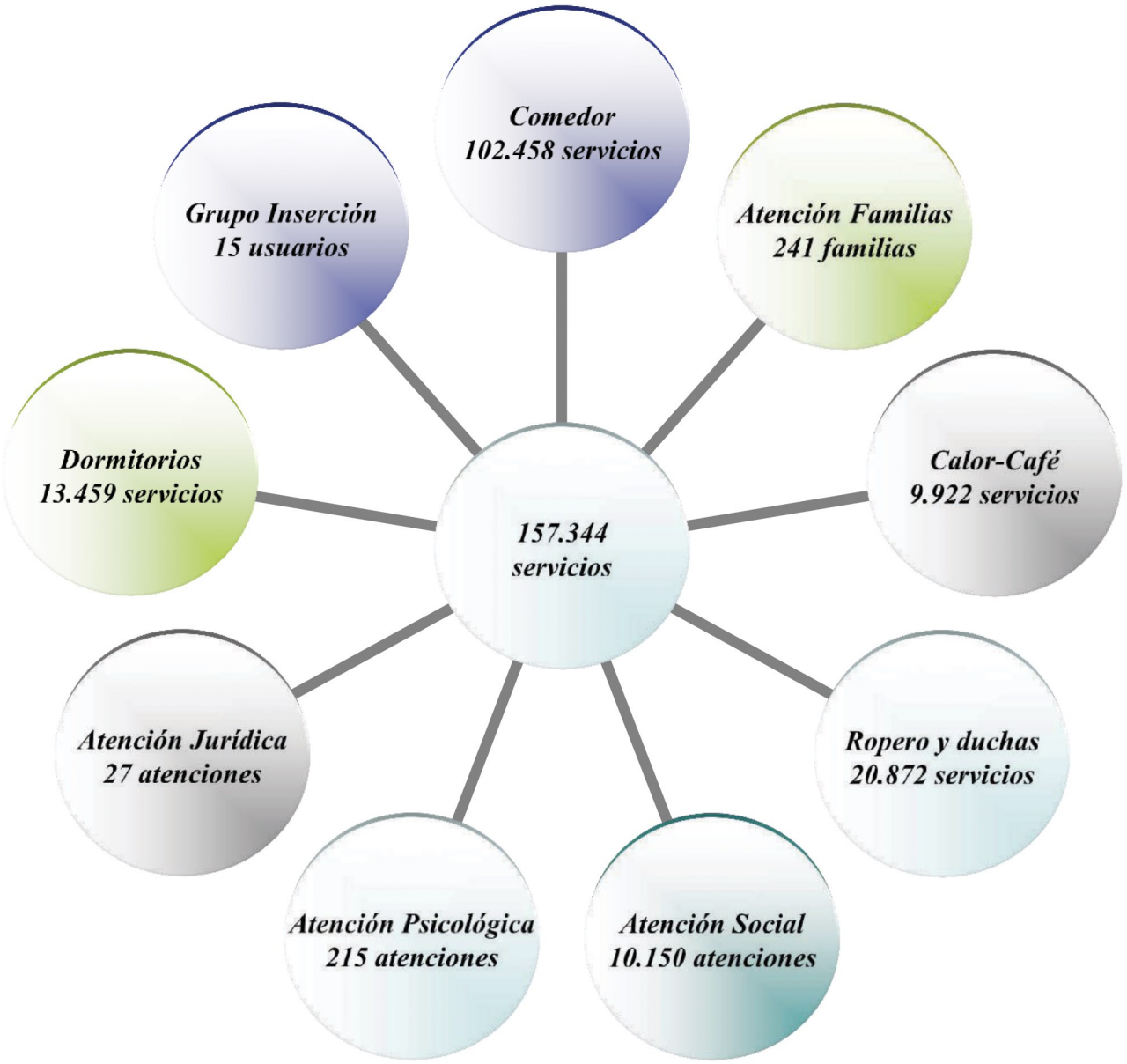
Las navidades son unas fechas muy especiales en el Refugio. Se vive un ambiente muy familiar y entre todos nos acompañamos en estos días tan emotivos. Este año hemos tenido la fiesta de Nochebuena con la actuación de un grupo de voluntarios de Franciscanos con los que hemos cantado villancicos. Hemos hecho nuestro famoso concurso de postales navideñas, un concurso el día de navidad, y hemos contado con la actuación del cantante Rafael.

Además en fin de año hemos tenido fiesta, y en Reyes todos hemos disfrutado juntos con lo que nos han dejado Sus Majestades.

- Visita Santiago Compostela (tramo Camino Santiago).

- Salida en barca.

- Excursión a Lugo, con visita al Zoológico.


Comedor
102.458 servicios
Grupo Inserción
15 usuarios
Atención Familias
241 familias
Dormitorios
13.459 servicios
157.344
servicios
Calor-Café
9.922 servicios
Atención Jurídica
27 atenciones
Ropero y duchas
20.872 servicios
Atención Psicológica
215 atenciones
Atención Social
10.150 atenciones

ANEXO 3.2: REGULAMENTO DE RÉXIME INTERNO DO ALBERGUE

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR ALBERGUE TRANSEÚNTES

NORMAS GENERALES

Art. 1º.- Objeto:

El objeto y la finalidad del presente Reglamento es regular la organización y funcionamiento del Refugio y sus Servicios para personas sin hogar, dependiente de la Institución Benéfico Social Padre Rubinos.

Art. 2.- Ubicación:

El Refugio está situado, dentro de la Institución Benéfico Social, en la Avda. de Labañou, 10. 15011 A CORUÑA.

CAPITULO 1: DEFINICIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO

Artículo 3º.- Definición:

El Refugio tiene como acción principal, la atención a todas aquellas personas sin hogar que están en situación de desarraigo y exclusión social y/o carecen de recursos personales y económicos para afrontar su situación personal para vivir con autonomía.

Artículo 4º.- Beneficiarios/as:

Personas con cuya edad esté comprendida entre los 18 y 65 años (siempre que haya posibilidades de derivar a los mayores al alojamiento adecuado) y cumplan los requisitos señalados en el Artículo 3º del presente Reglamento.

Artículo 5º:.- Servicios:

Los Servicios que presta el Refugio son los siguientes:

a. Albergue nocturno con 46 plazas para varones y 10 para mujeres.
b. "Calor y Café" con 29 plazas sin distinción de sexo.
c. Comedor, con desayuno para todos los que se alojan en el Refugio y comida y cena abierto a otros/as usuarios/as necesitados de la ciudad.
d. Centro de Inserción con 10 plazas para varones.
e. Apartamento de 5 plazas para mujeres que inician su inserción laboral
f. Piso tutelado.
g. Servicio de Duchas, Ropero y Lavandería.
h. Servicio de Peluquería
i. Servicio de Consigna.
j. Tienda Joven (Servicio de ropero para familias)
k. Servicio de Acogida, en el que se atiende la demanda de los usuarios/as
l. Servicio de Información, Orientación y Asesoramiento, tanto a usuarios/as como a otras personas e Instituciones.
m. Servicio de Diagnóstico e Intervención psicosocial, mediante el desarrollo de diferentes programas.
n. Locutorio con acceso a Internet.

Artículo 6º.- Personal del Centro:

1. Directora
2. Comunidad de Hijas de la Caridad
3. Psicóloga
4. Trabajadora Social
5. 2 Educadores Sociales
6. Personal de cocina (2)
7. Personal de limpieza (3)
8. Personal de seguridad (3).
9. Monitora búsqueda de empleo

Artículo 7º.- Horarios

Los horarios de los distintos servicios del Centro se adaptaran a la programación general del mismo, en base a la propuesta que la Vocalía formule a la Junta Directiva, atendiendo a los informes técnicos de la dirección. No obstante lo anterior, la dirección dispondrá de autonomía de decisión para la resolución de la singularidad de los casos que en esta materia puedan plantearse.

Artículo 8º.- Régimen

Los/as usuarios/as del Centro podrán beneficiarse de los servicios prestados según los programas en los que estén insertados en función de su respuesta y de la evaluación continuada de los Equipos correspondientes.

Dadas las característica del Centro se evitará, por todos los medios, que la estancia en el albergue se prolongue indefinidamente, favoreciendo siempre la reinserción social

CAPITULO 2: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

Artículo 9º.- Gobierno del Centro

El gobierno del Centro, bajo la dependencia y coordinación del Presidente y Junta Directiva de la Institución Benéfico Social P. Rubinos, a través del Vocal del Refugio, estará constituido por:

10. Directora.
11. Equipo Técnico.
12. Equipo responsable de Servicios.

Artículo 10º.- Funciones de la Dirección:

1. Elaborar el Reglamento de Régimen Interior del Centro y las normativas necesarias para cada servicio, con el asesoramiento de los Equipos y proponerlos al Vocal del Refugio para su aprobación por la Junta Directiva de la Institución.
2. Cumplir y hacer cumplir este Reglamento de Régimen Interior.
3. Coordinación de los Equipos y supervisión del trabajo de los mismos, así como de los programas desarrollados.
4. Evaluación y valoración, junto con el Equipo Técnico, de los programas llevados a cabo y de los itinerarios personalizados de los usuraos/as.
5. Admisión y expulsión de usuarios/as en los programas de inserción.
6. Mediar en los conflictos que puedan surgir entre los miembros del personal en el desarrollo de sus funciones.

7. Propondrá al Vocal del Refugio, para elevar a la Junta Directiva de la Institución, los criterios y pruebas para la selección de personal, respetando en su caso, las resoluciones generales adoptadas por la Junta Directiva y encomendadas a la Comisión de Valoración de la Contratación de Personal, órgano creado a todos los efectos.
8. Presenta al Departamento de Administración de la Institución, la previsión de compras, abastecimientos, reposición de material y conservación de bienes e instalaciones del Centro, con el visto bueno de la vocalía delegada.
9. Supervisar la entrada de los productos alimentarios y la elaboración de los menús.
10. Control de donativos en metálico dando debida cuenta de los mismos al Departamento de Administración de la Institución.
11. Acogida y coordinación del voluntariado del Centro.
12. Y todas aquellas funciones que la Junta Directiva delegue o que los Equipos de Trabajo señalen como complemento de las presentes funciones.

Artículo 11º.- Funciones del Equipo Técnico:

El Equipo Técnico, compuesto por la Directora, Psicóloga, Trabajadora Social y Educadores sociales, actuará en todo caso como interdisciplinar, con la metodología que le es propia y conforme a las competencias de cada especialidad.

Dicho Equipo realizará las funciones de acogida, valoración individual, asignación de servicios etc. Elaborando, cuando es posible, el correspondiente itinerario personalizado de inserción, donde quedarán reflejados el diagnóstico, objetivos, actividades, y temporización del mismo.

Mantendrá, asimismo, la evaluación constante de los resultados de las distintas acciones que se emprendan.

El Equipo elaborará, desarrollará y ejecutará todos los programas necesarios (individuales y grupales) para conseguir los objetivos previstos en cada caso y enmarcados dentro de los servicios del Centro.

Elaboración de Informes Técnicos: Sociales y/o Psicológicos.

Artículo 12º.- Funciones del Equipo Responsable de Servicios: Hijas de la Caridad.

El Equipo responsable de Servicios se responsabilizará del buen funcionamiento de los servicios de Cocina, Comedor, Calor y Café, Lavandería, Ropero, Reciclaje de Ropa y supervisión de la limpieza de los distintos departamentos.

Velará en todo momento porque los servicios que se presten sean de la máxima calidad, elaborando las propuestas de mejora necesarias para su consecución y sometiendo a una evaluación continua los resultados obtenidos.

Así mismo canalizará, a través de la Vocalía, a la Junta Directiva, toda necesidad que descubra en el ejercicio de sus funciones y que no se puede cubrir con los medios existentes.

Y en general, cualquier otra función que se vea necesaria para el buen funcionamiento del Centro.

Artículo 13.- Funciones del Personal de Seguridad:

Pertenecen a una Empresa de Seguridad con la que la Institución contrata el servicio.

Su función es velar por el orden, tanto en el comedor como en el albergue, Calor y Café y durante las actividades de las tardes de invierno y mediar en los posibles conflictos que puedan

producirse en el Centro durante su tiempo de servicio, siguiendo el tratamiento de las faltas según la clasificación elaborada por la Dirección y Equipo Técnico y anotando en el libro correspondiente las incidencias que se han producido.

Dar cauce a las urgencias que puedan surgir durante la noche.

Acompaña también a los hombres a los dormitorios, cuando es hora de acostarse, cerrando las puertas de los dormitorios y los llama a las 7,45 de la mañana, dejando las puertas abiertas, tanto de los dormitorios como de la calle.

Hace la apertura para los/as usuarios/as de Calor y café y la acogida a los que llegan durante la noche, solicitando el correspondiente documento de identificación. Y los despierta a las 7,45 de la mañana.

Artículo 14.- Funciones del personal de cocina:

Bajo la dirección y supervisión de la responsable del servicio, se encargan de los pedidos de los alimentos y elaboración de menús, cuidando de dar salida preferente a los alimentos que llegan por vía de donativo, siempre que estén en condiciones óptimas y procurando ofrecer una dieta equilibrada y variada.

Es así mismo su función la limpieza de la cocina, cámaras y despensas, procurando que estén todas las dependencias en condiciones optimas de higiene y limpieza.

Artículo 15.- Funciones del personal de limpieza:

Realizar, con el apoyo del Grupo de Inserción, a quien supervisan, la limpieza del todas las instalaciones. La distribución de sus tareas corresponde a la Dirección del Centro.

Artículo 16.- Funciones del Voluntariado:

El Centro está abierto a la acción voluntaria, según la Ley 3/2000 de 22 de diciembre, que regula el Voluntariado en Galicia.

Sus funciones, siguiendo las pautas marcadas por la Dirección y Equipo Técnico y de Servicios y de acuerdo a sus aptitudes y disponibilidad horaria, se centran en: Apoyo en la realización de talleres, acogida a los/las usuarios/as de Calor y Café, en el servicio de comedor, en la selección de ropa y tienda joven, y en el acompañamiento de usuarios/as en la realización de gestiones.

CAPITULO 3º : LOS/AS USUARIOS/AS

Artículo 17.- Admisión:

Las personas que acceden a los servicios del Albergue y Calor y Café deben justificar su identidad mediante la documentación necesaria: D.N.I., pasaporte u otro documento fehaciente. Justificar, también, para el acceso al servicio de dormitorios, su situación económica mediante certifica de: INSS, INEM, XUNTA, etc.

Y debe cumplir en general, para el acceso a todos los servicios, los siguientes requisitos:

1. Estar comprendido entre los 18 y 65 años
2. Carecer de medios económicos o insuficientes para cubrir sus necesidades primarias.
3. Tener autonomía personal

4. No llegar al centro en estado de embriaguez o bajo los efectos graves por consumo de drogas.

Artículo 18.- Bajas:

Las bajas en los Servicios se producirán por:

1. Agotamiento de los tiempos establecidos.
2. Cumplimiento de los itinerarios personalizados.
3. Incumplimiento de las normas generales de admisión.
4. Que el usuario/a no colabore con el servicio de atención social y se niegue a cuantas entrevistas o requisitos le sean solicitados.
5. Incumplimiento de las normas del Centro, causando alteraciones graves en la convivencia, tanto con los demás usuarios como con el personal del Centro.

Artículo 19.- Derechos de los/as usuarios/as:

1. Acceder al Centro y ser acogido/a sin discriminación alguna.
2. A un trato digno, tanto por parte del personal del Centro como de los demás usuarios/as.
3. A ser informado/a de las Normas de funcionamiento del Centro y de los distintos servicios.
4. Al secreto profesional, la intimidad y la confidencialidad de sus datos personales
5. A ser informado y asesorado sobre los recursos y prestaciones existentes para afrontar sus necesidades.
6. A una atención individualizada y personaliza.
7. Al uso de los Servicios del Centro dentro de las horas y condiciones establecidas.
8. A presentar reclamaciones y sugerencia.

Artículo 20.- Deberes de los/as usuarios/as:

1. Respetar la dignidad y funciones del Personal del Centro así como las normas generales y específicas de convivencia y las que se señalan en el presente Reglamento y las que puedan establecerse.
2. Respetar las normas de los distintos servicios
3. Facilitar correctamente los documentos y datos de identificación.
4. Asistir regular y puntualmente a las actividades del centro que se le señalen, respetando los horarios que se establezcan.
5. No introducir en el Centro alcohol, drogas, armas de fuego, armas blancas o similares.
6. Guardar las normas de higiene y aseo personal necesarias para una convivencia digna.
7. Cuidar y respetar el edificio, sus instalaciones, mobiliario, material, etc. del Centro.

Artículo 21.- Faltas de conducta y de respeto a la convivencia:

1. La valoración de las falta de incumplimiento de los deberes señalados, corresponde a la Dirección y sus Equipos de Trabajo, fijando la correspondiente sanción en función de la gravedad de la falta cometida.
2. Las faltas en base al artículo uno podrán graduarse entre leves, graves y muy graves. De acuerdo a su gravedad, podrán imponerse sanciones que oscilarán entre la amonestación verbal hasta la prohibición del uso de las instalaciones por diferentes períodos, contemplándose la posibilidad de si la falta es muy grave o siendo leve o grave, se cometen

con carácter reiterativo, se prohíba el acceso con carácter indefinido.

3. La Coruña a 17 de diciembre de 2009

LA DIRECTORA DEL REFUGIO CONFORME EL VOCAL DELEGADO

Vº Bº EL PRESIDENTE DE LA

I.B.S. PADRE RUBINOS

ANEXO 3.3. SERVIZOS DO ALBERGUE

1. **Servicio de Dormitorio:**

    a. Horario: todos los días de 22:30 h a 08:00 h. (Para solicitar plaza acudir sobre las 20:30 h, después de la cena).
    b. Tiempo máximo de estancia: en aquellos casos que el usuario este percibiendo alguna prestación o pensión 4 noches, y en el resto de casos 8 días. Se valorará la ampliación de estancia a través de reuniones semanales del equipo los lunes.
    c. *Requisito*: justificar medios económicos y documentación oficial que lo identifique.

2. **Servicio de Calor y Café:**

    Horario: todos los días de 22,30 h a 08:00 h.(Inscripción después de la cena, ésta es diaria
    por lo que todos los días tienen que apuntarse). El tiempo de estancia es el mismo que en el
    dormitorio.
    Requisito: justificar medios económicos y documentación oficial que lo identifique

3. **Servicio de Comedor:**

    a. Desayuno: todos los días a las 8:30 h., solo para aquellos usuarios/as que pernocten en los servicios de dormitorio o en el de Calor y Café.
    b. Comida: todos los días a las 12:30 h.
    c. Cena: todas las noches a las 20:00 h.

4. **Servicio de Duchas y Ropero para los usuarios que pernocten:**
    a. Para los/las usuarios/as del servicio de dormitorio todos los días a las 20:30 h.
    b. Para los/las usuarios/as del Servicio de calor y café todos los días a las 22,30h (pero sólo se les da ropa interior, calcetines y toalla. También se les facilita gel, champú y cuchillas).
    c. Para otros usuarios que presenten ticket (recogido en la comida) los viernes y los sábados 19:00 h

5. **Servicio de Ropero Familias:**

    a. De Lunes a Jueves de 10 a 12h, previa cita que la voluntaria da esos días a las 10h y a las 11h en punto (momento en que entra la persona que tiene citada)

6. **Servicio de Consigna:**(sólo para usuarios de dormitorio salvo excepción de los técnicos/as)

    a. Horario: a las 8:15 h de la mañana y a las 21:15 h y a las 22 h de la noche.
    b. Fuera de este horario no se atenderá la consigna salvo excepción

7. **Servicio de Información y Orientación:**

    a. Educadores/Trabajadora Social: Lunes a Jueves de 8,30 a 14H y viernes de 8,30 a 14H (Previa cita)
    b. Lunes a viernes de 17 a 19:30H (salvo momentos de realización de actividades)
    c. Acogidas dormitorio y calor y café: De 20,30h a 22,15h (todos los días)

8. **Servicio de Atención Psicológica (Martes y viernes previa cita)**

9. **Actividades:**

    a. Talleres de Informática
    b. Cineforums
    c. Taller de Artesanía
    d. Juegos
    e. Actividad de Debate
    f. Salidas
    g. Taller de Prensa
    h. Fiestas magosto, nochebuena..
    i. Pachanga de fútbol
    j. Taller de memoria y de autocuidado personal

ANEXO 3.4. CADRO RESUMO DOS SERVIZOS DO ALBERGUE

Servizos	Horario	Tempo máximo	Requisitos	Nº servizos 2012
Dormitorio	22:00 a 08:00 (todos os días)	4 noites (se percibe algunha prestación) 8 noites (resto de casos)	Xustificar medios económicos	13.459
Calor e Café	23:00 a 08:00	4 noites (se percibe algunha prestación) 8 noites (resto de casos)	Anotarse diariamente despois da cea Xustificar medios económicos	9.922
Comedor	Almorzo: 08:30 Comida: 12:30 Cea: 08:00		Para o almorzo pernoctar no albergue	102.458
Duchas e Roupeiro	Diario (se pernoctan) Venres e sábado ás 19h (externos)			20.872
Roupeiro para familias	De luns a xoves 10:00 a 12:00h		Pedir cita previa	241 (familias)
Consigna	08:15, 21.15 e 22:00		Usuarios/as de dormitorio	
Información e orientación	08:30 a 14:00 (luns-vernes) 17:00 a 19:30 (luns-venres) 20:30 a 22:15 (acollidas e Calor e Café)		Pedir cita os venres Atenderanse todas as tardes, excepto durante o desenvolvemento de actividades	10.150
Atención psicolóxica	Martes e venres		Pedir cita previa	215 (atencións)
Grupo de inserción		9 meses, ampliables ata ano e medio	Usuarios que non presenten problemas de saúde física ou psíquica graves	15 (usuarios)

Fonte: D1, D2 e D5 Elaboración propia

ANEXO 3.5. TABOLEIRO DE NORMAS XERAIS DO ALBERGUE

NORMAS GENERALES DE USO DEL ALBERGUE

LOS SERVICIOS QUE SE PRESTAN EN EL REFUGIO ESTÁN DESTINADOS A PERSONAS SIN RECURSOS ECONÓMICOS. POR FAVOR PRESENTE JUSTIFICACIÓN DE MEDIOS ECONÓMICOS AL SER SOLICITADA POR EL PERSONAL DE LA ENTIDAD.

COMEDOR

Desayuno 8:30 (para las personas que pernoctan en el albergue)
Comida 12:30
Cena 20:00
Se debe respetar el turno en las colas, de no ser así podrán ser privados del uso del servicio.

ROPERO Y DUCHA

Para personas que están en dormitorio. 20:30
Para todas las personas que lo necesiten: viernes y sábado 19:00
(Recoger ticket el día anterior al mediodía)

DORMITORIOS

Horarios: 22:30 A 8:00.
Deberán de apuntarse en el salón a partir de la 20:30.
Es obligatorio ducharse el día de llegada después de la cena.
Está prohibido acceder al dormitorio con tabaco, mechero y/o navaja, de tenerlos ha de dejarlos en consigna, en caso de no hacerlo serán retirados y no devueltos.
Los días que le sean asignados, ha de pernoctar de manera consecutiva en el servicio salvo causa justificada. Si no es así perderá el derecho al servicio.
Deje la cama bien hecha, de lo contrario perderá el derecho a la misma

ATENCIÓN SOCIAL

MAÑANAS: lunes a jueves 10 a 12:30
TARDES: lunes a viernes de 17 a 19:30

Para una mejor atención, diríjanse a la oficina de atención solicitando cita previa a los educadores sociales. Evite en la medida de lo posible las consultas fuera de este horario.

CONSIGNA

Horarios: 8:15, 21:15 y 22:15
Para personas que pernoctan en el servicio de dormitorio.
Aquellas pertenencias que se encuentren en la consigna después de la marcha de un usuario serán retiradas y desechadas por el personal del albergue.
El servicio de Calor y Café no cuenta con consigna.

PERMANENCIA EN EL ALBERGUE

La estancia es de 4 noches para personas con pequeñas pagas y de 8 noches para personas sin recursos.
El día hábil siguiente a la llegada, es obligatorio acudir a la cita con la trabajadoras social de 9 a 10 de la mañana.

CALOR Y CAFÉ

Accederán a este servicio aquellas personas cuyo caso haya sido valorado por el equipo técnico, nunca a petición del usuario/a.
Los días que se haga uso del servicio es necesario apuntarse de 19:30 a 20:30. (Excepto sábado y domingo)
Apuntarse y no venir a dormir sin causa justificada supone una sanción de 1 día en el uso del servicio.

DOCUMENTACIÓN

Presentar algún documento oficial identificativo es imprescindible para acceder a los servicios del Refugio.

CORREO

Los avisos de correo serán dados en el comedor en el horario de la comida y la cena. Una vez dado el aviso se guardará durante un 1 mes, pasado ese plazo serán devueltas.
Existe la posibilidad de que se le guarde el correo, consulte con los educadores sociales.

ANEXO 3.6. RECURSOS DA CIDADE DA CORUÑA PARA PSF

Para dormir....

1. **Albergue de transeúntes "El refugio"**: es gratuito, se puede permanecer un máximo de cuatro noches yen casos especiales la estancia se podrá ampliar en función de las necesidades.

Avda Labañou,10. Tlf 981 251244

! **Residencia "El Buen Pastor"**: destinado a jovenes y varones de mediana edad con problemas de inserción social. Es gratuito si se carece de recursos.

Travesía de los Rosales, s/n. Tlf: 981256239

1. **Hogar/Residencia de Asociación "Renacer**": destinado a la acogida de inmigrantes, emigrantes retornados y personas sin hogar. Gratuito, se admiten aportaciones voluntarias.

C/Sargento Provisional, 14 Bj y 1º. Tlf: 981249221

1. **Hogar Santa Lucía:** mujeres sin hogar entre 18 y 65 años. Gratuito si se carece de recursos.

Lugar de Comeanda, s/n. Bens. 981 144294

- **Hogar Sor Eusebia**: para hombres sin hogar. Gratuito si se carece de recursos
  Mazaido – Bens, s/n. Tlf:981143088

- **Betania de Jesús Nazareno**: para mujeres sin techo y/o maltratadas. Gratuito si se carece de ingresos.
  Tlf: 981235515

Si quieres pasar un rato en un sitio caliente y tomar un café...

! **Ejercito de Salvación (durante el día)**. Abierto de .....
C/Francisco Añon, 9.Tlf 981 260098.

! **Albergue de transeúntes"El Refugio":** Centro de "Calor y Café" abierto de 23:00 h a 8:00 h.
Avda Labañou,10 . Tlf 981 251244

Para comer.....

1. **Cocina económica:** se realizan cuatro servicios de comedor, desayunos (gratuito), reparto de comidas familiares para domicilio (gratuito), comedor general (0,06 euros).

C/ Juan Canalejo, 61. 981 224141

! **Asociación "Renacer":** destinado a jóvenes acogidos en la asociación y transeúntes

necesitados. Gratuito (se admiten aportaciones voluntarias).
C/Sargento Provisional, 14 Bj y 1º. Tlf: 981249221

- **Albergue de transeúntes "El Refugio":** Se ofrecencomidas a las 12:30 h y cenas a las 20:00 h. Gratuito.
  Avda Labañou,10. Tlf:981251244

Reparto de alimentos

1. **Banco de Alimentos:** realizan reparto de alimentos procedentes de excedentes y donativos a través de distintas asociaciones.Las personas que lo necesiten deben acudir a la que les corresponde por zona, consultar en el 981232333.

(Asoc. "Antonio Noche", "Adra", "Ejercito de Salvación",...

Si necesitas algo de ropa.....

1. **Cáritas:** reparto de ropa, juguetes, medicinas,..procedentes de donativos de empresas y particulares. Gratuíto.

Reyes Magos, 2-4-6. Tlf:981241419

2. **Ejercito de Salvación:** reparto de ropa a personas necesitadas.

C/Francisco Añon, 9.Tlf 981 260098.

- **Albergue de transeúntes "El Refugio":** Se ofrece servicio de reparto de ropa, calzado , juguetes, etc… los lunes y viernes de 16:00 h a 17:30 h para familias de etnia gitana y los martes y jueves para otros grupos familiares o personas individuales necesitadas.
  Avda Labañou,10. Tlf:981251244

Si te quieres asear y lavar la ropa.....

1. **Cocina económica:** duchas, lavandería. Gratuito.

C/ Juan Canalejo, 61. 981 224141

- **Albergue de transeúntes "El Refugio":** servicio de duchas de19:00 h a 20:00 h los viernes y sábados.
  Avda Labañou,10. Tlf:981251244

Ayudas económicas

- **Pensión no contributiva de invalidez y jubilación:** destinado a personas mayores de 65 años o con una minusvalía superior a un 65 % que carezcan de recursos económicos superiores a la PNC que les correspondería.

Información y solicitud: en los centros cívicos y en la delegación provincial de la Vicepresidencia de Igualdad y Bienestar.
C/Concepción Arenal,7-9. Tlf: 981288188

- **Renta de Integración Social de Galicia:** destinado a personas empadronadas en la ciudad que lleven un año residiendo en la comunidad autónoma y que carezcan de recursos económicos, va acompañada de un proyecto de inserción del cual efectuará el seguimiento una trabajadora social. Solicitud: en los centros cívicos.
- **Renta Activa de Inserción:** destinado a mayores de 45 años, mujeres que hayan sufrido malos tratos y personas con una minusvalía superior a un 33%, se requiere llevar inscrito al menos un año como demandante de empleo.
  Solicitud: Oficinas del Instituto Nacional de Empleo.

- **Ayudas de Emergencia**: ayudas económicas puntuales en situacion de carencia de ingresos para costear gastos de subsistencia, alquiler, etc..
  Solicitud: Centros Cívicos y Cáritas Interparroquial

Para cualquier otra duda que te pueda surgir sobre recursos sociales, ayudas, orientación jurídica, etc.

- **Cruz Roja:** se atiende previa cita. C/ Cruz Roja Española, s/n. 981 221000

- **Centros cívicos:** se atiende previa cita, para saber qué centro cívico te corresponde puedes llamar al 010.

- **Cáritas Interparroquial**: Plaza de Recife, s/n. 981269066

ANEXO 3.7. PERFÍS DAS PSF NO ALBERGUE

Entre las personas que utilizan los servicios del Refugio se pueden distinguir en general tres grandes grupos:

2. Aquellas que presentan únicamente una problemática de **exclusión residencial**, no pudiendo acceder en el momento que hacen uso de los servicios del albergue a un alojamiento de manera independiente por diferentes motivos. Representan en torno a un 40% del total.
3. Otro grupo de usuarios que además de la carencia de alojamiento presentan una **problemática personal** relacionada con el consumo de alcohol o drogas, desestructuración personal, enfermedad mental o mal estado de salud.

   Representan en torno a un 40% del total.
4. Por último, también identificamos un grupo de usuarios, que aun teniendo un alojamiento con cierta estabilidad, son usuarios de los servicios del refugio por diferentes motivos como la escasez de medios económicos, dificultades personales para desenvolverse en ciertas tareas, o porque establecen un vínculo con los profesionales, colaboradores u otros usuarios y participan en la programación de actividades. Representan en torno a un 20% del total.

Dentro del primer grupo abundan las **personas extranjeras** entre 20 y 35 años, en su mayoría hombres, que en muchos casos carecen de apoyo familiar. Si se quedan en paro, tienen dificultades para hacer frente a los gastos de alquiler y tienen que acudir a este recurso.

En este mismo grupo se encuentran **personas jóvenes** de entre 20 y 35 años, españolasen su mayoría varones, y en muchos casos de A Coruña y sus proximidades, que por no poder acceder a un puesto de trabajo de manera prolongada buscan alojamiento temporal y oportunidades para la búsqueda de empleo. Hemos detectado que alguna de estas personas, dada la larga duración de su situación de desempleo o el agotamiento de prestaciones sociales, están quedando en un serio riesgo de exclusión.

Son ubicados en su mayoría en el servicio de corta y media estancia situado en los **dormitorios** del albergue. Se valoran sus necesidades y en función de varios criterios se establece la estancia que suele oscilar entre los 8 y 30 días.

En el segundo grupo, el perfil es de una persona **entre 30 y 55 años,** en su mayoría varones**,** con varios años en situación de exclusión, con problemas de consumos de alcohol o drogas. También

son frecuentes dentro de este grupo los problemas de salud, tanto mental como física, y la dificultad para desenvolverse en tareas cotidianas.

En su mayoría son ubicados en el servicio de baja exigencia de **Calor y Café,** donde se va valorando su situación y desde el que acceden al dormitorio si se adhieren a los planteamientos que se les proponen.

Dentro del tercer grupo, predominan las **personas entre 40 y 65 años**, que son usuarias de los servicios de comedor, atención social, y participan de las actividades del albergue. Predominan las personas con pequeñas prestaciones que viven en pisos compartidos, que utilizan estos servicios como apoyo económico y significan para ellos un importante referente a nivel personal y social.

Citar, que **por sexos**, las mujeres representan en torno a un 10% del total y que a los perfiles anteriormente citados se puede añadir a aquellas que son víctimas de violencia de género y llegan a nuestro recurso antes de ser derivadas a uno más específico para su situación.

En general, **en función de la nacionalidad**, hemos observados que para los españoles nuestro recurso suele significar el último escalón de protección y para los extranjeros puede tener más un significado de “empujón” hacia la inserción.

ANEXO 3.8. AUTORIZACIÓN DE CONSENTIMENTO DO MANEXO DE DATOS

INSTITUCIÓN BENÉFICO SOCIAL PADRE RUBINOS

D./Dña:_____ **con nº del DNI/ NIE**

/PASAP./TARJ. RES./OTRA IDENTIFIC. _____

HE SIDO INFORMADO INFORMADO/A de que los datos personales facilitados al personal de la Institución Benéfico Social Padre Rubinos, serán recogidos y tratados de manera automatizada y confidencial, siendo empleados exclusivamente para la gestión, administración, prestación, ampliación y mejora de los servicios que ofrece dicha entidad, conforme lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal.

Así mismo soy conocedor/a de que la aportación de los datos es libre y voluntaria, y que el hecho de no facilitar la información demandada puede imposibilitarme acceder a alguno de los servicios de la Institución.

Garantizo que la información aportada es veraz y estoy informado/a de que puedo consultar, rectificar o cancelar los datos que he facilitado en cualquier momento dirigiéndome al personal de la Institución y por escrito, o mediante correo postal a I.B.S Padre Rubinos, Avd. de Labañou, 10. CP:15011 (A Coruña).

Así como de que las pertenencias que deposité en consigna (dos bultos como máximo) habré de retirarlos a mi salida del albergue, de lo contrario serán desechadas.

AUTORIZO A:

INSTITUCIÓN BENÉFICO SOCIAL PADRE RUBINOS con C.I.F nº G-15.074.743 y domicilio en A Coruña, Av. de Labañou nº 10 :

- ☐ A que utilice los datos personales por mí aportados , únicamente para los fines arriba indicados

- ☐ A que utilice mi imagen de fotografías o video que se pueden realizar en las instalaciones de la Institución (o en actividades organizadas por la misma fuera de las instalaciones) , sólo con el objetivo de su exposición en el recinto y en la elaboración de memorias y documentos relacionados con los servicios que se prestan.

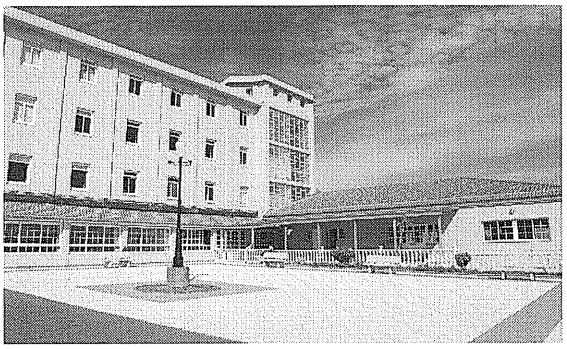
- ☐ A que mis datos sean compartidos entre los/las profesionales del Equipo Técnico del Albergue para poder llevar a cabo un tratamiento integral de mi caso.

- ☐ A que mis datos sean compartidos con el/la profesional: _____ de la Entidad: _____ con la única finalidad de llevar a cabo una intervención conjunta en mi caso.

En A Coruña, a

Firma del Usuario/a

ANEXO 3.9. INFORMACIÓN XERAL PARA O USUARIO/A



CASA REFUGIO

AVDA. LABAÑOU, 10
15011 LA CORUÑA
TLF: 981 25 12 44
"I. B. S. Padre Rubinos"

ESTA CASA REFUGIO ESTÁ CONCEBIDA PARA PERSONAS QUE CARECEN DE RECURSOS ECONÓMICOS. LE OFRECE UNA SERIE DE SERVICIOS GRATUÍTOS QUE ESPERAMOS SEPA VALORAR.

SI LA PERSONA QUE SOLICITA DICHOS SERVICIOS PRESENTA UN PROBLEMA PERSONAL QUE DIFICULTE LA BUENA CONVIVENCIA, O CAUSE MOLESTIAS O PERJUICIOS A LOS DEMÁS, NO PODRÁ UTILIZAR ESTOS SERVICIOS.

SERVICIOS QUE LE OFRECE LA CASA

1. **COMIDA** diaria a las 12.30 H(debe ser puntual).

2. **CENA** a las 8 de la tarde. Los **domingos y festivos** no se sirve cena de plato, se les dará un bocadillo a la hora de la cena, **abriéndose el albergue a las 20H.**

3. **DESAYUNO** a las 8.30H, para todos los usuarios/as que pernocten en el albergue.

4. En el **SERVICIO DEL DORMITORIO** las personas que estén cobrando alguna prestación pequeña dispondrán de **cuatro noches** seguidas. Las que no tengan ningún medio económico dispondrán en principio de **ocho noches** siempre que el servicio lo permita, si no es así las noches que establezca el Equipo Técnico del Albergue.

5. La mañana siguiente a su llegada **de 9 a 10H** deberá acudir a la Trabajadora Social (en el despacho de Atención social que está junto la guardería) para que le pida la documentación necesaria para poder dormir en el albergue y para indicarle los días que puede pernoctar, **el hecho de no acudir es causa de baja**.

6. No se permite fumar en las instalaciones del albergue sólo en el patio.

7. Existe un **SERVICIO DE DUCHA** del cual deberá hacer uso, siendo el primer día obligatorio. A los hombres se les entregarán dos toallas, una para la ducha, que echarán después al cubo de la ropa y la otra, para subir al dormitorio. Dicha toalla quedará bien colgada y con discreción.
   Las **mujeres** tienen la ducha en el dormitorio teniendo las toallas debajo de la almohada.

8. En el **ROPERO** se les dará la ropa que se estime necesaria para una correcta presentación, pero no debe pedirla sin necesidad. El horario es a las **20:30H (después de la cena)** tanto para hombres como para mujeres.

9. Hay a su disposición (mientras esté durmiendo en el dormitorio) **UN SERVICIO DE CONSIGNA** para guardar su equipaje. El equipaje no puede subirse al dormitorio, sólo puede subir los útiles de aseo. No deje cosas de valor, la Casa no se hace responsable de lo que pudiera faltarle. Se le atenderá en el servicio a las **21.15h y 22.00h de la noche**, al subir al dormitorio y por la mañana antes del desayuno a las **8.15h. El día de salida deberá llevarse todo el equipaje; de lo contrario se le retirará.**

10. Al dormitorio se sube a las **21:30H de la noche las mujeres** y **a las 22.30 los hombres** acompañados del personal responsable, que le indicará la cama donde tiene que dormir. *Está prohibido subir con objetos punzantes o peligrosos, comida, tabaco, mecheros, alcohol o drogas.* **Periódicamente el personal de seguridad realizará controles antes de acceder a los dormitorios. Los objetos requisados no se devolverán.** Tampoco puede molestar a los/las demás. No debe levantarse antes de las 8 de la mañana, salvo necesidad. **La cama tiene que quedar muy bien hecha por la mañana, de lo contrario, se le dará de baja.** Si tiene que cambiar la toalla o las sábanas, pídelas en el ropero de 8.30 a 9.00. El último día dejará la cama sin hacer y la toalla encima.

11. **LA HORA DE CIERRE** del Albergue es a las **22.15h de la noche** para los/las usuarios/as del dormitorio. Si por alguna causa justificada va a faltar algún día o tiene que llegar más tarde, tendrá que comunicarlo al personal de acogida, de lo contrario se le dará de baja.

12. Si en algún momento se encuentra mal, comuníquelo al personal de acogida o al vigilante (hay un timbre de alarma en el dormitorio para casos justificados) a fin de aliviarle o enviarle al Hospital.

13. Hay un **SERVICIO DE CALOR Y CAFÉ** (de 23H de la noche a 8 de la mañana). Para poder acceder a este servicio deben apuntarse **después de la cena**, de lunes a domingos.

14. *Los viernes y los sábados a las 19h de la tarde* (con número que se dará durante la comida) habrá un *servicio de ropa y ducha para los hombres que no duerman en el dormitorio.*

15. De lunes a viernes el albergue se abrirá a las 17h para actividades, excepto festivos.

Recuerde que la falta de respeto al personal que está a su servicio, y el tráfico y/o consumo de drogas o alcohol en esta Casa, es causa de expulsión y privación de los servicios que aquí se ofrecen.

ANEXO 4. GUIÓN DAS ENTREVISTAS

EDUCADOR SOCIAL

Entrevistado/a:

Día:

Lugar de realización:

Duración:

Actitude:

Contextualización:

I.- Perfil Profesional

1. Cal é a túa formación? e dentro do ámbito da inclusión social e do senfogarismo?
2. Cal é o posto que ocupas no albergue? Comezaches no centro dende un principiocomo educador ou como outro profesional (voluntariado, monitor…).
3. Cantos anos levas traballando no albergue? Cal é o teu horario laboral? (traballas de mañá de tarde)

II.- Desempeño laboral

4. En que se diferenza a vosa labor de educador social do traballo desenvolvido pola psicóloga ou traballadora social?
5. Cales son as principais competencias (habilidades, capacidades ou coñecementos) que ten que ter un educador social que traballa con persoas sen fogar?
6. Cales son as funcións e que tipo de actividades realizas no centro?
7. Cales son as principais problemáticas que ves en relación ao teu traballo? (en canto aos servizos; ao colectivo, á acción socioeducativa…).

III.- Persoas sen fogar

8. Como definirías o perfil, se existe, das PSF que acoden ao albergue?Mudou ao longo dos anos?
9. Cal é o perfil das mulleres sen fogar que se atopan no albergue?
10. En que medida se notou a crise na realidade do albergue? (incremento de servizos, de

horarios, cambios no perfil…?

11. Cal son as principais dificultades ou necesidades socioeducativas que percibes cando chega unha persoa sen fogar ao centro?

IV.- Servizos do albergue

12. Aínda que son consciente da existencia dos múltiples servizos que presta o albergue para as persoas sen fogar, estes son suficientes para atender as demandas que se lles presentan? Que servizos se deberían reforzar para avanzar?
13. Un vez finalizado o programa de inserción, que pasa?(tanto si a persoa alcanzou os obxectivos marcados ou non). Poderían pasar a un piso tutelado, si hai?, cales son os requisitos?
14. Durante o inverno, créanse dispositivos especiais para atender as persoas que se atopan na rúa?

V.- Intervención, procesos e resultados

15. Que dimensións da exclusión social se traballan na intervención socioeducativa? (formación, relacións coa familia, redes sociais, traballo…)
16. Cal é o proceso (etapas) polo que discorre a persoa sen fogar dende que chega o albergue ata que se vai?
17. Nas intervencións socioeducativas, que tipo de intervención se leva a cabo? (individual, grupal…). É diferenciada a intervención segundo o sexo?
18. En que espazos desenvolves a acción socioeducativa? (despacho, medio aberto).
19. Faise traballo de rúa? En que consiste?
20. Cales son as estratexias que empregas na relación cos usuarios/as?

VI.- Reflexións acerca da práctica e do seu futuro

21. Cal crees que é o papel que cumpre a educación social no albergue?
22. Cales son as túas propostas para mellorar a práctica educativa no albergue? (non orientar tanto hacia os recursos e máis a acción).

DIRECTORA

Entrevistado/a:

Día:

Lugar de realización:

Duración:

Actitude:

Contextualización:

I.- Perfil Profesional

23. Cal é a túa formación? Que cargo ocupas no albergue? Cantos anos levas traballando no albergue?

II.- Cuestións sobre a institución

24. Cal é a filosofía do albergue? Que obxectivos se pretenden conseguir?
25. Cales son os principios que orientan o traballo coas persoas sen fogar? (filosofía do centro).
26. Existe un perfil de persoa sen fogar? Este parécese máis ao perfil tradicional ou mudou cara novos perfís?
27. O albergue aposta por unha maior profesionalización na intervención con persoas sen fogar, dende cando? Por que? Dende a creación do equipo técnico, houbo cambios na intervención? e nos resultados?
28. Cales son as principais limitacións ou dificultades ás que se debe enfrontar?
29. Que propostas faría para mellorar o albergue? (máis profesionais, maiores servizos….)

ANEXO 5: FICHA DE OBSERVACIÓN

FICHA DE OBSERVACIÓN XERAL	
Lugar	Data:
Espazo	
Hora de inicio da observación	Hora final de observación:
Tipo de observación	
Obxectivo/s da observación	
Obxecto de observación	
Suxeitos implicados (profesionais, persoal voluntario, número de persoas usuarias...)	
Descrición da situación	

FICHA DE OBSERVACIÓN ESPECÍFICA		
Perfil	Usuarios/as	Sexo, idade, nacionalidade... Que demanda o usuario/ a? Que dificultades, problemáticas presenta? En que etapa do proceso se atopa? (baixa esixencia, inserción...) Correspóndese co arquetipo de persoa sen fogar?
	Educador	Que funcións desenvolve? Que tarefas leva a cabo?
Obxectivos que se perseguen coa acción	(son implícitos, compartidos…)	
Contidos que se traballan	(dimensións da exclusión social)	
Actividades	Tipo de actividade (individual/grupal) Desenvolvemento (fases da intervención) Avaliación (realízase? Como?)	
Usuarios/as	Actitude (amosan interese?...) Iniciativa (formulan preguntas?...) Relación entre usuarios (apréciase liderazgo de algún?...)	
Clima	(é positivo, de respecto, confianza, propicia a aprendizaxe...?, existen conflitos?...)	
Espazos	(descrición dos espazos e dos recursos cos que se conta; calidez; favorecen a intervención?; que lugar ocupa o educador/a e os usuarios/as?; como se moven polo espazo?...)	
Tempos	(cantidade de tempo invertida, flexibilidade, adaptación aos ritmos das persoas…)	
Principios que se contemplan e forma de desenvolvelos	(autonomía, participación na toma de decisións, atención integral, igualdade, personalización, obrigatoriedade de asistencia…)	
Recursos humanos e materiais que emprega ou que se derivan da intervención	(fichas, informes..., son suficientes?)	
Linguaxe empregada	(polo educador/a e o usuario/a, linguaxe xestual, ton…)	
Dificultades ou obstáculos observados		

ANEXO 6.1: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN E CODIFICACIÓN

Familia	Categorías	Subcategorías	Código	Instrumentos	Pregunta de investigación
RECURSOS DE INCLUSIÓN	Albergue	Servizos	SERV	D1, E1	A oferta de servizos para PSF é asistencialista e/ou socioeducativa?
		Programas	PROG	E1	
		Piso tutelado	PISO	D1, E1	
		Traballo de rúa	RUA	E1	
	Recursos na cidade		OUTROS	D5, E1	
PERFIL PROFESIONAL	Perfís	Formación	FORM	D1, E1, E2	Na actualidade, ten lugar unha maior profesionalización neste ámbito?
		Experiencia	EXPER	E1	
		Horario	HOR	D2, E1	
	Voluntariado		VOLUNT	D1, D2, E1	
	Profesionalización		PROF	D1, D2, E1, E2	
DESEMPEÑO PROFESIONAL	Funcións	Funcións	FUNC	D1, D2, E1	
		Acompañamento	ACOMP	E1	
		Titorización practicum	TITOR	D1, E1	
	Competencias		COMP	D1, E1	
ACCIÓNS SOCIOEDUCATIVAS	Finalidades		FIN	D1, D2, E1, E2	A oferta de servizos para PSF é asistencialista e/ou socioeducativa?
	Principios		PRIN	D1, D2, E1, E2	
	Obrigatoriedade		OBR	E1	
	Dimensións		DIMENS	D1, E1, E2	
	Estratexias		ESTR	E1	
	Tempos		TEMP	E1	
	Espazos		ESP	D1, E1	
	Tipoloxía		TIP. INTERV	D1, E1	
	Procesos		PROC	D1, D2, E1	
	Dificultades		PROB	E1, E2	
	Propostas de mellora		PDM	D1, E1, E2	
	Regulamento	Normas do albergue	NORMA	D1, D2	

CARACTERIZACIÓN DO COLECTIVO	Perfil	Definición	PSF	D1, D6, E1, E2	Na actualidade segue a imperar o perfil tradicional de persoa sen teito ou este mudou?
		Necesidades	NEC	D1, D6, E1	
		Adicións	ADIC	E1	
		Sexo	SEXO	D1, E1	
		Crise	CRISE	E1	

ANEXO 6.2: TRANSCRICIÓN, CATEGORIZACIÓN E CODIFICACIÓN DA ENTREVISTA AO EDUCADOR SOCIAL

Entrevistado/a: Jorge Sampedro; Educador Social IBS. Padre Rubinos.

Día : 2 de outubro do 2013.

Lugar de realización: Coruña, IBS. Padre Rubinos, despacho do educador social.

Duración: 54 minutos.

Actitude: Moi boa.

Contextualización: Para a realización da entrevista previamente tentei contactar a través de correo electrónico con Jorge, para establecer un día apropiado no que poder levala a cabo. Con anterioridade, preparei un guión coas preguntas estruturadas en apartados e cada un con varios ítems, aquelas que consideraba de especial relevancia e nas que me gustaría profundizar no meu traballo de fin de grao.

O día sinalado, realicei a entrevista, para a cal reunímonos no despacho do educador social; durante aproximadamente 54 minutos conversamos acerca de diversas cuestións, o seu perfil profesional, o colectivo, a intervención, os servizos do albergue… co obxectivo de coñecer o quefacer dun educador/a social neste recurso.

I.- Perfil Profesional

Cal é a túa formación? e dentro do ámbito da inclusión social e do senfogarismo?

> Pois eu son educador social, estudei na UNED, acabei a carreira no 2007. Levo aquí cinco anos traballando. En canto á formación complementaria fixen o curso de actitude pedagóxica en servizos sociosanitarios e servizos á comunidade e teño o curso de monitor de ocio e tempo libre, cursos de igualdade, e logo, pequenos cursos de actualización, online sobre todo, e bueno, a formación é esa.

E no ámbito do senfogarismo, comezaches aquí? ou xa estiveras noutros centros?

Non, empecei aquí en outubro do 2008, e dende entón sigo aquí.

> Cal é o posto que ocupas no albergue? Comezaches no centro dende un principio como educador ou como outro profesional? (voluntariado, monitor…).
>
> Si, comecei no centro como educador social, acudín a unha entrevista de traballo e xa me incorporei en outubro do 2008.

> Cantos anos levas traballando no albergue? Cal é o teu horario laboral? (traballas de mañá de tarde)
>
> A ver, nós elaboramos o horario cada luns. O luns temos unha reunión de equipo que, en

función da xornada, elaboramos. En principio, traballamos dous días completos, mañá e tarde, luns e xoves, e o resto de días, martes, mércores e venres, de mañá ou de tarde. Fago unha xornada de corenta horas semanais. E tamén traballamos alternos, un de cada tres fins de semana. No caso de traballar de fin de semana, pois unha desas medias xornadas de tarde ou de mañá librarías. Entón, se por exemplo, luns e xoves traballara de mañá e tarde, se esa semana me tocara a fin de semana, traballaría luns e xoves unha mañá ou unha tarde. Cada semana organizamos en función diso a xornada.

II.- Desempeño laboral

En que se diferenza a vosa labor de educador social do traballo desenvolvido pola psicóloga ou traballadora social?

A ver nos aquí traballamos en equipo. Cada un, en función do servizo que atendemos, levamos unhas competencias, en función da estrutura que temos no equipo. O equipo fórmano dous educadores sociais, unha traballadora social e a psicóloga. A psicóloga ten funcións de actividades co colectivo e ten asistencia psicolóxicas.

A psicóloga sempre está no centro ou acode de xeito máis puntual?

Non, simplemente ven catro ou seis horas semanais, bueno entre catro e oito horas semanais. Ten dúas actividades pola tarde cos usuarios e logo ten dous días de atención psicolóxica digamos.

O equipo que facemos intervención co colectivo está formado por dous educadores e a traballadora social. A ver, como estruturamos o traballo?, cando hai unha persoa nova que ven, os educadores están nas acollidas e nese momento detéctase un pouquiño o perfil da persoa e asígnaselle o servizo que lle corresponde.

A primeira persoa pola que pasa o usuario seriades vós?

Si, bueno, pode ser a traballadora social depende un pouco de para que veña a persoa. A ver, é que aquí temos diferentes tipos de servizos, temos un servizo de aloxamento e de atención social e temos outros servizos pero os principais son eses. Se a persoa ven por un tema non relacionado co aloxamento pode vir no horario de atención da oficina e ser atendido por un educador/a ou pola traballadora social en función da demanda que teña; se é moi concreta do ámbito do traballo social, pois unha solicitude de prestación, algo relacionado co fondo económico que temos, atenderíaa a traballadora social. Se vai máis relacionado con información sobre os recursos ou sobre algún proceso persoal que lle dificulte o seu desenvolvemento, atenderíao educador/a.

En liñas xerais, como distribuiríamos o traballo?, a primeira persoa que atende somos os educadores nas acollidas, no salón pola tarde, aí acollémolos e tomámoslle os datos e asignámoslle os servizos que consideramos oportunos, se pode ser atendido aquí, calor e café ou dormitorio, e se non pode ser atendido aquí derivámolo ao servizo de municipal de emerxencia social ou outros servizos que consideremos. Despois, esa persoa descansaría esa noite, e pasaría coa traballadora social que detecta un pouquiño en liñas xerais do caso que plantexa a persoa, e se ten algunha necesidade que pode ser abordada polo equipo. Iso se fai durante toda a semana, se recollen as novas demandas e o luns se

presentan na reunión de equipo.

Esta semana por exemplo, tivemos unhas 55 valoracións, se vai caso a caso. A traballadora social devolve a información que recolleu nesas entrevistas e co equipo estruturamos a axenda da semana desa persoa: pois mira; "fulanito" ten este martes cita co educador/a para seguimento, as liñas para que foi orientado, empadroarse, facer tal xestión (ir á policía polo DNI, ir á asociación de ex alcohólicos, ir a temas de dependencia…), o educador leva un pouquiño ese seguimento.

Se teñen que acudir a algún sitio (facer algún tramite, médico…) acompañádelos vós?

A ver temos varios supostos, promovemos a autonomía, informar á persoa das xestións que ten que facer para cumprir ese obxectivo que formula, e se se pode, se lle informa, se lle dan os medios, se non ten se lle dá para o autobús, se lle explica onde é a xestión, con que profesional, que ten que facer. Se vemos que a persoa non é autónoma, se é un caso complicado ou de especial atención ou unha xestión difícil, vai o educador/a, se é unha xestión máis ven de mobilidade, sinxela temos un programa de voluntariado que través del tamén podemos encauzar eses acompañamentos.

Cales son as principais competencias (habilidades, capacidades ou coñecementos) que ten que ter un educador social que traballa con persoas sen fogar?

Eu, cando empecei aquí, o primeiro que me din de conta é que a aceptación positiva incondicional do usuario é difícil de manter, porque realmente, si que é un colectivo que ten unhas dificultades e se dan situacións problemáticas. Persoas que poden querer abusar dos servizos, persoas que non lle corresponde e así fan presión para que poidas asignarlle un servizo de dormitorio durante un período, pois que en principio o recurso non conta con el.

A nivel persoal, escoitar, empatía evidentemente, pero bueno, si que é certo que neste contexto específico o equipo foi un pouco autoxestionando as súas competencias digamos. Non é que haxa unha liña da institución que te marque un pouquiño a forma de traballar. Nós simplemente fomos estruturando o equipo a medida que nos fomos incorporando e desenvolvendo o traballo en función dos nosos criterios. Evidentemente sempre hai uns criterios conxuntos que si que están marcados, períodos de estancia, os servizos que se prestan, as normas do servizo. Pero logo, á hora de intervir, cada un pode desenvolver un pouquiño as súas características pois, ser un pouquiño máis directivo, ou deixar un pouco máis de iniciativa ao usuario, iso vai no perfil persoal do educador/a. En xeral, eu si que considero, que hai que ter certas habilidades, pois de xestión de grupos, porque tanto podemos traballar a nivel individual coa persoa pero tamén xestionamos actividades de grupo, as dinámicas son grupais; o servizo de calor e café é colectivo, o servizo dormitorio é colectivo o comedor tamén é colectivo…Pois ter un pouquiño esas habilidades sobre todo á hora de comunicación, porque informar ao usuario do contexto no que se atopa o primeiro día que chega, de que fagas ben esa transmisión da información, depende moito de que o usuario vai ter unha boa adaptación do recurso e sacar proveito. Pois iso, comunicación,

capacidade de xestión de grupos e traballo en equipo, serían as principais.

Cales son as funcións e que tipo de actividades realizas no centro?

Serían valoración, seguimento de casos, nun primeiro momento, valoración das necesidades da persoa, estruturación dun plantexamento en función dos recursos que haxa aquí e se chega a consenso coa persoa. X caso se acolle, se valora a necesidade, se cita á persoa para o seguimento e se estrutura, pois ti tes praza no albergue sempre que fagas estas xestións que tes pendentes, pois hai que acudir a tal cita…

Se unha persoa non acode ás citas que ten marcadas que pasa?

Se elabora con el un pouco os obxectivos. Se abandona pois abandona, senón acode por un motivo de que ten dificultades para afrontar esa problemática pois pódese reestruturar un pouquiño ese plantexamento. En principio, se esa persoa abandona esas xestións polas cales está de estancia no albergue, unha cousa conleva a outra, se abandonas estas accións, a estancia no albergue se esgotou, un pouco traballamos con esa idea.

Por un lado, valoración e seguimento de casos e por outro lado, admisión de novas demandas, xestión de servizos, número de camas e perfil de usuarios en cada servizo, usuarios de baixa esixencia e media estancia. Tamén temos actividades de ocio e tempo libre polas tardes e tamén temos un grupo de dez prazas de inserción do longa estancia.Tamén somos titores, levamos un pouco os procesos e itinerarios, tamén temos acompañamentos o tema de xestión de fondo económico e temos tamén certas labores de representación institucional digamos como técnicos. Temos a Plataforma Norte que é unha rede de identidades que traballan co colectivo, cada tres meses temos unha reunión de equipo e establécense liñas de actuación conxuntas, experiencias dos profesionais e tamén facemos labores divulgativas, charlas na universidade, institutos, recibimos visitas… tamén temos alumnado en prácticas os que titorizamos bueno en xeral, creo que describín un pouco o que facemos.

Pero quenes vos reunides?

Varios centros do norte de España, dez entidades aproximadamente nos reunimos trimestralmente.

Tivéchedes alumnado en prácticas de educación social?

Agora non, pero tivemos varios alumnos de educación social, sobre 4 ou 5 alumnos no tempo que eu levo aquí.

É que farían?

Hai diferentes modalidades de practicum. Na Uned por exemplo, que teñen dous practicums, teñen os horarios de practicas divididas...

Por exemplo, no segundo practicum que é mais longo e require unha maior implicación que farían?

Acostumamos dividir o practicum do alumno en diversas fases, primeiro observación participante, na que o alumno/a participa en todas as accións que desenvolvemos, un día ven á reunión de equipo, outro día está na atención os seguimentos, outro día fai acompañamentos con nós, outro día está nas acollidas con nós, nas actividades, prestación de servizos de calor e café… Así durante un período estruturado en función do tempo que teña de prácticas. Se ten 6 meses, pois dedicaríamoslle a isto un mes. Nesa observación participante preténdese que coñeza o colectivo, a institución e o equipo. Unha vez fai iso, deixamos que faga unha proposta o alumno/a, tivemos propostas de levar actividades en horario de tarde, de manualidades, de videoforum, tamén tema de seguimentos, de acompañamentos, cursos de informática, de habilidades socias… nese marco se desenvolveron as prácticas.

Cales son as principais problemáticas que ves en relación ao teu traballo? (en canto aos servizos; ao colectivo, á acción socioeducativa…)

Un tema importante é o tema da comunicación interna no equipo. Nós traballamos a turnos como mais ou menos expliquei, e todos intervimos cos mesmos usuarios durante un período de tempo, por exemplo, semanalmente, temos esa axenda de 155 casos, un está de tarde e outro de mañá. un liña de comunicación sempre activada e que sexa accesible para o persoal que está conleva tempo.

Tedes algún libro de rexistro?

Temos unha base de datos, un diario de intervención, no que se rexistra calquera incidencia e sobre todo tamén a documentación que deriva dela, pois un informe, unha receita médica calquera cousa material que derive do caso a nivel documentación pois tamén.

Iso a nivel equipo, falo das dificultades que temos para levalo. É unha cousa que nos leva o noso traballo, ter unha boa liña de comunicación, a reunión do luns, estruturar o equipo de traballo e a comunicación del. Complicado, porque son moitos os usuarios, e son recursos humanos limitados, polo que ás veces temos que facer malabares para estruturar as xornadas, para comunicar porque se non vexo a miña compañeira máis que un día á semana ou dous pois o resto dos días temos que volcar a información para que estea accesible e actualizada. Iso sería unha das dificultades.

E en canto ao colectivo?

Unha das primeiras dificultades coas que me atopei cando comecei a traballar, era xestionar as estancias, xa que da túa valoración depende o período de estancia dunha persoa. Dicirlle a unha persoa que se lle esgotou o tempo de estancia, o primeiro si que é difícil de afrontar, é o primeiro que che choca. Realmente non é que che afecte pero te plantexas: da miña valoración estou dando saída a unha persoa que non ten recursos, que agora mesmo aquí non pode ser atendida e que non está preparada para afrontar as necesidades que ten. Ela fai demanda de aloxamento pero o mesmo recurso non está en condicións de ofrecer. Pois dicirlle a unha persoa que marche é unha das dificultades.

Logo, a propia atención, porque as persoas sen fogar son un colectivo moi heteroxéneo, teñen multitude de factores. Están dende as persoas sen fogar que levan longos períodos de exclusión e que teñen problemáticas de desestruturación persoal moi agudas, tema de autocuidado, tema de saúde mental, de tratamentos, de adicións, nunha intervención directa enfróntarse a eses casos tamén xorden dificultades. Logo a propia heteroxeneidade do colectivo porque se te dan situacións de menores, situación de violencia de xénero, situacións relacionadas con temas migratorios, temas xudiciais, realmente coñecer a variabilidade colectiva e poder dar unha orientación precisa a persoa que chega. Iso requiría que o equipo tivésemos que elaborar información dos recursos, de estruturación de recursos internos para dar respostas ás necesidades, iso foi tamén unha dificultade debido a heteroxeneidade da demanda dos usuarios. Estes, poden ter un amplo abanico de demandas, polo que debemos estruturar os servizos para atender a esas demandas coñecer os recursos da zona para derivar, pois si queres isto hai este recurso, foi unha das dificultades.

III.- Persoas sen fogar

Como definirías o perfil, se existe, das PSF que acoden ao albergue? Mudou ao longo dos anos?

Nos cando facemos anualmente a memoria vamos vendo que o perfil se vai transformando ao longo do tempo e da realidade do contexto socioeconómico que temos, vemos aquí efectos dese contexto que vai modificando o perfil. A ver, aquí nós no albergue, atendemos a tres grandes grupos de usuarios en función da súa problemática persoal e de se teñen ou non recursos económicos, en función deses dous parámetros podemos establecer tres grandes grupos:

O primeiro grupo ten medios económicos e non demanda aloxamento, pois eses usuarios teñen un servizo de comedor e de atención social, son usuarios que teñen medios, unha Risga, Rae, unha pensión non contributiva e teñen algunha situación de exclusión que é abordada dende aquí. Os recursos económicos son poucos, pois teñen o servizo de comedor e apoio no fondo económico ou calquera outra xestión que poidan necesitar nos tramites e tal. O grupo 1, son usuarios con medios económicos e sen unha exclusión residencial, teñen aloxamento, pero teñen algunha dificultade persoal polo que teñen que usar este servizo.

O segundo grupo serían usuarios que teñen medios económicos pero cunha problemática

persoal que lles dificulta a súa estabilidade persoal, son persoas que cobran a Risga ou que traballan pero que por algunha adición, trastorno, calquera tipo de problemática, necesitan de forma puntual un apoio, tanto económico, ou de estancia ou de abordar a súa problemática, un tratamento.

Si ten un problema de adicións que se faría?

Hai diferentes maneiras de abordalo en función das características específicas desa problemática. Por exemplo, se tivera unha adición a ludopatía e medios económicos, poderíase en función do caso, do perfil da persoa, podería abordarse de diferentes maneiras. Podería ser derivado a un centro de media estancia ou previamente derivarse a un centro de ludopatía, tamén podería ser admitido no grupo de inserción de aquí e se tivera arraigo na cidade, ou no propio recurso a través dun recurso externo tratar a ludopatía. Se tivese arraigo en outra localidade poderíamos facer aquí un plantexamento de curta estancia, estás aquí neste albergue ata que cobres e despois te desprazamos á túa localidade. Non hai un modelo tipo de intervención, depende moito da persoa. Unha persoa con ludopatía podes abordar o caso de maneiras diferentes, depende do arraigo que teñan aquí, do perfil da persoa… Cando unha persoa aparece cunha adición e o plantexa aquí hai diferentes maneiras de intervir.

O terceiro grupo, son persoas sen medios económicos e cunha problemática persoal asociada. É o grao máis agudo de exclusión que atendemos aquí. Son persoas sen medios, sen recursos e cunha problemática que lles dificulta o seu desenvolvemento.

Este último grupo é o máis habitual no albergue?

Si, non recordo agora mesmo a porcentaxe que representan pero debe estar en torno ao 50%. Son persoas sen medios e cunha problemática asociada. Acostuman ser os casos de máis lenta evolución, que están aquí máis tempo e que teñen un maior grao de abandono, son situacións multifacéticas, non teño medios e unha problemática persoal, que pode ser de saúde, pode ser unha adición, un problema familiar, legal, é difícil.

En xeral, serían eses tres grandes grupos, persoas que non teñen problemáticas e teñen medios pero algún tipo de exclusión, persoas con medios e problemática persoal e persoas sen medios e con problemática persoal.

En xeral, soen ser maioritariamente homes, representan en torno a un 85 % do total, aínda que ultimamente estamos vendo un aumento de mulleres. En torno aos 18 e os 65 anos. Tamén o temos rexistrado na memoria que xa tes pois un pouco o desglose.

Cal é o perfil das mulleres sen fogar que se atopan no albergue?

Temos dous perfís a diferenciar, mulleres a partires dos 50 anos que cobran prestacións e que teñen algún tipo de dificultade para estar estables nun recurso. E outro perfil de mulleres máis novas con problemática de adicións, alcohol ou outras drogas. O tema das mulleres si que está ben estruturado o tema das derivacións, as estancias das mulleres

soen ser máis curtas, porque temos un centro bastante próximo de atención a estas mulleres, e se é un tema de violencia de xénero tamén se pode derivar á casa de acollida. Ese é un pouco o perfil Mulleres de 50 con medios e con problemática persoal e tamén xente máis nova a partires de 20 anos pero sen medios e con problemática. En función do perfil derivamos a rede existente.

Agora mesmo, cantas mulleres pode haber no albergue?

Agora está cheo o dormitorio, temos dez prazas e hai nove cubertas. Pero hai que diferenciar, porque temos un dormitorio de homes, un servizo de calor e café que é mixto e un dormitorio de mulleres. No dormitorio de mulleres habería nove prazas pero en calor e café hai outras tres ou catro, agora mesmo habería un total de 60 usuarios e uns 12 ou 15 mulleres.

En calor e café, que é mixto non xorden problemas entre eles?

A ver, o servizo mixto a vantaxe que ten é que hai un auxiliar de seguridade polas noites, é un servizo que se presta no salón, e aínda que conviven homes e mulleres si que hai unha supervisión. Si que poden xurdir problemas, pode darse entre homes ou mulleres, pero bueno hai situacións de vulnerabilidade no tema de mulleres. É un recurso que ten os seus límites, e ás veces si que conviven xuntos persoas que teñen perfiles pouco compatibles, pero bueno, é unha das circunstancias do recurso.

En que medida se notou a crise na realidade do albergue? (incremento de servizos, de horarios, cambios no perfil…?)

Notouse moito, primeiro resaltar que o tema da crise que foi entorno o ano 2008-2009 non tivo un efecto inmediato e se falamos de exclusión social o factor económico é un dos factores evidentemente, aínda que non é o único factor de exclusión. Cando de forma xeral hai un factor de dificultades económicas iso fai aumentar o número de persoas que caen en exclusión social xa que este é común a máis xente. Que pasa? que hai outros factores como arraigo familiar, capacidade persoal e un pouco a situación. Nun primeiro momento non se notou ese incremento de usuarios pero en torno ao 2010/2011 empezouse a notar o incremento de usuarios e a diferenciación de perfís, sobre todo persoas sen problemáticas asociadas e sen medios económicos, persoas que non son propias dun recurso para persoas sen fogar, polo que é un recurso que non estaría de todo adaptado a eles, aínda que se prestan os servizos para estas persoas de forma común, somos un recurso orientado á exclusión social. Non solo exclusión residencial digamos, unha persoa con traballo cun bo nivel de integración persoal sen medios, de repente se ve en situacións de dificultade sobre todo empezou a pasar con persoas estranxeiras, nas que o factor de arraigo social e económico fallou, fallou o tema laboral, arraigo social non o teñen xa que veñen de fóra. Nun primeiro momento, se notou ese aumento de persoas estranxeiras logo iso se foi reducindo por retorno voluntario, abandono… pero logo empezaron a aparecer persoas españolas e galegas nesta situación. O tema da crise en que se notou? no aumento de usuarios e na aparición deste novo perfil, persoas sen unha problemática persoal aguda pero que se empeza a manifestar por falta de arraigo familiar, falta de medios económicos e

que se empeza a manifestar novos casos de exclusión social.

Cal son as principais dificultades ou necesidades socioeducativas que percibes cando chega unha persoa sen fogar ao centro?

Iso podería ser unha dificultade para cada unha das persoas, porque nunha persoa confluе multitude de factores. Se tivera que facer unha revisión xeral, nas persoas que teñen unha exclusión máis aguda, que levan en torno aos cinco anos de rúa e que veñen ao recurso de baixa esixencia: a nivel socioeducativo hai elementos básicos que foron abandonando ou perdendo, tema de autocuidado, habilidades sociais, persoas que están moi adaptadas á rúa, os roles de violencia porque realmente vivir na rúa nun tempo de cinco anos cambia moito a estrutura psicolóxica dunha persoa, ten que enfrontarse a situacións ás que non se afrontaba, e aprende a adaptarse a esa situación, son persoas cunha linguaxe dura, persoas que non están adaptadas a entornos de convivencia. Esas son unhas das dificultades tema de autocuidado e habilidades socias. Se me preguntas por necesidades socioeducativas un pouco por aí. E logo, tamén está o tema do uso do tempo libre, porque son persoas que teñen moito tempo libre nas rúas, non teñen unha ocupación e teñen dificultades neso, na súa intimidade, non teñen un espazo íntimo onde estar tranquilos, onde desenvolver os seus gustos. Dáse esa circunstancia, no aspecto socioeducativo carecen dun espazo persoal íntimo no que desenvolverse. Nós temos un recurso de actividades de tempo libre, talleres orientados para esa intervención socioeducativa para dar espazos de participación.

É obrigatorio que acudan a esas actividades?

En función dos casos. Hai usuarios aos que se lle establece un itinerario cando chega novo, por exemplo un usuario que ten unha adición ao alcohol e chega novo e non ten medios se lle inicia o tema administrativo de solicitar unha prestación e o tema socioeducativo de iniciar unha intervención nun recurso específico de alcoholismo. Iso deriva nun tratamento de terapia e terapia farmacolóxica. Nós establecémolo aquí, toma as medicacións aquí, ten os seguimentos cos educadores e tamén por ser máis completa a intervención teñen asignados uns talleres aos que teñen que acudir, dependendo do caso da persoa, se está vinculada ao entorno é de Coruña ou leva tempo aquí, está tomando aquí un tratamento de alcoholismo é esta acudindo a terapia na asociación de ex alcohólicos, intentamos que o luns vaia a informática, xoves a artesanía… Non é obrigatorio para todos pero en determinados casos intentamos que sexa obrigatorio. Temos entorno a 15 prazas diarias nas actividades para estes usuarios que si que lles orientamos. Máis que obrigatorio é consensuado, acordamos con eles que dentro do seu proceso igual que toman a medicación, veñen a durmir todos os días, están indo a terapia e teñen as citas aquí de seguimento o tema das actividades é unha cousa máis que hai no seu proceso, tómano como parte do seu proceso. A palabra non é obrigatorio, porque vir a durmir é obrigatorio, si está dentro dun proceso de mellora e cambio persoal pois é obrigatorio vir a durmir. É obrigatorio non beber? Nos non obrigamos á persoa a non beber vinculamos a estancia a non beber por si mesmo… ven por un proceso consensuado coa persoa. É obrigatorio facer iso, se quere esta intervención, queres seguir estando aquí, tes que tomar a medicación coa enfermeira é obrigatorio porque ti pides este programa de intervención.

As persoas que rexeitan ou abandonan pois evidentemente no teñen ningunha acción obrigatoria saen do recurso, ningunha acción é obrigatoria simplemente é porque lles interesa para o seu proceso.

IV.- Servizos do albergue

Aínda que son consciente da existencia dos múltiples servizos que presta o albergue para as persoas sen fogar, estes son suficientes para atender as demandas que se lles presentan? Que servizos se deberían reforzar?

Si, son recursos suficientes, nós prestamos servizo diariamente a unhas 200 persoas.Temos un servizo no albergue de corta estancia, un servizo de actividades e de atención social e un servizo de comedor. É un servizo ben dotado, temos a capacidade de derivar, non só temos os servizos que nós ofertamos senón tamén a capacidade de derivar a recursos que ten a cidade da Coruña, hai moita complementariedade. Entonces, é suficiente hai moita capacidade de actuación que nos faría falta reforzar algún servizo por suposto. Gustaríame contar con máis persoal para poder facer máis seguimentos, maior presenza no grupo de inserción tamén poder ter un servizo de lavandería. Son mecanismos que se atenden na rede, hai un servizo de lavandería na cociña económica é utilizase ese servizo. Tema do grupo de inserción non temos moita capacidade de actuación con voluntariado apropiado, con actividades de interese para tal colectivo tentamos paliar un pouco ca rede e co voluntariado.

Unha vez finalizado o programa de inserción, que pasa? (tanto se a persoa alcanzou os obxectivos marcados ou non). Poderían pasar a un piso tutelado, si hai?, cales son os requisitos?

No grupo de inserción faise un itinerario a longo prazo dunha persoa que responde un pouco o perfil que necesitamos, unha perso con certas capacidades para atender, porque se está no grupo de inserción participa tamén na prestación de servizos aos usuarios, participa a modo de mantemento de competencias e rutinas prelaborais e colaboran nas tarefas de limpeza, tarefas de almacenaxe, de cociña, de roupeiro, de comedor, todas esas accións, polo que necesitamos unha persoa con certa capacidade. Nese período no que está en inserción fáiselle un itinerario no que se ve o tema laboral con expectativas de busca de emprego ou con perspectivas dun busca de prestación á que poida acceder, de xubilación... En función da vida autónoma que se poida plantexar, a través do medio de traballo, ou de prestacións... en función da obtención de medios para levar unha vida autónoma. A súa evolución tamén se vai vendo, hai persoas con ese perfil de adiccións….

En caso de que abandone, que haxa un incumprimento de programa porque haxa consumos, non haxa cumprimento das accións requiridas, pois hai un saída do grupo e quedarían suspendidas esas accións. Se unha persoa cumpre co itinerario planificado e ten unha saída e non ten traballo nin unha prestación, e se están alargando os prazos de estancia moito, incluso por encima do desexable -hai xente que leva un ano e medio, dous anos, cando están orientados de forma teórica para seis meses ou un ano-, que estean estabilizados e poder saír a un aloxamento autónomo estable, sería o desexable. Por

dificultades no ámbito laboral, fai que estes procesos se estean dilatando, polo que ás veces chega o momento de que é demasiado longo e ten que haber unha saída sen cumprimento, xa que senón hai traballo, nin unha prestación hai unha saída a outro recurso, a unha habitación cun coñecido, retomar retorno familiar…

Creo que vin na memoria que tiñades algún piso tutelado e así?

O que tivemos ata o ano 2012 era un piso con dez prazas pero deixamos de telo, abandonamos ese servizo, a finais do 2011 principios do 2012.

Porqué?

Non se podía xestionar dende a institución, entonces volveu ao concello ou parroquia.

Durante o inverno, créanse dispositivos especiais para atender as persoas que se atopan na rúa?

En momentos moi puntuais si, a ver, si que é certo que Coruña non é unha cidade con temperaturas moi extremas que haxa risco, a ver, hai persoas que dormen na rúa en Coruña e por tema de frío, como tal, non se fai un dispositivo específico como se fai noutras cidades. Pero si que se fai en momentos cando hai tormenta, moita mar, moito frío, chuvia… Fanse dispositivos específicos, se da estancia a persoas que estean sancionadas por incumprimento de normas, por consumos, por drogas dentro da casa, por agresións, por calquera cousa que se poida dar, pola que estea sancionada neses momentos puntuais de treboada, ou moito frío, si que se fan excepcións como admitir este tipo de casos. E bueno, o que se pode facer é ampliar o número de estancias de calor e café de 29 a 34 prazas que tamén o temos feito. En principio hai 29 sofás pero hai posibilidade de ampliar ata 34 que é o espazo que hai no salón. Pero bueno, non é usual que fagamos un dispositivo específico xa que non se presentou como tal a necesidade, hai unha gran ola de frío, hai 30 persoas na rúa e hai que darlles cobixo de forma urxente iso nunca se plantexou ata o de agora, si se plantexara pois se abordaría, se intentaría polo menos.

V.- Intervención, procesos e resultados

Que dimensións da exclusión social se traballan na intervención socioeducativa? (formación, relacións coa familia, redes sociais, traballo…)

En canto á formación, si que se fai, neste tema moitos usuarios do albergue complementan o seu proxecto de intervención cunha estancia no albergue de accións formativas en diferentes programas, Cruz Vermella, en Cáritas, no Inem, hai moitos usuarios que están no albergue e fan eses cursos, iso en canto a formación. En canto á busca de emprego o mesmo, a persoa que ten no seu plantexamento un tema de busca, pois accede a servizos de Cruz Vermella, Inem ou programas municipais de emprego e tamén na elaboración de curriculums, iso é o que se traballa. O tema da mediación familiar en función do caso

tamén se pode traballar, hai usuarios que teñen rotas as súas relacións familiares e outros que non, se pode traballar en coordinación coa familia, para recursos económicos, para o seu caso a nivel administrativo que necesiten documentación acódese as familias.

En relación coas familias, como traballariades?

Todo vai en función do caso, non hai un modelo de traballo coas familias, se traballa ou non se traballa coas familias, hai familias coas que nós non podemos traballar porque non hai unha relación, a relación que teñen pode ser prexudicial para a intervención que facemos porque non todas as familias poden ser un apoio. Hai familias que poden ser un apoio que poden servir en calqueira parte da intervención e outras que non. Por exemplo, ultimamente, si que falamos coas familias pero do tema económico, para que se sufraguen os medicamentos, si se pode sufragar os seus gastos (tabaco ou outros que poida ter) si que había esa colaboración. E con outras familias, o que se fai é acreditar, si efectivamente, o teu fillo, marido… quen sexa, leva un proceso de tres meses aquí, positivo, está en tratamento, leva abstinente tres meses, por se houbese posibilidade de integrarse a unidade familiar, ou se a familia serve de apoio para o ingreso nun centro específico de adicións por exemplo. Unha persoa que estea aquí de forma preliminar na deshabituación do tema do alcohol, que está estable e quere afrontar esa rehabilitación nun centro específico de adicións, pois se pode entablar ese contacto coa familia para que esta lle sirva de apoio. En función de cada caso, xa sabes si se pode contar coa familia ou se ten que prescindir. Non hai un modelo específico, no caso vemos si podemos contar coa familia ou non. Na maioría dos casos, non se fala o tema familiar porque non é pertinente, nós procuramos tratar temas que sexan pertinentes para a problemática que abordamos, hai veces que a información sobre o tema familiar é importante e outros non é relevante en función do caso.

E con respecto as redes sociais, resocializar?

Tamén depende do caso, un dos factores cando nós facemos a valoración é saber que arraigo ten esa persoa neste recurso, nesta cidade. Se a persoa ten arraigo neste cidade si que a orientamos pois a empadroarse en Coruña, e bueno coñecer un pouco as súas redes sociais. Pero nos é difícil traballar as redes sociais, de feito non as traballamos. Nós servimos de rede social, para aquelas persoas que carecen delas, xa que o equipo de voluntariado está formado por usuarios do albergue que tamén fan de apoio no comedor, nas actividades, serven un pouco como referencia e nos seguimos sendo parte do aspecto social da persoa, estamos un pouco como referencia, establecen con outros usuarios de aquí relacións, participan en actividades, serven de apoio a outros usuarios no programa de voluntariado, nese sentido si. Máis ben nos casos de que carecen de redes sociais nós podemos converternos un pouco en referencia, tanto nós como o grupo de persoas que fan uso do albergue que entre eles xa establecen eses vínculos.

Cal é o proceso (etapas) polo que discorre a persoa sen fogar dende que chega o albergue ata que se vai?

A primeira é a acollida, que sempre é información sobre o recurso, un pouco esa valoración positiva para que a persoa non se sinta xulgado, nin avaliado, simplemenente informalo, intentar facelo de xeito obxectivo, dependendo do perfil que presente. O primeiro paso é acollida e adaptación o recurso dependendo do perfil xa que hai persoas que lle pode custar máis, si unha persoa ten un consumo de alcohol pois o mellor tarda un mes en acudir a calor e café e ven de forma intermitente. Primeiro acollida, logo valoración...

Nos tempos, sodes flexibles polo que vexo, non?

No programa de Calor e café é básico, xa que unha persoa poder facer unha demanda axustada ás necesidades que presenta ou pode facer unha demanda que non estea axustada. Por exemplo, unha persoa que chega de estar na rúa un ano, cun consumo de alcohol moi elevado, faiche unha demanda laboral e nese momento apreciamos que non está axustado, un pouco o que demanda esa persoa, a situación na que se atopa, un pouco axustar iso, leva tempo tendo en conta que a persoa se adapte o servizo e os profesionais. Logo si que hai persoas que teñen axustada esa demanda saben que teñen unha problemática de alcohol, saben que hai días que consumen moito e hai días que non poden vir, porque aquí con grandes consumos de alcohol non poden vir, non poden entrar.

Pero en Calor e café si, non?

Con grandes consumos non, falo de estados de embriaguez moi agudos, nesas situacións por temas de seguridade non poderían entrar, pola súa propia e pola dos demais. Consumos de alcohol e drogas si que están consentidos, hai persoas que sabemos que consumen, pero dentro da casa non poden consumir. Nun proceso inicial, esas persoas poden vir de forma intermitente, si queren apúntanse, coa estrutura que temos as horas que lle correspondan, e somos flexibles nese sentido. Procuramos que iso, a baixa esixencia sirva de proceso para unha posible incorporación a un proxecto no que xa pode haber unha esixencia maior, como o que te comentaba. Ti estas vindo a Calor e café, vindo a terapia e participas en actividades, planexar que ti podes vir a calor e café, tes este servizo sempre que ti cumpras eses obxectivos.

Nas intervencións socioeducativas, que tipo de intervención se leva a cabo? (individual, grupal…) É diferenciada a intervención segundo o sexo?

Maioritariamente, son individuais, cada persoa ten o seu proceso que non lle interesa a ninguén, despois logo, como hai moitos espazos comúns sobre todo orientado a tema de actividades, o tema de intervención grupal iría un pouco por aquí, tempo libre, educación para a saúde, de formación ocupacional cos talleres.

Facedes unha intervención diferenciada segundo o sexo?

Non, a única orientación e cando hai recursos específicos. En función do sexo, hai recursos para mulleres pero en principio as actividades son mixtas. A intervención individual é individual é a que é colectiva é mixta, non temos nada orientado a muller.

En que espazos desenvolves a acción socioeducativa? (despacho, medio aberto).

Principalmente neste despacho que ves, nas instalacións do albergue, no espazo de acollidas no salón, no comedor, e tamén fóra deses espazos, nos acompañamentos, en espazos administrativos, de institucións públicas…

Faise traballo de rúa? En que consiste?

Non, moi ocasionalmente. Se temos un caso moi puntual dunha persoa que estaba vinculada ao recurso cun proceso e que sabemos que está nun sitio, que queremos animalo a que veña e reinicie o proceso, pero bueno, non é a nosa competencia. Se fai de forma excepcional porque coñeces á persoa, coñeces o seu proceso e o atopas na rúa.

A ver eu penso que non se debería sacar o teu traballo do teu espazo, aínda que é un pouco inevitable. Se hai unha persoa que o está pasando mal na rúa e que ti coñeces e se está vinculado o recurso, dicirlle: recorda que podes acudir. Especifico de rúa non temos nada.

E aquí en Coruña quen se encarga diso?

A ver aquí, hai varios programas, está o programa da Cruz Vermella co programa de Sen teito que leva moitos anos ocupándose do tema da rúa. Logo no 2012 houbo un programa municipal de atención de rúa que eran catro profesionais e estiveron seis meses. Logo hai asociacións de voluntarios, tamén están os Franciscanos que fan saídas á rúa e o grupo de voluntariado da universidade que tamén fan saídas a rúa. E logo está o Servizo Municipal de Emerxencia Social que forma parte do Plan de Inclusión que está conveniado coa Xunta a través da Cruz Vermella, estes son os programas que hai de rúa na Coruña.

En que consisten?

O programa de Cruz Vermella ten saídas e unha axenda de casos de persoas que viven na rúa, traballan un pouco coa rede, vinculando os servizos, facendo un pouco ese coñecemento das persoas, vinculando o profesional a esa persoa que vive na rúa, porque as características da persoa que vive na rúa xa tamén as coñeces, ese illamento esa dificultade da súa situación. É a Cruz Vermella a que fai esa primeira conexión coa persoa, esa vinculación para coñecer as necesidades que presenta e se houbese algún problema residencial se derivaría aquí. Hai uns casos que están máis orientados a intervención na rúa e outros casos máis orientados para incorporalos a un programa de baixa esixencia, en procesos en institucións. Ás veces dende a rúa traballan con habitacións de aluguer ou con acceso a outro centro, directamente sen pasar por aquí. Que eu saiba, iso, a Cruz Vermella

traballa iso en proximidade coa xente en elaboración de itinerarios. A universidade a atención máis ben de levar café quente, levar mantas, levar bocadillos… as experiencias do voluntariado, tamén un pouco por aí, coñecemento de casos, orientación residencial, ou abordar a problemática dende outra perspectiva que eles poidan solucionar.

Cales son as estratexias que empregas na relación cos usuarios/as?

A ver, eu o que procuro é coñecer a problemática, ven sexa demanda por el, me pasa isto, e demanda isto xa que pode ser útil, unha persoa sabe o que lle pasa e transmíteo pero moitas veces non, ou o que transmiten moitas veces non é a problemática que ten ou non son conscientes ou polo menos non o manifestan, e ti aprécialo polo diagnóstico que fas. Entonces, primeiro coñecemento do caso, valoración en equipo.

Os usuarios non son moi reacios a contarche as cousas?

Hai de todo, hai usuarios que se expresan e comunican as súas dificultades, as súas inquietudes, a dor que teñen, as dúbidas que teñen, o que lles pasa, e outras que non, que son máis reservadas e fan unha demanda moi específica que pode ser atendida ou non depende do que pida e non vai más alá do caso. Estratexias nun perfil de persoa de exclusión máis aguda, primeiro vinculación persoal un pouco coñecer, que te vexa, como unha persoa que te intentará orientar para que teñas un proceso positivo para ti, un pouco mostrar iso.

Estratexias en xeral, coñecemento do caso, orientación e tamén temos esa parte de estruturación de servizos para poder atender a tanta xente co persoal que somos.

VI.- Reflexións acerca da práctica e do seu futuro

Cal crees que é o papel que cumpre a educación social no albergue?

A educación social o que fai é coñecer, incorporar os usuarios a procesos de desenvolvemento persoais, é a función principal dos educadores/as aquí. Mantemento da demanda e facer un pouco de ponte entre os servizos que se lle prestan para que a persoa continúe en positivo, eu creo que esa é unha boa descrición do que fai. Inicio, mantemento e seguimento de procesos.

Cales son as túas propostas para mellorar a práctica educativa no albergue? (non orientar tanto hacia os recursos e máis a acción).

Bueno, as propostas que facemos, como traballamos en equipo pois van sempre en conxunto. Sabemos que só coa intervención e seguimento de casos fas unha parte importante do traballo pero tamén é necesario esa outra parte pois nesas persoas con exclusión que non teñen o seu espazo propio, pois esa creación de espazos, con actividades, con máis seguimentos, mais espazos de participación. A proposta sería a creación dun centro de día que non contamos con el e sempre ter maior presenza nas actividades, cos recursos humanos que temos a capacidade que temos. Un pouco vai por aí a posibilidade de contar con espazos nos que a persoa se poida desenvolver.

ANEXO 6.3: TRANSCRICIÓN, CATEGORIZACIÓN E CODIFICACIÓN DA ENTREVISTA Á DIRECTORA

Entrevistada: Clara Gallego Marcos, Directora do IBS. Padre Rubinos

Día: 8 de outubro do 2013

Contextualización: Atendendo á solicitude da directora, esta entrevista foi realizada por correo electrónico. Con anterioridade entreguei o guión das preguntas ao educador social do centro para que llas facilitara á directora. O que se recolle a continuación é a contestación ás preguntas tal e como se recibiron.

I.- Perfil Profesional

Cal é a túa formación? Que cargo ocupas no albergue? Cantos anos levas traballando no albergue?

Traballadora social e psicóloga. Levo catro anos traballando no albergue.

II.- Cuestións sobre a institución

Cal é a filosofía do albergue? Que obxectivos se pretenden conseguir?

Dar unha resposta digna ás necesidades das persoas sen fogar, tendo como meta o maior grado de inserción social posible. O principal obxectivo é a promoción e autonomía da persoa.

Cales son os principios que orientan o traballo coas persoas sen fogar? (filosofía do centro).

Buscamos que a intervención cumpra cos seguintes criterios:

1. Que sexa integral, abordando as áreas de saúde, educación e vivenda.
2. Individualizada e non paternalista, procurando potenciar as habilidades individuais na busca da inserción socio-laboral, a través do compromiso dos usuarios dun cambio persoal nos aspectos a mellorar que precisen.
3. Todo o rexemos a través dun equipo interdisciplinar e en rede colaborativa con outras institucións e entidades.

Existe un perfil de persoa sen fogar? Este parécese máis ao perfil tradicional ou mudou cara novos perfís?

Observamos que os perfís van mudando, aparecen novos casos no que o desemprego ou factores económicos son a base do problema. Pero estes novos perfís conviven cos perfís máis tradicionais.

O albergue aposta por unha maior profesionalización na intervención con persoas sen fogar, dende cando? Por que? Desde a creación do equipo técnico, houbo cambios na intervención? e

nos resultados?

Comezou no ano 2007 coa incorporación dunha educadora social, e continuou no 2008 coa incorporación doutro educador e psicóloga. Eu incorporeime no 2009 e no 2010 incorporamos unha traballadora social. Fíxose porque entendemos que as necesidades do colectivo co que traballamos deben ser abordadas dende unha perspectiva profesional. Houbo cambios na intervención e na estrutura dos servizos, e cambios nos resultados xa que isto nos permitiu facer mellores diagnósticos dos casos e máis seguimentos.

Cales son as principais limitacións ou dificultades ás que se debe enfrontar?

Respecto ás dificultades, resaltar que a demanda de atención que temos e moi alta, e non sempre se poden seguir todos os casos de maneira exhaustiva.

Que propostas faría para mellorar o albergue? (máis profesionais, maiores servizos….)

Respecto ás melloras, esperamos poder contar no futuro cun equipo de profesionais e servizos máis amplo, para dar resposta a tódalas necesidades que se presentan.

ANEXO 7.1. INSTALACIÓNS DO ALBERGUE

Lugar: IBS. Padre Rubinos.

Data: 22 de novembro de 2013.

Espazo: Percorrido polas diversas instalacións do albergue.

Hora de inicio da observación: 10.30 **Hora final da observación:** 12:45 apróx.

Tipo de observación: Non participante.

Obxectivos da observación: Coñecer os distintos espazos nos que se desenvolve a intervención cos usuarios/as.

Obxecto de observación: Espazos e instalacións do albergue.

Descrición da situación: Son as 09:00, é unha mañá fría máis propia do inverno que se nos aproxima, a xente coa que me cruzo vai totalmente abrigada. Despois duns minutos de camiñata, sobre as 09:30 da mañá chego ata unha cafetería situada a poucos metros do albergue, onde me reúno con Laura Cruz, a miña titora do Traballo de Fin de Grao. Mentres tomamos un café, falamos sobre diversas cuestións do meu TFG. Sobre as 10:20 achegámonos ás proximidades do albergue. Nos arredores hai un campiño con mesas de pedra, onde esperaba o alumnado de 3º de educación social para realizar a visita.

Xa na entrada do albergue, recíbennos a educadora e o educador social. Dividímonos en dous grupos, xa que somos bastantes alumnos/as e o espazo é reducido. Mentres uns quedan no salón de Calor e Café outros realizan unha visita guiada coa educadora social polas distintas instalacións do albergue, para despois intercambiarnos.

O ***salón*** é un espazo amplo e multifuncional no que se concentra a vida do albergue, onde se levan a cabo as actividades de ocio e tempo libre polas tardes, calor e café, en horario nocturno… É un espazo cambiante, que se adapta a cada acción que teña lugar nese momento. É luminoso, xa que está cuberto de cristaleiras, que permiten a entrada de luz, e tamén ver quen está dentro, dende o corredor, sen necesidade de entrar.

Conta con 30 sillóns reclinables e varias mesiñas, todos colocados en fila. Ao fondo, hai un moble enorme cheo de libros de diversas temáticas; ao lado deste, mesmo na entrada, hai un taboleiro con información precisa e de gran utilidade para os usuarios (normas, horarios…). Todo o salón

está decorado con carteis do magosto, festividade realizada fai pouco no albergue. Así mesmo, como en case todas as estancias do albergue, atopamos a presenza de imaxes relixiosas: cadros, crucifixos..., dado que é unha institución benéfico-social.

Sentados nos sillóns o educador coméntanos como é o albergue, apoiado nunha presentación de power-point: cales son os servizos ou programas que oferta, cal é a realidade do colectivo de persoas sen fogar, o quefacer dos educadores/as… Comeza falándonos do servizo de baixa esixencia, dentro do cal se centra no programa de Calor e Café, no que se require un menor compromiso con respecto a outros programas, xa que os usuarios/as que participan nel poden ter consumos activos, algún trastorno mental, normalmente acostuman a ser persoas que tevan longas tempadas na rúa.

No servizo de corta e media estancia fálanos do programa de dormitorio, que conta con 40 prazas para homes e 10 para mulleres e do servizo de longa estancia, destinado ao grupo de inserción. Un programa que se foi consolidando pouco a pouco dende que se foron incorporando os distintos profesionais ao albergue e configurándose como equipo técnico. Unha vez que se fai a admisión e a valoración do usuario/a, observando se reúne as condicións necesaria para integrarse neste grupo, fáiselle un itinerario personalizado. Neste período participará en tarefas prelaborais, de acondicionamento da casa, acudirá a actividades… e no ámbito laboral, incidirase na formación de curriculums, información dos recursos… O educador dinos que moitos dos usuarios/as acadan a formación laboral que se lles planifica, pero atópanse co problema de que non conseguen emprego. Isto faime pensar se existe algún programa ou convenio que lles facilite o acceso ao mercado laboral, unha vez abandonado o recurso.

Un dos inconvintes deste programa, como nos comenta o educador, son os períodos de estancia, que se alongan moito, ata 2 anos, e non é moi recomendable xa que favorece a chamada institucionalización. O educador social comentábanos que agora non teñen pisos de transición á vida autónoma, entón, pregúntome, que pasa unha vez que rematan ese itinerario de inserción?, volven de novo a rúa?

Outro tema que é abordado é a nova sede da Institución Benéfico Social Padre Rubinos financiada por Amancio Ortega e que estará en funcionamento en agosto deste mesmo ano. Coméntanos que disporá dun centro de día (que non había), maior persoal, un reconfigurado programa de Calor e café… Á antiga sede tentarase buscarlle utilidade, como albergue xuvenil, aulas de

formación… Aínda que é un aspecto que non está concretado.

Con respecto ao colectivo, coméntanos a nomenclatura que se lle atribúen ás persoas sen fogar, mal chamados mendigos, transeúntes, sen teito un sinfín de nomes, a meirande parte pexorativos e que non son reflexo da súa situación. Tamén nos comenta o proceso que leva a unha persoa a estar nunha situación de rúa, un contínuo de sucesos traumáticos encadeados, (morte, divorcio, desaucio…) nun período de cinco anos, que sen unha rede de apoio familiar sólida pode levar a unha situación de exclusión social. Estas persoas teñen unha esperanza de vida 25 anos menor que a media. Nadie establece como opción de vida vivir na rúa.

Coméntanos quen son as persoas sen fogar: inmigrantes (sobre todo en 2007-2008 debido so parón da construción), un perfil que comeza a reducirse por retorno destes ao seu país. As problemáticas das persoas sen fogar inmigrantes son principalmente a carencia de medios económicos e de apoio familiar, pero non teñen problemáticas asociadas o que fai que poidan encauzar mellor a súa situación; mulleres maltratadas que na meirande parte dos casos son derivadas a un centro específico. As que permanecen no albergue teñen unha problemática asociada; mozos de entre 18-25 anos, un colectivo en aumento na cidade da Coruña; persoas drogodependentes que perden o apoio familiar a raíz da problemática que teñen de consumos; grupos familiares; universitarios (pola falta de acceso ó mercado laboral).

O educador social fálanos da "desesperanza aprendida", un rasgo característico das persoas sen fogar. Esta tradúcese en "aprender que non hai saídas, culpar da súa situación a calquer circunstancia externa e non a el mesmo". Un concepto descoñecido para min.

Coméntanos, que os obxectivos que se establecen son diferentes en cada caso, non sempre é volver a casa, ter un traballo…, pode ser ducharse e estar aseado. Tamén nos fala dos recursos sociais para persoas sen fogar, que son limitados, e concretamente dos distintos programas de rúa que se levan a cabo na cidade da Coruña, por parte de Cruz Vermella, Renacer, Oficina de Cooperacion e Voluntariado…

A segunda parte da visita consistíu nun percorrido polas distintas estancias do albergue. Comezamos polo ***comedor***, un espazo amplo con numerosas mesas, xa que é un servizo que dá cabida a moita xente. É un servizo flexible, os usuarios que pernotan no albergue teñen dereito, se así o desexan, ás tres comidas do día (almorzo, comida e cea), mentres que os que só acoden ao comedor en concreto, poden beneficiarse de dúas. Por normativa, teñen que comer aquí, non dan

alimentos para levar. A educadora coméntanos que son moi importantes as doazóns de alimentos, xa que través delas poder surtir o comedor de froita, iogures, pan… Son ata 50 as persoas voluntarias que axudan a levar a cabo todos os días este servizo de comedor. Tamén nos indica outros recursos na cidade da Coruña que ofrecen servizo de restauración ás persoas que carecen de recursos económicos, como a Cociña económica e Cáritas.

A continuación, á saída do comedor, baixamos unha pequena costa que nos leva ata unha ***sala multiusos***, que os do grupo de inserción utilizan para realizar actividades de ocio, como artesanía, manualidades… Un espazo non moi amplo, pero tendo en conta que os do grupo de inserción son poucos, é suficiente para levar a cabo diversas actividades. No centro da aula hai unha mesa grande que favorece o traballo en grupo e tamén a iteración entre eles. Nas paredes, en estanterías, teñen materiais así como algún traballo realizado por eles. Coméntanos a educadora social, que é esencial buscar a motivación nestas persoas, xa que moitos nun principio móstranse apáticos.

Ao lado do salón, á dereita, está o ***roupeiro*** só para homes, polo que deben pasar todos os usuarios que chegan. A persoa encargada del (tamén educadora social), coméntanos que os usuarios a veces se mostran un pouco reticentes a acudir ás duchas e cambiarse de roupa. É un espazo amplo, no centro, conta cunha mesa grande, na que os usuarios voluntarios (do grupo de inserción) dobran a roupa, para posteriormente colocala no seu lugar. Na entrada, hai un armario enorme, perfectamente organizado por prendas e tallas. Nesta sala tamén está o ***locutorio***, unha pequena sala acristalada onde os usuarios poden realizar chamadas. Ao fondo hai unha pequena mesa redonda, e nunha esquina o televisor.

Todos os venres e sábados, poden acudir a este servizo concreto de duchas e roupeiro, persoas que están na rúa que o desexen. Dáselles unha bolsa, para que collan a roupa que precisen (roupa interior, camisetas, xerseis, pantalóns...) e útiles de aseo: un “chupito” (como dí a educadora social) de gel, cuchillas, toallas… O roupeiro ten como finalidade “vestir al desnudo”. Outra función do roupeiro, é revisar a roupa que chega, lavala, mirar a tallaxe, e posteriormente dobrala e colocar cada prenda no seu lugar correspondente dependendo do tipo de prenda e da talla.

Antes de subir, para os dormitorios dos homes, a man esquerda, atopamos a ***consigna***, unha especie de taquillas onde os homes teñen que deixar as súas pertenzas (encendedores, carteira…) xa que non as poden levar para os dormitorios. Aquí tamén se atopa o tendal.

Subindo as escaleiras, no primeiro piso están os dormitorios dos homes, un espazo reducido con capacidade para 50 camas dispostas en literas colocadas en fila. Ten ademais varios percheiros de madeira, preto de cada litera, e teñen un cuarto de baño no seu interior. É un espazo frío e nada acolledor, aínda que cumpre a súa función. Está pintado de verde e branco, un color esperanzador, tendo en conta a difícil situación pola que atravesan. Coméntanos a educadora social, que todas as noites se pecha con chave o dormitorio, pero que hai un timbre dentro por se algún usuario se atopa indisposto. Neste dormitorio sempre hai un voluntario do grupo de inserción que conta cun espazo para el, e que fai un pouco de supervisor.

Xa de novo na planta de abaixo vamos cara o dormitorio de mulleres, pasamos pola zona onde se fan as acollidas e subimos as escaleira ata a primeira planta. É un espazo totalmente diferente ao dos homes, máis pequeno (xa que hai menos prazas para mulleres) pero máis acolledor, agradable e cálido, que fai máis doada a estancia. O dormitorio componse de dez camas, unha pequena estantería ao lado de cada cama, na que as usuarias teñen os seus útiles de aseo (gel, desodorante…) e unha cadeira. Na entrada ao dormitorio hai unha pequena estantería con algúns libros e tamén atopamos os baños. Todo o dormitorio está pintado de rosa cunhas franxas de flores. Tal é como nos comenta a educadora social, este é un servizo só para mulleres, non poden vir con fillos. Neste caso terían que ser derivados a outro recurso máis apropiado, como a Casa de acollida de mulleres "Betania de Jesús de Nazareno". Se teñen parella tería que estar cada un no seu dormitorio correspondente.

Na entrada do albergue está a ***cociña***, na que se preparan os menús de cada unha das comidas que serven. Fóra do albergue, nun espazo contiguo, atópanse os ***despachos*** da traballadora social e dos educadores sociais, así como unha pequena sala de espera cun sofá, un taboleiro con información para os usuarios/as e unha mesiña. Os despachos son pequenos. É aí onde se leva a cabo a atención social, os seguementos…

En xeral, son instalacións antigas, xa que o edificio data de 1913, ano no que comezou a súa andaina como "asilo para borrachos" ata converterse no que é hoxe, adaptándose aos tempos e ás necesidades.

ANEXO 7.2. PROCESO DE ACOLLIDA DUN USUARIO

Lugar: IBS. Padre Rubinos, situada na avenida de Labañou, na cidade da Coruña.

Data: 11 de novembro de 2013.

Espazo: Espazo aberto contiguo ao salón.

Hora de inicio da observación: 20.30. **Hora final da observación:** 22.00.

Tipo de observación: Non participante.

Obxectivos da observación: Coñecer cal é o quefacer do educador social nas acollidas.

Obxecto de observación: Proceso de acollida dun usuario/a no albergue.

Suxeitos implicados: Nesta primeira fase, intervén o educador social e a persoa que solicita ser acollida no albergue. Tres, foron os usuarios novos que acudiron ao albergue e demandaron aloxamento o día de hoxe.

Descrición da situación: Antes de atoparme co educador social do albergue coñecín á súa compañeira de traballo, tamén educadora social. Pasados uns minutos comezan as acollidas. Sitúome nunha cadeira preto dos usuarios e dende esa posición observo como transcorre a mesma. Antes de comezar, pregúntolle ao educador se é posible tomar notas, xa que son consciente de que pode incomodar aos usuarios. Como non houbo problemas neste sentido, puiden anotar todo o que considerei oportuno.

Xa colocados cada un no seu lugar, o educador social atende de maneira individualizada a cada un dos usuarios, que conforman unha longa fila. Nesta noite o educador social atende a 16 usuarios, dos cales tres son persoas recén chegadas ao centro e que demandan aloxamento, o resto son persoas que xa están no servizo de aloxamento ou de calor e café. A media de usuarios/as atendidos/as nas acollidas está sobre os 25, polo que na noite de hoxe pasaron bastantes menos. O educador social comentou que era unha noite tranquila, con casos sinxelos.

O procedemento que se realiza ante a chegada dun usuario/a é sempre o mesmo:o educador pídelle o seu documento nacional de identidade (DNI), para abrirlle unha ficha de usuario/a no servizo de dormitorio do albergue. Mentres o educador atende ao resto, este novo usuario acode á ducha e ao roupeiro, onde lle fan entrega dalgún útil de aseo (xabón, champú,…) e unha muda limpa. Todos os usuarios recén chegados teñen obrigatoriamente que ducharse.

Xa de volta, o usuario remata de cubrir a ficha persoal que inclúe a seguinte información: nacionalidade, estudos… Estes datos serán introducidos nunha aplicación informática que recolle a ficha de cada un dos usuarios que están rexistrados no albergue. Posteriormente, o educador entrégalle un documento que presenta os servizos dos que dispón o albergue así como as normas que o rexen (anexo 3.9). Unha vez que o educador lle explica de forma xeral cada un dos servizos e normas, faille entrega ao usuario dun documento para que o lea, e si está de acordo autorice ao albergue a ter os seus datos persoais para poder levar a cabo o seu proceso (anexo 3.8).

Para rematar a acollida, o educador social recórdalle ao usuario que á mañá seguinte debe acudir de forma obrigatoria á cita que ten programada coa traballadora social do albergue.

Non só se atende a novos usuarios na acollida tamén é un bo espazo para animar a algún usuario/a que leva varios días acudindo a Calor e café a implicarse un pouco máis, e acudir ao servizo de dormitorio… ou ao contrario, se o educador social detecta que algún usuario/a do servizo de dormitorio, acode con consumos de alcohol, tamén pode retroceder e pasar de novoa servizo de Calor e café.

Perfil do educador e do usuario: Nas acollidas puiden percibir que os usuarios teñen varías característica ou trazos comúns entre eles. Todos eran homes (aínda que puiden ver algunha muller no servizo de dormitorio e en Calor e Café, pero ningunha na acollida), inmigrantes, de procedencias diversas (América, África…), sen apenas formación (só con estudos primarios e secundarios), e cunha gran diversidade de idades… Así mesmo, comparten a demanda de aloxamento. Nesta primeira acollida non se afonda máis en outras demandas e problemáticas ou dificultades concretas, que serán obxecto da entrevista coa traballadora social.

Cando comecei este estudo de caso, unha das miñas preguntas de investigación en torno ás persoas sen fogar, era si realmente había un pePSF ou se trataba de un grupo máis heteroxéneo en canto a perfís. Tamén me interesaba saber se a imaxe arquetípica que temos de persoa sen fogar se corresponde coa realidade. De esta primeira observación do proceso de acollida, a pesar de identificar trazos comúns, a percepción é usvariabilidade de perfís afastados do arquetipo de persoa sen fogar (home solitario,desaliñado, con signos de trastornos psíquicos…).

En canto ao educador social, a principal función que desenvolve nesta primeira fase é a de informar ó usuario das normas de funcionamento do centro e dos distintos servizos que se

prestan.

Obxectivos: O obxectivo xeral da acollida e servir de porta de entrada ao usuario/a hacia un proxecto de mellora persoal coa finalidade de que este adquira unha autonomía para poder valerse por si mesmo.

Contidos que se traballan: As normas (horarios, rutinas, procesos, obrigas...) e os servizos que se prestan no albergue son o primeiro e case único contido que se traballa co usuario/a na acollida, xa que é o primeiro que deben coñecer. Dentro das normas que se abordan neste primeiro momento, está a hixiene e autocoidado, como un dos contidos que se seguirán abordando ao longo do proceso. É de especial importancia incidir neste aspecto, xa que derivado de vivir na rúa, das dificultades para acceder a servizos, e da falta de recursos, o aseo persoal acostuma a estar descoidado.

Espazos: As acollidas teñen lugar nun espazo habilitado ao lado do salón, sala multiusos onde se realizan diversas actividades, entre elas o servizo de Calor e café. O espazo é reducido, unha mampara sepárao do salón. Conta con dúas zonas diferenciadas, aínda que non separadas: unha especie de sala de espera, acolledora, cun banco e decorada cun tigre de peluche e un cadro enorme; e onde ten lugar a propia acollida, que dispón dunha mesa, cun ordenador, varias cadeiras, un armario (con medicacións…) e unha cámara de vídeo que nos observa.

Segundo Foucault (1966), un espazo nunca é neutro e branco, vivimos nun espazo cuadriculado con zonas claras e zonas escuras, diferenzas de nivel, escalóns, ocos (…). En ocasións, este pode favorecer unha intervención ou en determinados casos dificultala ou entorpecela. Neste caso, está claramente delimitado o espazo do educador social e do usuario/a, a mesa actúa de barreira entre os dous, imprimindo certo distanciamento, que outorga ao educador unha posición de certa e autoridade, é o referente, e ao usuario a posición de receptor de información. Aínda que con espazos claramente diferenciados pódese apreciar a proximidade do educador social, a empatía e as habilidades comunicativas que posúe, aspectos que favorecen a intervención, a creación dunha relación de confianza. Cualidades clave que axudan en grande medida a que o usuario/a inicie un proceso orientado á mellora en todos os sentidos.

Desde o meu punto de vista, o espazo destinado para este fin, é acolledor, transmite calidez pero

ao mesmo tempo non é o máis apropiado para levar a cabo unha intervención. Non hai moita intimidade, xa que o usuario/a suxeito de atención está separado a dous pasos do resto, o que permite que poida ser escoitado polos demais e isto pode facer que se sinta incómodo áhora de comentar diversos aspectos o educador/a. Así mesmo, a presenza da cámara de seguridade non transmite confianza.

Aínda que son consciente das limitacións da propia infraestrutura, debido á escaseza dos recursos, persoal, instalacións…, e de que moitas veces un mesmo espazo ten múltiples usos, para este tipo de intervención considero que sería máis idóneo dispoñer dun espazo pechado que asegurase unha maior intimidade e confidencialidade para que o usuario/a se puidese sentir cómodo e seguro.

Tempos: As acollidas teñen lugar en horario de tarde, de 20:00 a 21:30 horas aproximadamente, podéndose alongar. A acollida en si é breve, a duración aproximada deste tipo de intervención está entre os 10 minutos e os 15 minutos, aínda que isto é moi relativo, xa que en función do caso entendo que os tempos variarán. Para ser un primeiro contacto, considero que a temporalización é a adecuada, xa que é o primeiro encontro que dá satisfacción á primeira demanda de aloxamento por parte do usuario/a. O momento para tratar con máis profundidade cada caso e establecer cal é o itinerario que se adecúa a esa persoa, virá despois, nunha segunda entrevista. É unha forma de comezar paseniñamente, sen atosigar.

Este tipo de institucións ten uns tempos moi marcados, con horas establecidas e fixas, nas comidas, na hora límite de entrada, na duración das actividades, nas acollidas, cada acción ten o seu tempo establecido. En centros de este tipo, que contan cun volume tan grande de usuarios/as, é fundamental que os tempos estean ben delimitados, para poder xestionar os servizos, e ademais favorece que se adquiran determinadas rutinas. Nos seus itinerarios, cada persoa ten estruturado o que ten que facer, por exemplo, se ten que ir ao INEM, pola tarde actividades…

Pero, por outra banda, que todo estea tan marcado no tocante aos tempos, aos espazos e ás actividades, tamén coarta a liberdade e a propia autonomía. Ademais de que moitas das persoas que se atopan na rúa poden rexeitar este tipo de rutinas, que en ocasións os poden asfixiar, facendo que este se sinta como un obxecto que só ten dereito á axuda se cumpre coa normativa. Sería posible unha alternativa na xestión e uso dos tempos e dos espazos, que permitira máis

autonomía sen caer no caos? Non habería un termino medio?

Principios que contempla: Toda intervención debe rexerse por uns principios de actuación.
Aínda que si que hai intervencións individualizadas no albergue, en atención social ou nos seguimentos, por exemplo, esta primeira acollida non responde na súa totalidade a este criterio. Si é unha situación na que están unicamente o educador social e un usuario/a, pero a participación deste redúcese a recibir información e a realizar as accións que se lle indican.
No albergue claramente convive esa parte máis asistencial, á que temos dreito, e que ten como obxectivo dotar de recursos materiais (vestiario, útiles de aseo) e coidados (aseo, teito) a aquelas persoas que carecen deles.

Materiais que emprega ou que se derivan da intervención: O educador social dispón dunha aplicación informática, na que se rexistra a cada usuario/a que pasa polo centro. Esta aplicación conta con información relevante do usuario: datos persoais (nome e apelidos, DNI, estado civil, estudos, nacionalidade…), os servizos nos que está inscrito, así como unha ficha de historia social.
Na acollida, utilízanse dous documentos imprescindibles, un informativo sobre os servizos, horarios e normas establecidas no albergue, e outro que é unha autorización no que os usuarios/as dan o seu consentimento para que poidan utilizar os seus datos coa finalidade única de levar a cabo un tratamento integral do seu caso. É o educador social o que lle explica de maneira breve cada un deles, a fin de que coñeza, comprenda e cumpra coas normas establecidas.

Linguaxe empregada: na acollida, o educador social emprega en todo momento unha linguaxe clara, adecuada, sen tecnicismos que dificulten que o usuario/a entenda. Emprega un ton de voz suave, relaxado, agradable, sen subidas de ton. En canto á linguaxe non verbal, non observei aspectos relevantes que necesiten mención algunha.
Non teño suficientes criterios para avaliar a linguaxe empregada polos usuarios/as xa que na acollida, é o educador social o que marca un pouco as directrices, e o usuario/a é máis ben un receptor de información, precisaría doutras observación noutros servizos para describir este aspecto.

ANEXO 7.3. OBSERVACIÓN 3: REUNIÓN DO GRUPO DE INSERCIÓN

Lugar: IBS. Padre Rubinos.

Data: 13/01/2014

Espazo: Espazo cerrado, contiguo ao taller de artesanía.

Hora de inicio da observación: 18:00 **Hora final da observación:** 19:30

Tipo de observación: Non participante.

Obxectivos da observación: Coñecer o quefacer do educador social neste tipo de intervención.

Obxecto de observación: Reunión do grupo de reinserción.

Suxeitos implicados: Nesta intervención grupal participan o educador social e 8 usuarios.

Descrición da situación: Pasados uns minutos das 18:00 atópome co educador social e baixamos a unha sala que comunica coa aula de artesanía, onde xa agardan os usuarios. Séntome na última fila ao lado dun usuario, e dende alí observo e tomo as notas pertinentes. Ao comezo da reunión, o educador social preséntame ao resto de usuarios, explicando o porqué da miña presenza na sesión.

Un dos usuarios comeza describindo a finalidade desta reunión semanal, para que a persoa nova e mais eu a coñezamos. Esta intervención pretende ser un espazo no que se traten temas de convivencia (referente aos oficios, a actividades, de relación con outros usuarios…), resolución de conflitos… e tamén serve para seguir repasando as normas que rexen o albergue Padre Rubinos co obxectivo de que estes as interioricen e as cumpran. Unhas normas que están expostas en diferentes espazos do centro: salón, sala de espera, despachos dos educadores sociais…

Nada máis comezar o educador social introduce un conflito que tivo lugar a semana pasada no comedor durante unha das comidas. A situación é a que a continuación expoño. "X", que leva unha longa tempada no albergue, está acostumado a sentarse durante as comidas no mesmo lugar, pero ese sitio xa estaba ocupado por outro usuario, polo que el se enfada, creando certa tensión no resto de usuarios do albergue. Os demais opinan sobre esa situación traendo a colación outros problemas engadidos como que non participa da vida xeral da casa, ou certas condutas discriminatorias que ten cara persoas doutra etnia ou raza que acoden ao albergue.

Posteriormente, cada un comenta como se atopan no albergue, co resto dos usuarios, nas

actividades, no desempeño dos oficios… O desempeño destes oficios (limpeza, roupeiro…) é fundamental, como di o educador social, "permítelles estar activos e adquirir determinadas competencias". Todas as mañás de 08:30 a 10 realizan cada un dos oficios, logo o educador social supervisa que todo estea correcto.

A reunión remata co educador social recordándolle aos usuarios as citas que teñen programadas, así como as actividades que se levan a cabo ao longo da semana. A continuación expoño algunhas delas:

DÍA	ACTIVIDADE
Luns	Fútbol
Martes	Ximnasio (de 15.00-17.00 h) Artesanía
Mércores	Actividade sen especificar presumiblemente dinámica de grupos
Xoves	Ximnasio
Venres	Taller sobre habilidades para a busca de emprego

Fonte: O3.

Perfil do usuario/a e do educador social: Todos os usuarios son homes, de diversas idades e, predominantemente, españois (só un é estranxeiro). Un deles acaba de chegar novo ao centro. Non se observa un tramo de idade como predominante, hai usuarios máis mozos e outros de maior idade. Aínda que hai bastante variabilidade a este respecto, podemos establecer un intervalo que iría entre os 30 e os 60 anos. Varios usuarios (concretamente dous) teñen problemáticas asociadas, relacionadas con algunha adición, xa que comentan que teñen cita en Aclad, Asociación Cidadá de Loita Contra a Droga, da cidade da Coruña. Un aspecto que non coñecería se eles non o mencionaran.

O educador social, nesta intervención actúa en certa medida como "espectador", escoitando de maneira activa o que teñen que dicir os usuarios. Tamén como mediador, tentando mediar en situacións de conflitos.

Obxectivos: Os obxectivos son diversos. Para o educador social esta intervención permítelle: facer un seguimento de cada un dos usuarios; detectar algunha problemática, dificultades xurdidas no desenvolvemento das accións (como os oficios), conflitos entre os usuarios…; e poder tomar as

medidas apropiadas. Para os usuarios/as é un espazo no que poder expresarse en canto a temas de convivencia, persoais…; adquirir habilidades para a solución de conflitos; participar na toma de decisións.

Contidos que se traballan: As normas volven a ser un contido sobre o que se traballa, conscientes da importancia do seu cumprimento para permanecer no albergue. Trabállase fundamentalmente a dimensión relacional (solución de conflitos) e persoal (asunción de responsabilidades).

Tipo de actividade: Esta intervención é grupal, participan todos os usuarios que integran o grupo de inserción. A intervención ten trazos similares aos dos grupos de terapia, xa que se pretende que cada usuario comente como se atopa.

Usuarios: A participación en xeral é alta, aínda que tamén hai algún usuario que ten unha actitude máis pasiva. É difícil saber con precisión se o grupo está unido ou non. Sen embargo, certos comentarios ou actitudes denotan a presenza de conflitos, derivados da propia convivencia, que os distancian. A este respecto, un dos usuarios comentaba o seguinte: "non hai unión entre nós, cada un anda ao seu". Ante esta afirmación, o educador social pregúntalle o seguinte: "nunha escala de 0 a 10 cal crees que sería o nivel de unión que crees que hai no grupo?" Este responde que cero. A relación entre os usuarios e o educador social é moi boa. Este en todo momento amósase moi próximo a eles.

Clima: Neste momento o clima non era o máis adecuado, aínda que había momentos distendidos, con algún comentario gracioso, ao comezo da reunión había certa tensión provocada en certa medida, polos conflitos ou malentendidos xurdidos entre algúns dos usuarios. Aínda que o clima non era o máis propicio, tampouco era negativo, pode apreciarse respecto e confianza cara o educador social pero tamén entre eles.

Espazos: Esta intervención ten lugar nun espazo cerrado, non moi grande, pero adecuado para o número de usuarios. O educador social está sentado fronte aos usuarios, que están dispersos en tres ou catro filas. Están claramente delimitados os espazos que ocupan cada un deles. Aínda que a

finalidade desta reunión é que os usuarios expresen os seus sentimentos no referente á convivencia, a posición na que están colocados non facilita ese diálogo. Unha disposición circular, facilitaría en gran medida a comunicación entre eles e co educador, permitindo o diálogo cara a cara.

Tempos: Esta actividade ten lugar todos os luns en horario de tarde, aproximadamente de 18:00 a 19:00. Un tempo adecuado e suficiente.

Principios que se contemplan: A autonomía é un deles. Preténdese que os usuarios sexan o máis independentes posible na xestión e desenvolvemento das tarefas que teñen programadas. O que necesariamente require a súa implicación no seguemento e avaliación desas tarefas. Tamén se observa o principio de participación, tendo a oportunidade de opinar sobre as actividades que se planifican no centro. Por exemplo, dispoñen dun tempo libre de 14:00 a 17:00 que cada quen administra como desexa. Nesta reunión algúns usuarios manifestaron interese por facer algo de deporte, aproveitando que o Albergue, dispón dunhas horas do pavillón situado en Riazor.

Aínda que é unha intervención grupal, aténdese cada caso de maneira individualizada, xa que no proceso cada usuario ten o seu tempo para expresarse.

A reunión semanal do grupo forma parte do proceso establecido para o grupo de inserción, polo tanto deben acudir. Sen embargo, non se aprecia que sintan esa obrigatoriedade, asúmeno como algo máis.

Recursos: Nesta intervención non se empregou ningún recurso material específico.

Traballo Gañador modalidade ES estendida

A Educación Social no campo da saúde.
Novos retos e saídas profesionais: un estudio de caso.

Autora

Laura Ruíz Soriano

(Universidade de Vigo)

ceesg

colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

FICHA

Título do traballo: A Educación Social no campo da saúde. Novos retos e saídas profesionais.

Autora: Laura Ruíz Soriano.

Universidade de Vigo (Campus de Ourense).

Curso académico: 2013/2014.

Titor do traballo: José María Faílde.

Xustificación da elección da modalidade de concurso "Educación Social escondida:

É unha modalidade non moi extendida na educación social. Hai que abrir novos métodos de traballo para encontrar novos xacementos laborais sendo a investigación o método que permite conocer as necesidades, saber o que se está facendo e que se pode facer.

*"**O máis importante á hora de determinar a mortalidade e a saúde nunha sociedade dada,***

non é tanto a riqueza total desa sociedade senón

a distribución equitativa da devandita riqueza.

Canto máis equitativamente se distribúa a riqueza, mellor será a saúde da poboación"

Richard Smith (*British Medical Journal*, 1996)

ÍNDICE DE CONTIDOS

1. Introducción....160
2. Marco teórico....163
   2.1. Educación Social....163
   2.2. Saúde....168
   2.3. Educación Social e saúde....171
3. Obxectivos da investigación realizada....177
   3.1. Obxectivo xeral....177
   3.2. Obxectivos específicos....177
4. Metodoloxía de estudo: consulta de fontes de información e análise de datos realizada....178
   4.1. Bases de datos científicas....179
   4.2. Documentos profesionalizadores....181
   4.3. Plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas....182
   4.4. Rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España....182
   4.5. Organizacións no Gobernamentais (ONG)....182
   4.6. Técnica de prospectiva DELPHI....183
   4.7. Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde....183
5. Resultados obtidos....185
   5.1. Bases de datos científicas....185
   5.2. Documentos profesionalizadores....188
   5.3. Plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas....190
   5.5. Organizacións non Gobernamentais (ONG)....195
   5.6. Técnica de prospectiva DELPHI....201
   5.7. Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde....201
6. Discusión....204
7. Conclusións....208
8. Referencias Bibliográficas....211
   8.1. Bibliografía....211
   8.2. Webgrafía....213

9. Anexos.....214
9.1. Anexo 1. Resultado detallado da consulta á rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España.....214
9.1.1. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Andalucía (COPESA).....214
9.1.2. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Aragón (CEES ARAGÓN).....214
9.1.3. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de las Islas Baleares (CEESIB)...214
9.1.4. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Castilla la Mancha (CESCLM) 215
9.1.5. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Castilla y León (CEESCYL) 215
9.1.6. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Cataluña (CEESC) 216
9.1.7. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Extremadura (COPESEX).....216
9.1.8. Colexio Profesional de Educadoras/es Sociais de Galicia (CEESG).....216
9.1.9. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de La Rioja (CEES RIOJA).....217
9.1.10. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Madrid (CPEESM).....217
9.1.11. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de la Región de Murcia (CPESRM)...217
9.1.12. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Navarra (COEESNA).....218
9.1.13. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales del País Vasco (CEESPV).....219
9.1.14. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV).....219
9.2.1. Resposta das ONG da Plataforma de Acción Social.....220
9.2.1.1. Asociación Española Contra el Cáncer (AECC).....220
9.2.1.2. Cáritas.....221
9.2.1.3. Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER).....221
9.2.1.4. Cruz Roja.....221
9.2.1.5. Fundación Cepaim. Convivencia y Cohesión Social.....222
9.2.1.6. Fundación Esplai.....222
9.2.1.7. Fundación Secretariado Gitano.....223
9.2.2. Resposta das ONG que operan no ámbito internacional.....224
9.2.2.1. ACNUR.....224

9.2.2.2. Save The Children....224
9.2.2.3. Médicos del mundo....225
9.2.2.4. Médicos sin Fronteras....226
9.2.2.5. UNICEF....227
9.2.3. Resposta das ONG que operan no ámbito nacional....227
9.2.3.1. Asociación Proyecto Hombre....227
9.2.3.2. Fundación Meniños....227
9.2.4. Resposta das ONG que operan no ámbito local....228
9.2.4.1. Asociación de Persoas con Discapacidade de Ourense (ADO)....228
9.2.4.2. Asociación de Alzhéimer de Ourense (AFAOR)....229
9.2.4.3. Aixiña Ourense....229
9.2.4.4. Asociación para la Prevención de la Exclusión Social (APES)....229
9.2.4.5. Asociación de Pais a favor das Persoas con Discapacidade de Ourense (ASPANAS)
....230
9.2.4.6. Asociación Ourensana de Axuda ó Toxicómano (ATOX)....230
9.2.4.7. Centro de Información Municipal ás Mulleres (CIMM Ourense)....230
9.2.4.8. Comité Anti-SIDA de Ourense....230
9.3. Anexo 3. Técnica de prospectiva DELPHI....232
9.3.1. Documento base....232
9.3.2. Ficha de respostas....234
9.4. Anexo 4. Análise detallado da matriz DAFO....235
9.4.1. Análise interna....235
9.4.1.1. Debilidades....235
9.4.1.2. Fortalezas....236
9.4.2. Análise externa....237
9.4.2.1. Ameazas....237
9.4.2.2. Oportunidades....238
9.5. Anexo 5. Índice de ilustracións, cadros, gráficos e táboas....240

RESUMO

Nas últimas décadas asistimos a un novo modo de entender o concepto saúde, pasando de ser considerada dende o sentido máis puramente biolóxico (modelo biomédico) no que se definía como a mera ausencia de enfermidade cara outro máis integral, no que se inclúe ademais a dimensión psicolóxica e social da persoa (modelo biopsicosocial). Este cambio de paradigma é o que vai posibilitar que disciplinas coma a Educación Social se introduzan no campo da saúde.

A presente investigación, ten como obxectivo analizar o estado actual implantación da Educación Social no ámbito da saúde. Para iso, seguiuse a seguinte metodoloxía: procura nas bases de datos de carácter científico, exploración de documentos profesionalizadores, indagación nos plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas, consultas á rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España e as principais ONG, aplicación da técnica DELPHI e realización dunha matriz DAFO sobre a implantación da Educación Social neste campo.

Os nosos resultados amosan que a Educación Socialesta presente no ámbito da saúde (drogodependencias, persoas maiores, diversidade funcional, educación para a saúde…). Porén, é aínda escasa a súa presenza respecto das súas potencialidades, sendo necesario documentar a súa utilidade e incrementar a súa participación e visibilidade a través de accións coma a investigación, as publicacións e a transferencia de resultados para que a saúde se configure coma unha saída profesional máis.

PALABRAS CHAVE:

Educación social, saúde, educación para á saúde e promoción da saúde.

RESUMEN

En las últimas décadas hemos asistido a un nuevo modo de entender el concepto salud, pasando de ser considerada desde el sentido más puramente biológico (modelo biomédico) en el que se definía como la mera ausencia de enfermedad, hacia otro más integral, en el que se incluye además la dimensión psicológica y social de la persona (modelo biopsicosocial). Este cambio de paradigma es el que va a posibilitar que disciplinas como la Educación Social se introduzcan en el campo de la salud.

La presente investigación tiene como objetivo analizar el estado actual de implantación de la Educación Social en el ámbito de la salud. Para ello, se ha seguido la siguiente metodología: búsqueda en bases de datos científicas, exploración de documentos profesionalizadores, análisis de los planes de estudio de los títulos de Grado en Educación Social de las Universidades Públicas españolas, consulta a la red de Colegios Profesionales de Educadoras/es Sociales de España y a las principales ONG, aplicación de la técnica DELPHI y realización de una matriz DAFO sobre la implantación de la Educación Social en este campo.

Nuestros resultados indican que la Educación Social está presente en el ámbito de la salud (drogodependencias, personas mayores, diversidad funcional, educación para la salud…). Sin embargo, es todavía escasa su presencia respecto a sus potencialidades, siendo necesario documentar su utilidad e incrementar su participación y visibilidad a través de acciones como la investigación, las publicaciones y la transferencia de resultados, para que la salud se configure como una salida profesional más.

PALABRAS CLAVE:

Educación social, salud, educación para la salud y promoción de la salud.

ABSTRACT

During the last decades, we have been witness a new understanding of health concept, passing from being considered on its most purely biological sense (biomedical model), which was defined as the absence of disease, to another more comprehensive, which also includes the psychological and social dimensions of people (bio-psychosocial model). This paradigm change will enable Social Education to introduce itself into the health field.

This research aims to analyze the current state of Social Education implementation in the field of health. For this purpose, it has been used the following methodology: Search in scientific databases, exploration in professional documents, analysis the studying plans of the degrees in Social Education in Spanish public universities, by consulting the Professional Association of Social Educators network and the major NGOs, application of the Delphi Technique and performing a DAFO matrix on the implementation of Social Education in this way.

Our results indicate this discipline is present in health scope (substance abuse, gerontology, functional diversity, health education ...). However, its presence is relatively low according to its potential, being necessary to document its utilities and to increase its visibility and participation through activities such as research and publications, in order to set the health field as a valid professional output.

KEYWORDS:

Social education, health, health education and health promotion.

1. Introducción

O colofón aos estudos de Grao é a elaboración e presentación do Traballo de Fin de Grao (TFG), para o cal optamos pola modalidade de investigación, tarefa que complementa os coñecementos adquiridos ao longo destes anos de formación, durante os cales a elaboración de revisións teóricas, programacións didácticas e proxectos socioeducativos foi un continuo, non así a realización deste tipo de tarefas.

O tema seleccionado, A Educación Social no campo da saúde. Novos retos e saídas profesionais, estivo motivado principalmente porque, nun mundo no que a pesar de que cada día prima máis o material sobre o humano, quen non desexou saúde para si mesma/o e para os seus familiares e amigas/os? Que significa realmente ter saúde? Acaso non sería este un novo e importante ámbito a explorar polas/os Educadoras/es Sociais?

Nas últimas décadas asistimos a un novo modo de entender o concepto de saúde, pasando de ser considerada dende o sentido máis puramente biolóxico (modelo biomédico) no que se define como a mera ausencia de enfermidade, a considerar ademais a dimensión psicolóxica e social (modelo biopsicosocial). Se ben é certo que aínda non se consolidou este novo modo de entender a saúde, debido á grande influencia que exerce o tradicional modelo biomédico, tamén o é que cada vez un maior segmento da poboación valoramos positivamente o noso benestar psicolóxico, emocional e social e o consideramos imprescindible para sentirnos ben. Para conseguilo, é evidente que non só é importante o labor dunha/dun médica/o que diagnostique e cure as nosas doenzas, senón que tamén é necesario coidar e educar a nosa saúde psicolóxica, integrarnos na sociedade na que vivimos e participar de e nela.

Non inflúe na saúde a posesión ou falta de emprego e soldo? Non ten que ver acaso, a adquisición dunha ocupación e/ou a relación que establezamos coas nosas/os semellantes coa integración social e a non marxinación e/ou exclusión? Non é certo que se estivésemos concienciadas/os das nefastas consecuencias que carrexan para nós e o noso ámbito determinados hábitos, poderíanse evitar moitos males?

Evolucionase cara a unha sociedade cuxas prioridades van cambiando, e na que cada día xorden novas necesidades que precisan de respostas socioeducativas. Para iso nace a Educación Social, disciplina que sendo xove e estando nun continuo proceso de adaptación aos

cambios sociais, complementa e á vez diferénciase doutras máis arraigadas e polo tanto, con maior prestixio do ámbito do social como por exemplo (p. ex.), a pedagoxía, psicoloxía, traballo social... O feito de que a Educación Social aínda se atope nunha etapa de recoñecemento, conceptualización e delimitación das súas funcións e ámbitos de actuación, colócaa nunha situación de desvantaxe respecto a estas últimas, cuxas/os profesionais contan xa cunha ampla traxectoria laboral e uns campos de actuación claramente identificados.

Por iso, dar a coñecer o labor e experiencias que as/os Educadoras/es Sociais están levando a cabo, é tarefa clave para alcanzar o que todas/os buscamos: asentar a profesión, delimitar as súas funcións e ámbitos de actuación e facela diferente e ao mesmo tempo complementaria daquelas coas que comparte área. Neste sentido, a investigación é unha ferramenta clave e fundamental.

A miúdo fálase da intervención das/dos Educadoras/es Sociais dentro do ámbito da saúde, pero son moi escasos os documentos científicos que ratifican e manifestan a súa actuación neste campo, feito que fai pouco visible o rol da Educación Social.

Co desexo de contribuír a esta tarefa formulouse este Proxecto de Fin de Grao, que ten, entre outros, como obxectivo principal, sacar á luz o traballo que están a realizar as/os profesionais da Educación Social no ámbito da saúde. Só así poderemos evolucionar, facer chegar á sociedade a importancia do noso papel, ver os déficits e todas as posibilidades que se nos presentan.

Estamos ante o modelo biopsicosocial de conceptualización da saúde, onde as perspectivas ou saídas profesionais para as/os Educadoras/es Sociais deberían de ser prometedoras.

Todo isto, levounos a formularnos unha serie de cuestións que constitúen o fío condutor do presente TFG: Existe realmente a figura do/a Educador/a Social no campo da saúde? Que impacto tivo ata o momento? Cales son/serían as súas funcións? Que posibilidades laborais existen? Como conseguir que a Educación Social se abra paso entre o resto de profesións da área do social que contan con maior arraigamento e recoñecemento? A todas elas, intentaremos dar resposta con esta investigación.

O traballo, en coherencia coas instrucións da Universidade de Vigo e coas fases da investigación realizada, consta das seguintes partes:

-Tras esta breve introdución, desenvolvemos o marco teórico sobre o que se sustentan os diferentes contidos que constitúen a base da investigación: Educación Social, saúde e a relación entre ambos os dous conceptos.

-Posteriormente, expóñense os obxectivos que pretendemos alcanzar coa investigación realizada.

-O seguinte apartado versa sobre a metodoloxía utilizada para a súa elaboración (procedementos a seguir para a obtención e análise da información).

-Seguidamente, presentamos os resultados conseguidos.

-A continuación, expresamos as conclusións ás que nos levou esta investigación.

-Por outra parte, recollemos as fontes bibliográficas ás que recorremos para a súa execución.

-Finalmente, na sección de anexos, incluímos unha serie de documentos que contribúen a afondar na análise da temática estudada.

2. Marco teórico

2.1. Educación Social

A creación da Federación Estatal de Asociacións Profesionais de Educadoras/es Sociais (FEAFES) no ano 1989, e da titulación de Educación Social en 1991 por parte do Ministerio de Educación e Ciencia (*Real Decreto 1420/91* do 30 de agosto, en BOE, 10 de outubro de 1991), son os dous acontecementos que marcan o inicio desta profesión.

Son moitas e moi diversas as definicións que dende entón se teñen formulado. Partindo da proposta pola Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES,2004), esta concíbese como:

"Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbitos de competencia del profesional, 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 amplían la perspectiva educativa, laboral, de ocio y participación social" (p.12).

A pesar de que esta definición contou con numerosas/os seguidoras/es, aínda non existe un consenso definitivo sobre o seu acerto.

Cacho (1999) afirma que "a conceptualización do educador social é un dos aspectos que quedan pendentes no proceso de normalización da profesión" (p.139). Quere dicir con isto, que o problema da Educación Social o encontramos dende o inicio da súa profesionalización.

Sáez (2005) explica que a profesionalización está relacionada con "transformar as ocupacións en profesións, xa que estas promoven máis notoriedade" (p.130). A finalidade última deste proceso sería o ideal profesional, aquel que resalta o papel da "carreira" e a "formación especializada" como estratexias que permiten ás profesións e aos profesionais obter prestixio no ámbito no que se moven. Ademais, identifica 5 intervenientes na profesionalización

da Educación Social (véxase figura 1):

- As/os propias/os profesionais.
- O Estado e as súas administracións.
- As Universidades.
- O/os Mercado/s.
- As/os usuarias/os.

Ilustración 1. Intervenientes na profesionalización da Educación Social.

Fonte: Saez (2015)

Tratando de identificar o que fai cada unha/un delas/es, as súas funcións e tarefas, poderemos entender como opera a Educación Social como profesión, a percepción que as/os propias/os profesionais manteñen dela, así como as representacións colectivas que determinadas institucións e organizacións sociais teñen das súas actividades e metas.

A profesionalización da Educación Social admítese dende o momento no que o quefacer educativo supón a prestación dun "servizo público", mediante o que se dá resposta a distintas necesidades e demandas das/os cidadás/áns, satisfacendo para iso unha serie de requisitos como: configurarse a partir dun proceso formativo específico, demostrar ou acreditar o dominio de certas competencias ou habilidades, asumir responsabilidades ocupacionais ou laborais diferenciadas, percibir unha remuneración, actuar de acordo cun código ético e deontolóxico, etc. (Caride, 2002).

O problema radica na confusión aínda existente acerca da multiplicidade de denominacións, funcións, perfís, competencias, responsabilidades, etc. atribuídas aos que

traballan ou desexan facelo nos diferentes ámbitos que estruturan a acción e intervención socioeducativa.

Sobre a base do manifestado con anterioridade, resulta evidente a conveniencia de delimitar a fronteira conceptual e os espazos de intervención da Educación Social, pois diso dependerá, en boa medida, o seu futuro e mellora.

A maioría de autoras/es que escriben sobre o tema, coinciden na existencia de tres antecedentes fundamentais na Educación Social (Cacho, 1999):

- A educadora e/ou educador especializada/o (EE).
- A educadora e/ou educador de persoas adultas (EPA).
- A animadora e/ou animador sociocultural (ASC).

Nun primeiro momento, a práctica socioeducativa era a educación especializada, e centrábase case exclusivamente na atención a menores en situación de risco social, cuxas causas eran provenientes de estados de inadaptación e/ou marxinación (Mínguez, 2004). Pouco a pouco, fóronse ampliando os posibles ámbitos de intervención, as funcións a desenvolver en cada un deles, os colectivos aos que dar resposta, etc. Non obstante, non existe un acordo xeneralizado en torno a eles.

Gómez (2003) identifica tres variables interdependentes que configuran os sectores de intervención e as áreas institucionais da Educación Social: grupo de idade, existencia de necesidades singulares e posición institucional dende onde opera a acción socioeducativa (véxase cadro 1).

O grupo de idade e a existencia de necesidades singulares, conforman os sectores de intervención da Educación Social. É importante ter en conta que mentres que os grupos de idade son excluíntes (unha mesma persoa pertence a un único grupo de idade), as problemáticas poden presentar carácter complementario (aquela persoa da que falabamos pode presentar ningunha, unha, dous ou diversas necesidades singulares).

Así mesmo, a área institucional, condicionará a perspectiva dende a cal a/o profesional da Educación Social abordará a súa acción socioeducativa (recursos dispoñibles, obxectivos

prioritarios, marco normativo e regulamentario...).

Cadro 1. Variables que configuran os sectores de intervención e as áreas institucionais da Educación Social

SECTORES DE INTERVENCIÓN					**ÁREA INSTITUCIONAL**
Grupo de idade				**Colectivos de grupos que presentan necesidades singulares**	**Posición institucional dende onde opera a acción socioeducativa**
Infancia e adolescencia (0-18anos)	**Xuventude** (18-25 anos)	**Persoas adultas** (25-65 anos)	**Vellez** (+ de 65 anos)	Pobreza e marxinación; exclusión social; drogodependencias; diversidade funcional; minorías étnicas ou culturais; familias desestructuradas ou con graves problemas relacionais; situacións de precariedade económica e/ou laboral; malos tratos de calquera tipo, etc.	Sistema Educativo, Servizos Sociais, Sanidade, Xustiza, Tempo libre, etc.

Fonte: Elaboración propia a partir de Gómez (2003)

Son moitos os exemplos dos que nos seus estudos intentaron delimitar os ámbitos de intervención das/os Educadoras/es Sociais (Cacho, 1999; Sáez,

2007 e Vallés, 2011). Non obstante, segue sendo un reto a agrupación dos mesmos. Dende EDUSO, El Portal de la Educación Social (s.f.), establécese unha completa clasificación (non así pechada e inacabada) dos posibles espazos sobre os que podemos intervir as/os profesionais da Educación Social (véxase cadro 2).

Esta longa lista non fai máis que corroborar o que todas/os sabemos: as/os Educadoras/es Sociais interveñen nun mundo complexo, atendendo en diversidade e multitude de ámbitos a diferentes colectivos, desempeñando para iso moitas e moi variadas funcións.

Cadro 2. Espazos de intervención das/os Educadoras/es Sociais ordenados alfabéticamente

1. Agrupacións de tipo social.	15. Centros de formación ocupacional.	29. Xustiza xuvenil.
2. Animación sociocultural.	16. Centros de protección de menores.	30. Ludotecas.
3. Áreas de cultura.	17. Centros de tempo libre.	31. Menores.
4. Asociacións cidadás.	18. Centros de toxicómanas/os.	32. Mulleres.
5. Atención a ludopatías.	19. Centros hospitalarios.	33. Programas de educación compensatoria.
6. Ateneos.	20. Centros penitenciarios.	34. Programas de formación ocupacional.
7. Aulas taller.	21. Comunidades terapéuticas.	35. Programas extraescolares.
8. Bibliotecas infantís.	22. Diversidade funcional.	36. Residencias de persoas maiores.
9. Centros cívicos.	23. Educación non formal de persoas adultas.	37. Residencias xuvenís.
10. Centros culturais.	24. Escolas de natureza.	38. Sectores marxinais.
11. Centros de día de persoas maiores.	25. Escolas de nais e pais.	39. Servizos sociais.
12. Centros de educación especial.	26. Familias.	40. Terceira idade.
13. Centros de educación primaria.	27. Formación de formadoras/es.	41. Tempo libre.
14. Centros de educación secundaria.	28. Inmigrantes.	

Fonte: Elaboración propia a partir de EDUSO (s.f.)

Isto vai provocar que a miúdo se solape o traballo que desempeñan co que realizan outras/os profesionais da rama do social.

As/os profesionais da Educación Social posúen un perfil versátil, a súa formación xenérica fai que se convertan nunha figura moi completa e polivalente, facilmente adaptable a distintas situacións de todo tipo. Non obstante, a falta de especialización e o non establecemento de fronteiras competenciais van provocar que a conceptualización e delimitación dos seus quefaceres e campos de actuación sexan tarefa complicada e vai provocar a súa confusión con outros cargos.

Mentres tanto, documentos como o Libro Branco de Título de Grao en Pedagoxía e

Educación Social (ANECA, 2005 a e 2005b) , os chamados Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007), o marco conceptual das competencias do Educador Social (AIEJI, 2011), e feitos como a formación de Colexios e Asociacións Profesionais de Educadoras/es Sociais nas diferentes comunidades autónomas (CCAA) do estado español, a elaboración dun Código Deontolóxico específico para a profesión... son pequenos pasos que pouco a pouco, nos achegan a lograr asentar esta profesión.

2.2. Saúde

A saúde é un aspecto fundamental na vida de todas as persoas, e proba diso é que aparece recollida como un dereito básico na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (Petrus, 2000).

Cando falamos de saúde, facemos referencia a un termo de moi difícil conceptualización que se viu e se segue vendo nun constante devir de cambios. En palabras de Perea (2004), "El sentido de la salud ha ido evolucionando en función del momento histórico, de las culturas, del sistema social y del nivel de conocimientos" (p.6).

Facendo un breve percorrido a través da evolución histórica do concepto saúde, vemos que o cambio se produciu do seguinte xeito (Vicens, 1995):

-Nos primeiros anos de historia, mantívose un pensamento primitivo que entendía a saúde dende unha perspectiva máxico-relixiosa, baseado na crenza de que a enfermidade era un castigo divino.

-As civilizacións exipcia e mesopotámica iniciaron o primeiro cambio conceptual, establecendo unha relación directa entre a saúde e a presenza de hixiene persoal e pública.

-Durante a Idade Media, período das grandes epidemias, continuouse con este sentido hixienista, ampliando os mecanismos de prevención (barreiras sanitarias nas fronteiras, illamento e corentena). Este modo de entender a saúde mantívose ata hai poucas décadas.

A transformación conceptual máis transcendental produciuse cando no ano 1946, a Organización Mundial da Saúde (OMS), na súa Carta Magna, adopta a definición de saúde elaborada por AndrijaStampar no ano 1945 (Grmek, 1966) que a conceptualiza como o "estado

completo de bienestar físico, psicológico y social, y no la mera ausencia de enfermedad"[1]. Esta definición, tal e como expresa Salleras (1990), a pesar de representar un fito polos aspectos positivos e innovadores que integra, tamén contén aspectos negativos polo que foi, e segue sendo moi criticada (véxase cadro 3).

Cadro 3. Aspectos positivos e negativos da definición de saúde proposta pola OMS en 1946

ASPECTOS POSITIVOS E INNOVADORES
- Defínese a saúde en termos positivos e afirmativos. Considérase non só como a mera ausencia de enfermidades, senón como un estado óptimo positivo: "benestar". - Non só refírese á área física ou biolóxica do ser humano, senón que a esta, se incorporan as dimensións psicolóxica e social.
ASPECTOS NEGATIVOS O CRITICABLES
- Equipara benestar a saúde, o cal non sempre é verdade. Unha persoa drogadicta séntese ben, desaparécenlle as molestias e experimenta unha sensación de benestar na fase de administración da droga, pero sen dúbida, este benestar non é equiparable á saúde. - Utópica. Trátase máis dun desexo que dunha realidade, xa que "un completo benestar físico, mental e social" é dificilmente alcanzable hoxe en día, nin por individuos, nin por grupos e colectividades. - Estática. Só considera como persoas con saúde as que gozan dun completo benestar físico, mental e social. A saúde é dinámica, e non estática, existindo diferentes graos de saúde positiva. - Subxectiva. Non fala do aspecto obxectivo (capacidade de funcionar) da saúde.

Fonte: Elaboración propia a partir de Salleras (1990).

A partir deste momento, son numerosas as definicións que se formularon sobre este concepto, encontrando un elemento común en todas elas: a formulación de saúde en termos positivos e a consideración dos factores psicolóxico e social ademais do biolóxico (Navarro, 1998; San Martín e Pastor, 1989 e Terris, 1980).

Por outra parte, as definicións de saúde vírons e mediatizadas polos diferentes modelos teóricos de saúde imperantes. No cadro 4, detállanse os máis importantes (Juárez, 2011).

1. Concepto de saúde adoptado pola OMS en New York o 22 de xullo de 1946, na súa Carta Constitucional ou Carta Magna asinada por 61 Estados.

Cadro 4. Principais modelos explicativos da saúde

MODELO MÉDICO O BIOMÉDICO
- *Máximo representante:* Richard Bright. - *Postulado:* a saúde é a ausencia de enfermidade e as súas causas, de tipo unicamente biolóxico. - *Intervención:* de tipo curativo. - *Tratamento:* externo ao/á paciente.
MODELO SALUTOGÉNICO
- *Máximo representante:* Aarón Antonovsky. - *Postulado:* a saúde é un continuo de saúde-enfermidade. Non é posible que ningún organismo vivo logre ningún dos polos extremos (saúde perfecta ou estado completo de enfermidade. - *Intervención:* de tipo preventivo. - *Tratamento:* interno ao/á paciente.
MODELO BIOPSICOSOCIAL
- *Máximo representante:* Engel. - *Postulado:* o proceso de saúde e enfermidade explícase a partir da interacción e influencia de factores biolóxicos, psicolóxicos e sociais. - *Intervención:* multidisciplinar. É necesario dar resposta aos factores anteriormente mencionados, tanto dende a perspectiva preventiva coma dende a correctiva. - *Tratamento:* interno á/o paciente.

Fonte: Elaboración propia a partir de Juárez (2011)

O modelo biopsicosocial supón unha ampliación do concepto saúde, que pasa de entenderse en puros termos biolóxicos (modelo biomédico) para incluír tamén as esferas psicolóxica e social. Ábrense así novas posibilidades á hora de intervir, requirindo, ademais do persoal sanitario, profesionais doutros campos. Hai, como di Perea (2011), "unha nova etapa na historia da saúde pública que nos aproxima a unha nova cultura da saúde que acolle o home na súa totalidade, non soamente na súa dimensión física senón na psicosocial e sociocultural" (p.1). O mesmo autor reafirma as ideas do modelo biopsicosocial no seu libro de *Educación para la salud y calidad de vida,* no cal defende, entre outras cousas, que os problemas sanitarios da poboación na actualidade transcenden os tradicionais campos da medicina e requiren un tratamento educativo para a súa prevención e intervención.

2.3. Educación Social e saúde

Analizados os conceptos de Educación Social e Saúde, procedemos a examinar a relación existente entre ambos os dous. Non cabe dúbida de que se nalgún dos modelos de saúde analizados con anterioridade ten cabida a figura das/os Educadoras/es Sociais, este é o modelo biopsicosocial xa explicado.

Neste sentido e tomando como referencia a clasificación establecida dende El Portal de la Educación Social, mencionada no apartado 2.1., dos posibles espazos sobre os que podemos intervir as/os Educadoras/es Sociais, resulta evidente que en todos e cada un deles se poden realizar intervencións socioeducativas relacionadas coa saúde (prevención de enfermidades, embarazos non desexados, control de impulsos, educación sanitaria...). Colectivos variados (menores, persoas adultas...), que presentan necesidades heteroxéneas (drogodependencias, diversidade funcional...), cos que se pode intervir en espazos tan diversos (centros de educación primaria, centros cívicos, residencias...), necesitan ser educados en materia de saúde (ben sexa de forma directa a través de intervencións específicas, ou enfocando a saúde como tema transversal).

O nivel de saúde dunha comunidade vén determinado por catro factores (véxase cadro 5), son os chamados Determinantes de la salud (Lalonde, 1974).

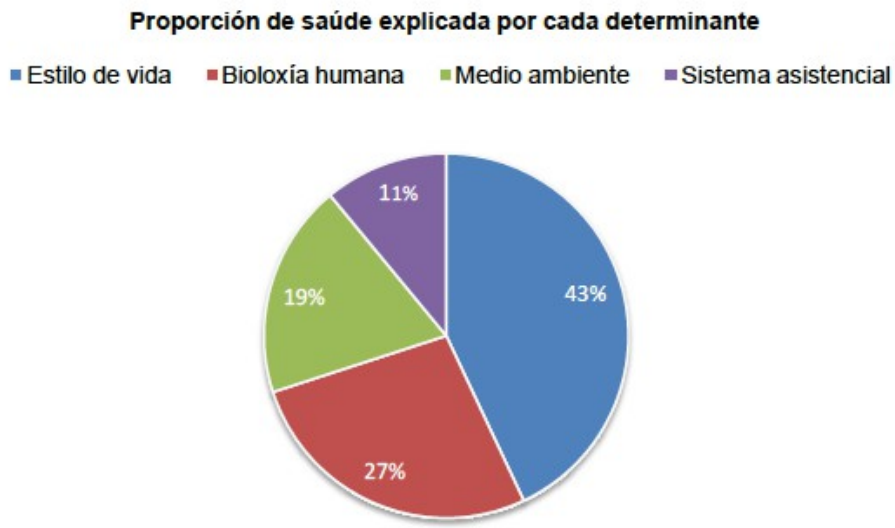
Cadro 5. Determinantes da saúde

Medio Ambiente	Comprende todos aqueles aspectos alleos ao propio corpo, sobre os cales o individuo ten unha limitada capacidade de control.
Estilo de vida	Os comportamentos dos individuos e as colectividades. Os hábitos de vida nocivos (consumo de drogas, nutrición inadecuada...) teñen efectos negativos para a saúde.
Bioloxía Humana	Inclúe todos aqueles aspectos físicos e mentais que conforman a corporalidade do ser humano, tales como a herdanza xenética, a maduración e envellecemento e as características dos diferentes aparatos ou sistemas do corpo (sistema nervioso, endócrino, dixestivo, etc.).
Sistema asistencial	Se refire á cantidade e calidade dos recursos utilizados para satisfacer as demandas e necesidades da poboación, así como ás estruturas, organizacións e políticas relativas ao sector.

Fonte: Elaboración propia a partir de Lalonde (1974).

Como xa vimos, a aceptada e tradicional concepción biomédica de saúde prima o aspecto biolóxico sobre o resto de determinantes. Non obstante, como poderá observarse no gráfico 1, son outros os factores cuxa influencia van determinar, en maior medida, a saúde da poboación.

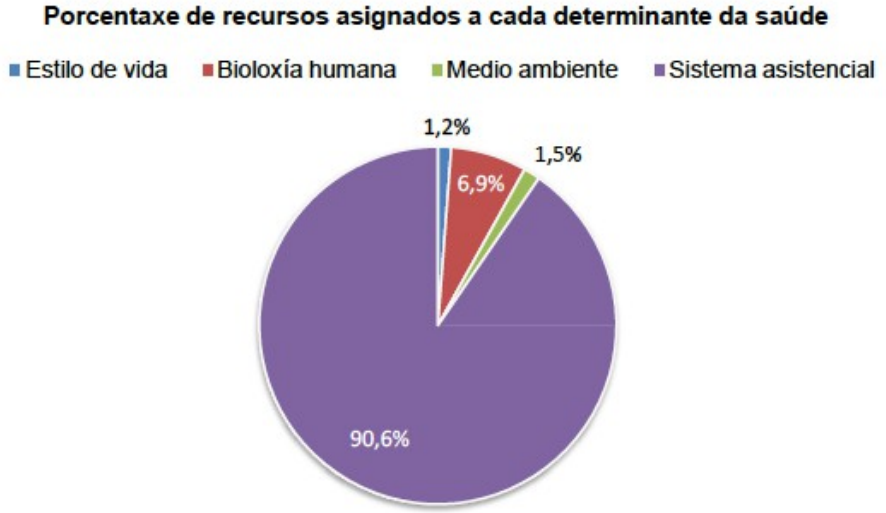
Gráfico 1. Proporción de saúde explicada por cada determinante



Fonte: Elaboración propia a partir do informe Lalonde (1974).

No gráfico 2 represéntase a asignación de recursos destinados a cada un dos diferentes determinantes da saúde.

Gráfico 2. Porcentaxe de recursos asignados a cada determinante da saúde



Fonte: Elaboración propia a partir do informe Lalonde (1974).

Resulta paradoxal a proporción de recursos públicos investidos nos diferentes factores, pois é doadamente observable que non se corresponden co grao de influencia destes como xeradores de problemas de saúde. Como se pode observar o "estilo de vida" é o principal responsable da saúde e non obstante os recursos públicos destinados á mellora dun estilo de vida saudable son aínda escasos, destinándose a maior parte destes ao sistema asistencial, claramente relacionado coa bioloxía humana, que aínda tendo un peso importante como determinante da saúde non xustifica a porcentaxe tan elevada de recursos asignados. Isto garda unha relación directa coa aínda maioritariamente aceptada concepción biomédica da saúde. Valórase máis a corrección do dano cando este xa está feito, que previr que se produza.

A saúde non é un don nin depende da herdanza. Ten que ver, sobre todo, coa nosa forma de comportarnos. Así, ao entendela como un recurso individual e colectivo, os obxectivos relacionados con ela non se centran en que as/os especialistas curen a enfermidade, senón que a este fin se antepoñen outros cuxa consecución é tarefa de todas/os os membros da sociedade: promover a saúde e previr a enfermidade (Cruz Vermella Xuventude, 2002).

A promoción da saúde fai referencia ao conxunto de medios e estratexias encamiñadas a procurar a adopción duns hábitos de vida saudables (Gallar, 2006). No cadro 6, resúmense as estratexias de promoción da saúde.

Xa que a Educación para a Saúde (EpS) é unha estratexia inherente á promoción da saúde

e que o propio Ministerio de Educación e Ciencia (1987) pon en marcha o Programa de EpS co fin de dar resposta educativa a algúns problemas sociais de saúde pública, estamos en condicións de reivindicar a figura das/os Educadoras/es Sociais como profesionais cualificadas/vos para desenvolver este labor.

Tal e como explica Petrus (2000), a Educación Social debería educar para a participación social, o cal supón incidir, en primeiro lugar, nas estruturas cognitivas e afectivas do suxeito. O reto da Educación Social é intervir no repertorio conductual das/os cidadás/áns, o cal supón introducir cambios no seo da familia, nas relacións coas/os compañeiras/os de idade e nas institucións escolares e sociais. Sen esquecer, por suposto, transmitir as habilidades sociais (HHSS) necesarias nas relacións laborais, xerar actitudes positivas fronte ás culturas e subculturas, etc. De non o facer así, a Educación Social manterase dentro dun deseño ou paradigma tradicional e afastado das auténticas necesidades da poboación.

Cadro 6. Estratexias de promoción da saúde

ESTRATEXIAS DE PROMOCIÓN DA SAÚDE	
EpS	Proceso dirixido a favorecer que as persoas que o desexen adquiran e desenvolvan as habilidades (conductuais, emocionais e sociais) necesarias para manter un estilo de vida saudable.
Información e comunicación	A través dos medios de comunicación social (folletos, carteis, prensa, raio...) lánzanse campañas de difusión e información que contribúan ao cambio a favor dos estilos de vida saudables.
Acción social	Proceso polo cal as/os profesionais se implican na identificación de problemas relacionados coa saúde co obxectivo de modificar o ámbito, complementando campañas de difusión e información.
Medidas políticas	Trátase de promover, apoiar ou desenvolver medidas políticas que inclúen servizos para a poboación, medidas técnicas e administrativas e ás veces, medidas económicas e reguladoras, que interveñen sobre o ámbito físico, social e económico influente no problema de saúde que se trate.
Reorientación de servizos	O enfoque de promoción da saúde debe de impregnar todos os programas e actividades do sistema sanitario. Os instrumentos máis importantes son a participación comunitaria e a formación de profesionais.

Fonte: Elaboración propia.

Así, a EpS pertence a ese grupo de ensinanzas (non sexista, para a paz, intercultural, ambiental, para o desenvolvemento...) que teñen en común a intención de contribuír a unha maior calidade de vida persoal e colectiva, impulsando cambios que, pouco a pouco, nos leven a unha sociedade na que todas/os teñamos a oportunidade de vivir en condicións de dignidade e igualdade. Todas estas educacións son en definitiva, pezas dun proceso máis amplo de Educación Social dirixido a transformar positivamente a realidade (Cruz Vermella Xuventude, 2002).

A saúde é unha cuestión eminentemente social. Convén analizar en profundidade todos os elementos que interveñen dunha forma ou outra na promoción da saúde.

A complexidade da saúde trae como consecuencia que cada vez máis as/os profesionais de diferente tipo entendan a súa responsabilidade neste ámbito. As dificultades aparecen cando a moitas/os profesionais lles parece inconcibible unha intervención no ámbito da saúde sen a concorrencia de persoal médico. O sistema de saúde actual, tal e como o expresa Garra (2005), continúa poñendo demasiada énfase no control externo da enfermidade, apoiando a súa curación na existencia e posesión de bos medicamentos , equipos médicos modernos, avances tecnolóxicos... Son polo tanto necesarios, enfoques de investigación sobre a saúde que apunten a novas direccións e posibilidades.

Foi en 1978 cando, tras a I Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Saúde celebrada en Alma Ata, se destaca a importancia do papel da propia comunidade, que ten o dereito e deber de participar na planificación e aplicación da súa atención en saúde. A Educación Social ten moito que achegar neste sentido pola súa implicación directa no pleno desenvolvemento das persoas. Tal e como expresa Canes (2000), as/os profesionais da Educación Social teñen un espazo reservado no ámbito sociosanitario, que xa non ten que ver exclusivamente coas persoas maiores, senón con outros colectivos de poboación (diversidade funcional, saúde mental, drogodependentes...) cuxa situación de saúde (no máis amplo sentido da palabra) fai que os problemas sociais e os propios derivados das enfermidades teñan pesos o suficientemente importantes por si mesmos e, á vez, inseparables os uns dos outros. Todo aquilo, pois, no que se precise unha/un especialista para estimular e manter capacidades ou concienciar e modificar actitudes, fai imprescindible a intervención das/os Educadoras/es Sociais.

Non obstante, é isto así? Verdadeiramente cóntase con esta figura profesional á hora de intervir no ámbito da saúde? A realidade demóstranos que non, que o campo da saúde aínda

non se encontra recoñecido como área de intervención da Educación Social. Como veremos ao longo do presente estudo, hai evidencias da súa participación neste ámbito, non obstante, o grao desta é relativamente baixo tendo en conta as posibilidades existentes.

En consecuencia de todo o expresado con anterioridade, pode afirmarse que o estado de saúde dunha persoa non só vai depender do seu estado físico ou biolóxico, tal e como defende o model o médico ou biomédico de saúde, senón que tamén engloba, tal e como apunta a OMS (1946), a esfera psicolóxica e social. Estamos pois, en posición de afirmar que o desenvolvemento social dunha persoa, e todo o que iso leva consigo, é crucial á hora de falar do seu benestar. Como unha das funcións principai s das/os Educadoras/es Sociais é o promover e potenciar o desenvolvemento persoal/social (ANECA, 2005a e 2005b) a través da acción socioeducativa, a saúde é ou deber a de ser un ámbito máis de intervención da Educación Social dentro dunha concorrencia multidisciplinar (médicas/os, psicólogas/os...).

Agora ben, para logr a r un recoñecemento público dos labores profesionai s non é suficiente coa expresión das funcións e ámbitos dunha profesión ou coa realización de programas e pequenas intervencións con éxito. Se estas non se divulgan, o recoñecemento obtido é menor do que se necesita para que se nos vexa como profesionais necesarias/os da saúde.

Neste sentido, ha de recordar s e que as investigacións son fundamentais á hora de expandir e asentar a nosa profesión. É necesario mostrar ás/aos demai s evidencias prácticas, deixar probas daquilo que fixemos, facemos e podemos facer, do que diferenza ao noso traballo con respecto ao doutras/os profesionais e dar a coñecer como podemos contribuír a mellorar a acción en saúde dende a concorrencia multidisciplinar para así poder defender a nosa carreira, demostrar a súa valía e visibilizar as nosas contribucións profesionai s no ámbito da saúde.

Todo iso, fixo que nos propuxésemos unha investigación sobre a Educación Social no campo da saúde e os novos depósitos laborais para as/os Educadoras/es Sociais que se derivan dela.

3. Obxectivos da investigación realizada

Inicialmente, as preguntas formuladas foron: Cal é a situación actual das/os profesionais da Educación Social dentro do amplo campo da saúde? Que papel están a desempeñar? Acontece o mesmo en todas as CCAA? Cales son os ámbitos maioritarios e aqueles nos que poderían chegar a ter cabida? Capacítanos a formación adquirida ao longo da carreira para intervir neste campo? As respostas a estas preguntas, requiren dunha investigación específica que abordaremos a partir deste punto.

Os obxectivos desta, son os que se sinalan a continuación:

3.1. Obxectivo xeral

-Analizar o estado actual de implantación da Educación Social no ámbito da saúde.

3.2. Obxectivos específicos

-Identificar os factores que facilitan e dificultan a participación das/os profesionais da Educación Social no ámbito da saúde.

-Descubrir os sectores concretos da saúde nos que interveñen actualmente as/os Educadoras/es Sociais.

-Examinar en que situación se encontra actualmente a inclusión da Educación Social no ámbito da saúde, nas diferentes CCAA do estado Español.

Pero... para conseguir estes obxectivos, Que camiño e/ou que procedementos habemos de seguir? É dicir, haberemos de establecer unha metodoloxía específica que nos guíe durante o proceso, vexámola no seguinte apartado.

4. Metodoloxía de estudo: consulta de fontes de información e análise de datos realizada

Para a consecución dos obxectivos formulados, combinamos diferentes procedementos metodolóxicos (busca en bases de datos científicas, consulta de documentos profesionalizadores, análise dos plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas, consulta á rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España, consulta a Organizacións non Gobernamentais (ONG), aplicación da técnica de prospectiva DELPHI e análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde) , que nos permitiron analizar as cuestións dende distintas ópticas: a documental, a institucional e a práctica profesional. No cadro 7, pódese observar que procedementos metodolóxicos se engloban dentro de cada unha das áreas dende as cales se afonda no obxectivo xeral deste estudo.

Cadro 7. Áreas e procedementos metodolóxicos empregados para analizar a cuestión obxecto de estudo

ÁREAS DE ANÁLISE	PROCEDEMENTOS METODOLÓXICOS
DOCUMENTAL	Procura en bases de datos científicas.
	Consulta de documentos profesionalizadores.
	Análise dos plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas.
	Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde.
INSTITUCIONAL	Consulta á rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España.
	Consulta a ONG.
	Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde.
PRÁCTICA PROFESIONAL	Aplicación da técnica de prospectiva DELPHI.
	Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde.

Fonte: Elaboración propia.

Todo iso posibilitounos elaborar unha matriz DAFO e extraer unha serie de conclusións sobre o estado actual de implantación da figura das/os Educadoras/es Sociais no ámbito da saúde.

Ademais, consideramos conveniente explicar a relación que gardan as áreas de estudo empregadas para levar a cabo a nosa investigación cos obxectivos formulados. Así, no cadro 8, detállanse cales foron as áreas de estudo utilizadas para conseguir os obxectivos específicos formulados.

Cadro 8. Relación entre as áreas de estudo e os obxectivos específicos formulados

OBXECTIVOS	ÁREAS DE ANÁLISE		
	DOCUMENTAL	INSTITUCIONAL	PRÁCTICA PROFESIONAL
Identificar os factores que facilitan e dificultan a participación das/os profesionais da Educación Social no ámbito da saúde.	X		X
Descubrir os sectores concretos da saúde nos que interveñen actualmente as/os Educadoras/es Sociais.	X	X	
Examinar en que situación se encontra actualmente a inclusión d a Educación Social no ámbito da saúde nas diferentes CCAA do estado Español.		X	X

Fonte: Elaboración propia.

A continuación, detallamos cada un dos procedementos empregados para levar a cabo este estudo:

4.1. Bases de datos científicas

Nun primeiro momento, realizouse unha busca de información sobre o papel das/os Educadoras/es Sociais no ámbito da saúde en diferentes bases de datos de carácter científico:

-**CSIC- ISOC** (Consello Superior de Investigacións Científicas - Base de datos de Ciencias Sociais e Humanidades): é a maior institución pública dedicada á investigación en España (terceira

europea), a súa base de datos contén a produción científica publicada en España dende os anos 70. Recollen fundamentalmente artigos de revistas científicas e de forma selectiva, monografías, actas de congresos, series, compilacións e informes.

-**Medline o pubmed**: é unha base de datos bibliográfica de literatura científica internacional, producida pola US National Library of Medicine (NLM), que inclúe referencias bibliográficas e resumos de revistas biomédicas publicadas en Estados Unidos (EUA) e noutros 70 países. Abrangue as áreas de medicina, enfermaría, odontoloxía e veterinaria.

-**Psycinfo**: é unha base de datos que contén referencias e resumos de artigos de revistas, capítulos de libros, informes técnicos e teses. Todos eles, dentro do campo da socioloxía ou aspectos psicolóxicos de disciplinas relacionadas (medicina, socioloxía, educación, enfermaría, antropoloxía, dereito...). A edición de revistas vai dende 1887 ata a actualidade e inclúe documentos internacionais.

-**Scopus**: é unha base de datos bibliográfica que conta con resumos e artigos de revistas científicas das áreas de ciencias, tecnoloxía, medicina e sociais.

-**WOS** (La Web Of Science): é unha base de datos online que ofrece o seu servizo dende 1990. Recolle as referencias das principais publicacións científicas de calquera disciplina do coñecemento (ciencias, ciencias sociais, artes e humanidades).

-**ERIC** (Education Resources Information Center): é unha base de datos dixital. Dá cobertura e acceso a máis de 1,3 millóns de rexistros bibliográficos (citas, resumos e outros) de artigos de revistas e outros materiais educativos. Cada semana engade sobre 100 rexistros. Sobre un cuarto dos contidos de ERIC teñen acceso ao texto completo.

As buscas en cada unha delas correspóndense coas seguintes palabras clave: health; social education; health education; health promotion; social education and health; social educator and health; salud; educación social; educación para la salud; promoción de la salud; educación social y salud, y educadora/educador social y salud.

4.2. Documentos profesionalizadores

Os documentos consultados foron os seguintes:

-Libro branco do título de grao en Pedagoxía e Educación Social (ANECA, 2005a); Libro branco do título de grao en Pedagoxía e Educación Social II (ANECA, 2005b): engloba o resultado do traballo levado a cabo por diferentes Universidades españolas co fin de ser un instrumento reflexivo. Recolle diferentes aspectos fundamentais no deseño dun modelo de título de grao (para adaptar o grao ao Espazo Europeo de Educación Superior). Algúns dos apartados que o compoñen son: análise de estudos realizados en Europa, características da titulación, perfís, competencias profesionais, etc.

-Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007): é unha publicación que recolle diferentes documentos de interese para o exercicio da profesión de Educador/a Social, referentes á definición, funcións, competencias e Código Deontolóxico da Educación Social.

-Marco conceptual das competencias do Educador Social (AIEJI, 2011): trata acerca das competencias profesionais das/os Educadoras/es Sociais, e está baseado no documento da Oficina Europea da Asociación Internacional de Educadores Sociais: "Plataforma Común para as Educadoras e os Educadores Sociais en Europa" (AIEJI, xaneiro de 2005).

-Identidade profesional do educador social (EDUSO, s.f.): documento de grande interese para as/os estudantes de Educación Social que recolle, entre outros aspectos: os ámbitos e perfís profesionais das/os Educadoras/es Sociais, competencias a adquirir, aquelas que comparte con outras titulacións de Grao e o Código Deontolóxico de obrigado cumprimento.

-Educación Social, Que formación para que profesional? (García y Sáez, 2011): artigo publicado na Revista de Educación Social (RES) no que se establece unha relación entre as formas de investigar e ensinar das Universidades e a formación das/os futuras/os profesionais da Educación Social. Reivindícase a práctica da teorización.

-A profesionalización dos educadores sociais: construción dun modelo teórico para o seu estudo (Sáez, 2005): publicación na que se propón un modelo dende o que auspiciar as diferentes investigacións que precisa a comprensión dos procesos de profesionalización nos que se achan inmersas/os as/os Educadoras/es Sociais de España.

-Educación para a saúde e calidade de vida (Perea, 2011): publicación que formula a EpS dende a intervención das/os Educadoras/é Sociais. Explica a saúde como un fenómeno multicausal que require da intervención destas/os profesionais e presenta ademais diferentes proxectos pioneiros en España onde a súa figura participa no campo da saúde.

4.3. Plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas

A partir do catálogo de Universidades Públicas españolas, identificáronse e analizaron as páxinas web de cada unha delas co obxectivo de encontrar en cales se imparte o Grao en Educación Social. A continuación, procedemos a analizar os plans de estudo de todos os Graos en Educación Social para descubrir se contan ou non con materias especificamente relacionadas coa saúde e determinar o seu carácter optativo ou obrigatorio.

4.4. Rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España

Estableceuse contacto mediante correo electrónico, fax e/ou chamadas telefónicas cos diferentes Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais para coñecer experiencias desenvolvidas por estas/es profesionais no ámbito da saúde.

4.5. Organizacións no Gobernamentais (ONG)

Querer dar unha definición unánime de ONG é difícil debido a que non existe un consenso ao respecto. Podería dicirse que existen tantas definicións como axentes involucradas/os no sector.

> "Una definición general, capaz de abarcarlas todas, sería que la Organización no gubernamental se caracteriza por haber sido creada y dirigida por un grupo de ciudadanos, por tener un fin filantrópico determinado y sostenerse gracias a las contribuciones voluntarias de los individuos. Es muy importante que sean organizaciones sin ánimo de lucro, es decir, que no tengan como objetivo un beneficio financiero. Deben ser además independientes, determinar sus estrategias de manera autónoma respecto de los gobiernos, a pesar de poder colaborar conjuntamente con los mismos en la realización de

algunos proyectos" (Estébanez, 2005, p.126).

Ao igual que cos Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España, contactouse a través de correo electrónico, fax, chamadas telefónicas e/ou directamente con: a plataforma de ONG de acción social e con outras (de ámbito internacional, nacional e local) que interveñen no campo da saúde. O obxectivo, descubrir se nelas traballan Educadoras/es Sociais e, en caso afirmativo, coñecer cal é o seu papel en todo aquilo que puidera relacionarse co ámbito da saúde.

4.6. Técnica de prospectiva DELPHI

O método DELPHI englóbase dentro dos métodos de prospectiva, que estudan o futuro, empregouse a miúdo para sondar opinións subxectivas en diferentes campos, entre eles o ámbito sanitario. Parte da selección dun grupo de persoas expertas ás que se lles pregunta a súa opinión sobre cuestións referidas a un tema concreto. As súas estimacións realízanse en sucesivas roldas, anónimas, ao obxecto de tratar de conseguir consenso, pero coa máxima autonomía por parte das/os participantes (Landeta, 1999).

No noso caso concreto contactamos, vía correo electrónico ou chamadas telefónicas, con sete profesionais da Educación Social que operan en distintos ámbitos de actuación: persoas maiores, diversidade funcional, drogodependencias e EpS (sexualidade). O fin, coñecer a súa opinión experta sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde.

4.7. Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde

Maxwell (1994) defende que a análise DAFO é un diagnóstico bastant e preciso da situación actual do ámbito interno e externo dunha organización. É de grande axuda á hora de tomar decisións estratéxicas e tácticas.

DAFO é un acrónimo que resume catro conceptos: fortalezas, oportunidades, debilidades e ameazas. Os criterios para situar un dato ou feito nunha destas catro categorías son basicamente dous:

-Se son internos ou externos á organización.

-Se son convenientes ou inconvenientes para a organización.

As oportunidades e as ameazas son elementos externos á organización que esta non pode controlar nin modificar pero si aproveitar ou manexar. As fortalezas e as debilidades son factores internos que a organización si controla, que dependen desta.

É doado derivar que as oportunidades e as fortalezas son factores favorables para a organización e as debilidades e as ameazas son desfavorables.

A utilidade do DAFO radica en deseñar as estratexias para utilizar as fortalezas de tal forma que a organización poida aproveitar as oportunidades, enfrontar as ameazas e superar as debilidades.

A "organización" da que se fala na definición abordada con anterioridade é substituída pola idea de "a implantación da Educación Social no ámbito da saúde".

Recompilada toda a información, elaborouse unha matriz DAFO cuxo contido se viu enriquecido polas achegas das/os profesionais que participaron no grupo de traballo da técnica de prospectiva DELPHI.

5. Resultados obtidos

5.1. Bases de datos científicas

O obxectivo deste apartado é identificar e localizar documentos científicos (artigos de revistas, libros, teses doutorais...) que fagan alusión ao rol profesional da Educación Social no campo da saúde. Para iso, recorremos á realización dunha busca bibliográfica nalgunhas das máis importantes bases de datos científicas.

Táboa 1. Número de referencias bibliográficas en función da palabra clave e a base de datos científica

Base de datos / Palabra clave	CSIC-ISOC	ERIC	Medline	Psycinfo	Scopus	WOS	Total
Health	685	99563	2595102	925397	2987015	1149122	*7756884*
Social education	24	21076	6281	158111	172368	58550	*416410*
Health education	53	31067	100243	148822	456597	102007	*838789*
Health promotion	0	6463	72402	6338	104426	29006	*218635*
Social education and health	0	2278	4263	48712	83686	18776	*157715*
Social educator and health	0	160	35	3404	2786	851	7236
Salud	28175	45	24801	9352	11455	795	74623
Educación social	7769	6	26	1524	683	37	10045
Educación para la salud	2497	3	146	75	190	2	2913
Promoción de la salud	765	0	267	87	233	5	1357
Educación social y salud	525	0	7	122	80	1	735
Educador/a social y salud	7	0	0	6	0	0	13

Fonte: Elaboración propia.

Tras analizar unha mostra das referencias extraídas nas diferentes bases de datos, puidemos apreciar que os documentos encontrados fan alusión ao campo xeral da saúde e a súa relación coa educación, sendo moi escasas as referencias que mencionan o labor profesional das/os Educadoras/es Sociais no campo da saúde.

A continuación preséntase unha análise detallada da busca (en título) realizada con cada palabra clave nas diferentes bases de datos:

-**Health**: ao introducir nas diferentes bases de datos a palabra "health", obsérvanse un total de 685 referencias en CSIC-ISOC; 99563 en ERIC; 2595102 en Medline; 925397 en Psycinfo; 2987015 en Scopus e 1149122 en WOS. Acháronse un total de 7756884 resultados.

-**Social education**: os resultados obtidos para "social education" foron, 24 referencias en CSIC-ISOC; 21076 en ERIC; 6281 en Medline; 158111 en Psycinfo; 172368 en Scopus e 58550 en WOS. En total, atopáronse 416410 documentos relacionados.

-**Health education**: con "health education" encontráronse 53 referencias na base CSIC-ISOC; 31067 en ERIC; 100243 en Medline; 148822 en Psycinfo; 456597 en Scopus e 102007 en WOS. En total, foron encontradas 838789 referencias.

-**Health promotion**: a busca para "health promotion" deu 0 referencias en CSIC-ISOC; 6463 en ERIC; 72402 en Medline; 6338 en Psycinfo; 104426 en Scopus e 29006 en WOS. En total, 218635 resultados.

-**Social education and health**: os rexistros achados que coinciden con esta busca foron 0 na base de datos CSIC-ISOC; 2278 en ERIC; 4263 en Medline; 48712 en Psycinfo; 83686 en Scopus e 18776 en WOS. "Social education and health" deu un total de 157715 documentos.

-**Social educator and health**: al introducir "social educator and health" se localizan 0 referencias en CSIC-ISOC; 160 en ERIC; 35 en Medline; 3404 en Psycinfo; 2786 en Scopus y 851 en WOS. En total, 7236 resultados.

-**Salud**: co termo "salud" encóntranse 28175 referencias na base de datos CSIC-ISOC; 45 en ERIC; 24801 en Medline; 9352 en Psycinfo; 11455 en Scopus e 795 en WOS. Isto fai un total de 74623 rexistros.

-**Educación social**: a busca en título da palabra clave "educación social" xerou 7769 referencias na base de CSIC-ISOC; 6 en ERIC; 26 en Medline; 1524 en Psycinfo; 683 en Scopus e

37 en WOS, facendo un total de 10045 rexistros encontrados.

-**Educación para la salud**: os resultados encontrados a partir da busca en título de "educación para la salud" foron 2497 en CSIC-ISOC; 3 en ERIC; 146 en Medline; 75 en Psycinfo; 190 en Scopus e 2 en WOS. En total, 2913 referencias.

-**Promoción de la salud**: se buscamos "promoción de la salud" nas diferentes bases de datos, o resultado é 765 en CSIC-ISOC; 0 en ERIC; 267 en Medline; 87 en Psycinfo; 233 en Scopus e 5 en WOS. En total, 1357 referencias.

-**Educación social y salud**: ao introducir nas bases de datos os termos "educación social y salud" xeráronse un total de 525 rexistros en CSIC- ISOC; 0 en ERIC; 7 en Medline; 122 en Psycinfo; 80 en Scopus e 1 en WOS. Suman un total de 735 referencias encontradas.

-**Educador/a social y salud**: a partir da consulta da palabra clave "educadora/ educador social y salud", encontráronse 7 referencias na base de CSIC-ISOC; 0 en ERIC; 0 en Medline; 6 en Psycinfo; 0 en Scopus e 0 en WOS, dando un total 13 rexistros.

Na táboa 1, móstranse os resultados expostos dun modo esquematizado. Como podemos ver, saúde e educación son conceptos moi relacionados, xa que existe un amplo número de referencias que engloban ambos os dous termos. Non obstante, cando acoutamos a busca e engadimos o termo "social", o número de referencias vese significativamente reducido.

Tomando todo en conxunto e tendo en conta o obxectivo da busca, unicamente encontramos os seguintes documentos que vinculan a saúde e a Educación Social:

- Cacho, X. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del educador social. *Pedagogía Social, 4*, 139-149.
- Canes, C. (2000). El ámbito sociosanitario: ¿un nuevo campo de trabajo para el educador y la educadora social? *Educación Social*, *15*, 95- 100.
- Monográfico de educación social y salud en la *Revista Galeduso:*
    - Vega, A. (2009). A saúde na educación social: Un valor de fondo e con futuro. *Galeduso, 8*, 4-7.
    - Olivar, A. (2009). Qué se sabe sobre a educación social na atención a drogodependencias? *Galeduso, 8,* 8- 9.

5.2. Documentos profesionalizadores

Para analizar o labor profesional das/os Educadoras/es Sociais no ámbito da saúde, analizamos os seguintes documentos:

-Documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007).

-Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005a y 2005b).

-Marco conceptual de las competencias del Educador Social (AIEJI, 2011).

-Identidad profesional del educador social (EDUSO, s.f.).

-Educación Social ¿Qué formación para qué profesional? (García y Sáez, 2011).

-La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio (Sáez, 2005).

-Educación para la salud y calidad de vida (Perea, 2011).

A partir da súa lectura podemos extraer as conclusións que se detallan a continuación en relación á Educación Social e a saúde:

-A Educación Social é unha profesión de carácter pedagóxico (ASEDES, 2007) que xera contextos educativos e accións mediadoras e formativas cunha dobre finalidade: a incorporación do suxeito ás redes sociais e a promoción deste tanto a nivel cultural como social.

-As/os Educadoras/es sociais defíneselles como axentes de cambio social, dinamizadoras/es de grupos sociais a través de estratexias educativas que axudan aos suxeitos a comprender o seu ámbito social, político, económico e cultural, e a integrarse axeitadamente. Así, as funcións que desempeñan poderían resumirse en: educativa; docente en determinados ámbitos; informativa, de asesoramento, orientadora e de soporte a individuos, grupos...; de animación e de dinamización de grupos e colectivos; organizadora, de planificación, programación, desenvolvemento e avaliación da súa intervención; de xestión e administración de distintos servizos; de observación e detección das necesidades e características do ámbito dos grupos e individuos; de relación con institucións, grupos e persoas; de reeducación e de elaboración,

execución, seguimento e avaliación de proxectos , programas, prestacións... (ANECA, 2005a e 2005b).

-AIEJI (2011) clasifica as competencias de Educadoras/es Sociais en: fundamentais (para intervir, avaliar e reflexionar) e centrais (relacionais e persoais; sociais e comunicativas; organizativas; do sistema; de aprendizaxe e desenvolvemento, e as xeradas polo exercicio da profesión).

-Algúns dos campos de actuación máis recoñecidos da Educación Social son (EDUSO, s.f.): centros de atención especial, persoas maiores , diversidade funcional , centros de toxicómanos/as, atención a ludopatías... todos eles susceptibles de intervención en saúde.

-Si nas súas primeiras formulacións, tal e como explican García e Sáez (2011), a Educación Social se viu como unha práctica social e educativa dirixida a dar resposta ás necesidades da sociedade fóra do ámbito escolar (socialización, reeducación, integración...), actualmente, esta práctica se converte nun verdadeiro instrumento de progreso social que traspasa os marcos anteriores para incidir no amplo da comunidade. Esta especialización pedagóxica é a que vai diferenciar ás/ós profesionais da Educación Social doutras/os cos que comparte ámbitos de actuación, equipamentos e individuos cos que traballa dos que difire claramente nas súas funcións (mestras/os, traballadoras/os sociais, psicólogas/os...).

-A profesionalización está relacionada coa transformación de ocupacións en profesións. A finalidade última deste proceso sería o ideal profesional, aquel que resalta o papel de "a carreira" e a "formación especializada" como estratexias que permiten a profesións e profesionais obter prestixio no ámbito no que se moven. Na profesionalización da Educación Social interveñen: as/os propias/os profesionais, o estado e as súas administracións, as Universidades, os mercados e as/os usuarias/os (Sáez, 2005).

-Actualmente estamos asistindo a unha nova cultura da saúde (Perea, 2011) que implica que, tanto as necesidades sanitarias da sociedade coma as vías de resposta a estas, transcenden os ámbitos biomédicos. Neste contexto, cun claro enfoque biopsicosocial, a atención á saúde ha de ser concibida cun enfoque integral, no que se fai necesaria a participación de equipos multidisciplinares, nos cales ten cabida a figura das/os Educadoras/es Sociais.

De todo iso, dedúcese que entre a Educación Social e a saúde existe unha relación importante. Por conseguinte, este ámbito de intervención habería de converterse nunha área

profesional con potencial de desenvolvemento para os anos vindeiros para as/os Educadoras/es Sociais.

5.3. Plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas

Co obxectivo de coñecer en que medida s e encontra a saúde recoñecida nos plans de estudo da carreira "Educación Social", e tentear así a formación actual das/os Educadoras/es Sociais en materia de saúde, identificáronse e analizaron as páxinas web das 48 Universidades Públicas españolas para coñecer en cales se imparte o Grao en Educación Social. A continuación, examinamos os plans de estudo dos Graos en Educación Social para descubrir se contan con materias especificamente relacionadas coa saúde. A táboa 2 recolle, modo resumo, estas indagacións.

Táboa 2. Universidades Públicas do estado español

Núm.	Universidades
1	UNED
2	Universidad Alcalá de Henares[2]
3	Universidad Autónoma de Madrid[3]
4	Universidad Carlos III
5	Universidad Complutense
6	Universidad de Alicante
7	Universidad de Almería
8	Universidad de Burgos
9	Universidad de Cádiz
10	Universidad de Cantabria
11	Universidad de Castilla La Mancha
12	Universidad de Córdoba
13	Universidad de Extremadura
14	Universidad de Granada
15	Universidad de Huelva
16	Universidad de Jaén
17	Universidad de La Laguna
18	Universidad de La Rioja
19	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
20	Universidad de León
21	Universidad del País Vasco
22	Universidad de Málaga
23	Universidad de Murcia
24	Universidad de Oviedo
25	Universidad de Salamanca
26	Universidade de Santiago de Compostela
27	Universidad de Sevilla

2. O Grao de Educación Social impártese no Centro Universitario Gran Cisneros, adscrito á Universidade.

3. O Grao de Educación Social impártese no Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, adscrito á Universidade.

Táboa 2. Universidades Públicas do estado español (continuación)

28	Universidad de Valladolid
29	Universidad de Zaragoza
30	Universidade da Coruña
31	Universidade de Vigo
32	Universidad Miguel Hernández de Elche
33	Universidad Pablo de Olavide
34	Universidad Politécnica de Cartagena
35	Universidad Politécnica de Madrid
36	Universidad Pública de Navarra
37	Universidad Rey Juan Carlos
38	Universitat Autònoma de Barcelona
39	Universitat de Barcelona
40	Universitat de Girona
41	Universitat de les Illes Balears
42	Universitat de Lleida
43	Universitat de València
44	Universitat Jaume I
45	Universitat Pampeu Fabra
46	Universitat Politècnica de Catalunya
47	Universitat Politècnica de València
48	Universitat Rovira I Virgili

Fonte: Elaboración propia.

Non existe o Grao en Educación Social

Existe o Grao en Educación Social/ Non contempla materia relacionada coa saúde

Existe o Grao en Educación Social/ Contempla materia relacionada coa saúde

Como se aprecia na táboa 2, das 48 universidades públicas existentes, impártese o título de Grao en Educación Social en 30. Cando analizamos os seus plans de estudo observamos que en 15 (50%), se imparte algunha materia explicitamente relacionada coa saúde.

Ademais, quixemos coñecer os seus nomes e descubrir se son optativas ou obrigatorias. Como se observa na táboa 3, nun 80% dos casos impártese como materia optativa e nun 20% como obrigatoria.

Táboa 3. Universidades con Grao en Educación Social que contan con materias relacionadas coa saúde nos seus plans de estudo

Universidade	Título da materia	Optativa/ Obrigatoria
UNED	"Educación para la salud"	Obrigatoria
Universidad de Almería	"Educación y desarrollo sostenible: salud, consumo y medio ambiente"	Optativa
Universidad de Burgos	"Prevención y promoción de la salud y deporte"	Obrigatoria
Universidad de Extremadura	"Diseño de programas de educación para la salud".	Optativa
Universidad de Jaén	"Educación y desarrollo sostenible: consumo, medio ambiente y salud"	Obrigatoria
	"Deporte, salud y calidad de vida en Educación Social"	
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	"Intervención socioeducativa para la promoción de hábitos de vida saludables y reeducación de adicciones"	Optativa
Universidad de León	"Educación para la salud"	Optativa
Universidad de Murcia	"Educación y promoción de la salud"	Optativa
Universidad de Salamanca	"Educación para la salud"	Optativa
Universidad de Valladolid	"Educación para la salud"	Optativa
Universidade de Vigo	"Intervención en saúde e educación social"	Optativa
Universitat Autònoma de Barcelona	"Educación para la salud"	Optativa
Universidat de Girona	"Salud mental y programas de promoción de la salud y educación social"	Optativa
Universidad de Valencia	"Educación para la salud. Prevención de conductas adictivas"	Optativa
Universitat Rovira I Virgili	"Infancia y salud"	Optativa

Fonte: Elaboración propia.

5.4. Rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España

O obxectivo desta consulta é coñecer en que ámbitos profesionais dentro do campo da saúde se encontran actualmente traballando Educadoras/es Sociais, e examinar en que situación se encontra a inclusión da Educación Social no ámbito da saúde nas diferentes CCAA do estado español. Para iso, estableceuse contacto mediante correo electrónico, fax e/ou chamadas

telefónicas coa totalidade de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España.

Táboa 4. Ámbitos de intervención da Educación Social, relacionados coa saúde, segundo a información obtida tras a posta en contacto cos diferentes Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais

Ámbitos / CEES	Persoas maiores	Diversidade funcional	Condutas aditivas	EpS	Outros ámbitos
Andalucía	X	---	---	X	X
Aragón	---	---	X	X	X
Baleares	---	---	---	X	X
Castilla La Mancha	X	X	X	X	X
Castilla y León	X	X	---	X	---
Cataluña					
Extremadura	---	---	X	X	X
Galicia	X	X	X	X	X
La Rioja	----	----	----	----	----
Madrid	X	X	X	X	X
Murcia	X	X	X	X	X
Navarra	---	X	X	X	---
País Vasco	X	X	X	X	---
Valencia					

Fonte: Elaboración propia.

Con Educadoras/es Sociais
Sen Educadoras/es Sociais
Non contestaron

Á vista dos datos reportados, podemos afirmar que as/os Educadoras/es Sociais encóntranse intervindo en materia de saúde nas áreas da terceira idade, diversidade funcional, condutas aditivas e EpS (desenvolvendo o seu labor profesional tanto en institucións de carácter público como de iniciativa privada, especialmente ONG). Ademais, en menor medida, tamén actúan noutros ámbitos, como en centros ou dispositivos de atención sanitaria (centros de saúde, hospitais, clínicas...) ou centros de información e orientación sexual.

Na táboa 4 presentamos, a xeito de resumo, a información recompilada da rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es de España, que nos proporciona unha panorámica dos

ámbitos nos que están a intervir as/os profesionais da Educación Social nas diferentes CCAA, para unha maior profundidade na súa análise pode consultarse o *anexo 1*.

5.5. Organizacións non Gobernamentais (ONG)

Tendo en conta o gran número de ONG con implantación no estado español, a primeira dificultade foi encontrar un listado único e oficial, por iso tomamos como referencia as organizacións incluídas na Plataforma de ONG de Acción Social, unha organización privada, de ámbito estatal, aconfesional e sen ánimo de lucro que traballa para promover o pleno desenvolvemento dos dereitos sociais e civís dos colectivos máis vulnerables e desprotexidos do noso país e fortalecer o Terceiro Sector de Ámbito Social.

Foi declarada de Utilidade Pública o 6 de febreiro de 2007 e está integrada por 26 ONG, federacións e redes estatais que traballan para a 14.300.000 de persoas e contan con 4.200.000 socias/os, 620.000 voluntarias/os e 80.000 traballadoras/es.

Na táboa 5 recóllense todas as ONG que conforman esta plataforma e en cales contan ou non con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde.

Táboa 5. As/os Educadoras/es Sociais na Plataforma de ONG de Acción Social

1	Asociación Española Contra el Cáncer (AECC)
2	ASDE SCOUTS de España
3	Cáritas
4	Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)
5	Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)
6	Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER)
7	Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS)
8	Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE)
9	Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)
10	Coordinadora Estatal. Plataformas Sociales Salesianas
11	Cruz Roja
12	Didania. Federación de Entidades Cristianas de Tiempo Libre
13	EAPN
14	Federación de la Mujer Rural (FEMUR)
15	Federación de Mujeres Progresistas
16	Fundación Cepaim. Convivencia y Cohesión Social
17	Fundación Esplai
18	Fundación Juan Ciudad
19	Fundación Secretariado Gitano
20	Liga Española de la Educación
21	Movimiento por la Paz
22	ONCE
23	Unión de Asociaciones Familiares (UNAF)
24	Unión de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente (UNAD)
25	Unión Democrática de Pensionistas (UDP)
26	Unión Romaní. Unión del Pueblo Gitano

Fonte: Elaboración propia

Con Educadoras/es Sociais

Sen Educadoras/es Sociais

Non contestaron

Con Educadoras/es Sociais Sen Educadoras/es Sociais Non contestaronComo se observa nesta táboa, mentres que ata un 50% das organizacións consultadas afirman non contar con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde, un 30.76% si o fan. O 19,23% restante, non nos deron resposta.

As ONG que contan con profesionais da Educación Social traballando no ámbito da saúde son: AECC, Cáritas, COCEDER, FEAPS, Cruz Vermella, Fundación Cepaim, Fundación Esplai e Fundación Secretariado Gitano. Para coñecer a información que nos proporcionaron cada unha delas, véxase o *anexo 2* (apartado 9.2.1).

Tendo en consideración que o listado da Plataforma de ONG de Acción Social non é representativo do universo de institucións, procedemos a buscar información e a contactar con outras organizacións relevantes relacionadas co ámbito da saúde, para coñecer se nelas traballan Educadoras/es Sociais e, en caso afirmativo, determinar que funcións desenvolven.

Co obxectivo de facilitar a interpretación da información recollida, organizamos o listado de entidades coas que contactamos en función do seu ámbito de traballo (internacional, nacional ou local).

A táboa 6 recolle as ONG de carácter internacional contactadas, e especifica en cales contan ou non con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde.

Táboa 6. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito internacional

1	Acción Contra el Hambre
2	ACNUR
3	ADRA
4	Aldeas Infantiles
5	Amnistía Internacional
6	Educación sin Fronteras (EDUCO)
7	Global Humanitaria
8	Intermón oxfam
9	Manos Unidas

Táboa 6. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito internacional (continuación)

10	Médicos del Mundo
11	Médicos sin Fronteras
12	Médicus Mundi
13	Remar Internacional
14	Save the Children
15	UNICEF

Fonte: Elaboración propia

Con Educadoras/es Sociais
Sen Educadoras/es Sociais
Non contestaron

Unicamente un 33.3% das organizacións consultadas (ACNUR, Médicos del Mundo, Médicos sin Fronteras, Save the Children e UNICEF) constatan contar con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde. Para coñecer a información que nos proporcionaron, véxase o *anexo 2* (apartado 9.2.2.). Así mesmo, cabe facer mención que ata nun 46.6% admiten non contar con estas/es profesionais. Un 20% abstense de contestar.

A continuación, na táboa 7, enuméranse as ONG contactadas de ámbito nacional e identifícanse aquelas que contan ou non con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde:

Táboa 7. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito nacional

1	Asociación Nacional del Alzhéimer (AFAL Contigo)
2	Asociación de Caridad San Vicente de Paúl (AIC España)
3	Asociación de Ayuda a Enfermos Graves y Personas en Duelo (Alaia)
4	Apoyo Positivo
5	Asociación de Familiares y Personas con Enfermedad Mental Grave (ASAENES)
6	Asociación Internacional del Teléfono de la Esperanza (ASITES)
7	Asociación Entrepueblos
8	Asociación Española de Atención Psicosocial
9	Asociación Por ti Mujer
10	Asociación Pro Derechos Humanos de España

Táboa 7. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito nacional (continuación)

11	Asociación Proyecto Hombre
12	Asociación Proyecto Vida
13	Asociación SHARE España
14	Asociación de la Parálisis Cerebral (ASPACE)
15	Asociación en Defensa de la Atención a los trastornos de la Personalidad (AVANCE)
16	AZAJER. Tratamiento de Ludopatía
17	DOWN España
18	Asociación de Ayuda en Carretera (DYA)
19	FEAFES
20	Federación de Entidades de Atención y de Educación a la Infancia y Adolescencia (FEDAIA)
21	Federación de Asociaciones de Celiacos de España
22	Federación Española de Enfermedades Neuromusculares
23	Fundación Amigó
24	Fundación Ande
25	Fundación Hospital San Salvador
26	Fundación Meniños
27	Fundación PRODEIN. Promotora de Desarrollo Integral
28	Grupo ALBOR-COHS
29	Ojos Solidarios
30	Organización Social de Acción Humanitaria (OASH Española)

Fonte: Elaboración propia

Con Educadoras/es Sociais
Sen Educadoras/es Sociais
Non contestaron

Sorprende o reducido número de organizacións de ámbito nacional que afirman contar con profesionais da Educación Social traballando no ámbito da saúde. Unicamente un 6.6% contestaron positivamente. Pola contra, un 60% afirman non contar con esta figura na súa

organización e un 33.3% non contestan. Para descubrir a información achegada pola Asociación Proyecto Hombre e Fundación Meniños, véxase *anexo 2* (apartado 9.2.3).

Por último, na táboa 8, relaciónanse aquelas ONG que operan no ámbito local (Ourense) e puntualízase cales contan e cales non con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde.

Táboa 8. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito local

1	Aixiña Ourense
2	Amencer Ourense
3	Asociación de Alzhéimer de Ourense (AFAOR)
4	Asociación Dédalo Ourense
5	Asociación de Fibromialxia e Síndrome de Fatiga Crónica de Ourense (AFFOU)
6	Asociación de Padres a favor de Persoas con Discapacidade de Ourense (ASPANAS)
7	Asociación de Persoas con Discapacidade de Ourense (ADO)
8	Asociación de Persoas Xordas de Ourense (APSOU)
9	Asociación Ourensana de Axuda ao Toxicómano (ATOX)
10	Asociación Ourensana de Esclerosis Múltiple (AODEM)
11	Asociación para a Prevención da Exclusión Social (APES)
12	Autismo Ourense
13	Centro de Información Municipal ás Mulleres (CIMM)
14	Comité Anti-SIDA (Síndrome da Inmunodeficiencia Adquirida) de Ourense
15	Morea
16	Organización Impulsora de Persoas Discapacitada de Ourense (OID)
17	Renacer Ourense

Fonte: Elaboración propia

Con Educadoras/es Sociais

Sen Educadoras/es Sociais

O 47.05% conta con Educadoras/es Sociais na súa organización, mentres que o 52.95%, nega este feito. A información obtida daquelas que contestan afirmativamente á pregunta de se contan con Educadoras/es Sociais traballando no ámbito da saúde (ADO, AFAOR, Aixiña, APES, ASPANAS, ATOX, CIMM e Comité anti-SIDA) aparece detallada no *anexo 2* (apartado 9.2.4).

5.6. Técnica de prospectiva DELPHI

O panel de expertas/os que participaron neste proceso constitúeno un total de 7 Educadoras/es Sociais que operan en distintos ámbitos de actuación: persoas maiores, diversidade funcional, drogodependencias e educación para a saúde (sexualidade). Co fin de coñecer a súa opinión sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde, estas/es foron contactados vía telefónica e por correo electrónico.

A técnica DELPHI foi utilizada para converxer nunha matriz DAFO (véxase apartado 5.7) e como non podía ser doutra forma, foi tida en conta á hora de elaborar as conclusións finais do presente TFG.

Este proceso desenvolveuse en catro etapas ou momentos:

-*Paso I*: Envío de documento base (véxase *anexo 3*, apartado 9.3.1.) e batería de preguntas (véxase *anexo 3*, apartado 9.3.2.).

-*Paso II*: Recompilada e analizada a información recibida, envío do primeiro borrador de matriz DAFO ao obxecto de recibir novas opinións e/ou achegas por parte das/os profesionais.

-*Paso III*: Envío de conclusións obxecto de novas críticas.

-*Paso IV*: Envorcado das conclusións finais na matriz DAFO.

5.7. Análise DAFO sobre a implantación da Educación Social no ámbito da saúde

A partir da análise e reflexión da documentación e información recollida nos apartados anteriores, procédese a elaborar unha matriz DAFO co obxectivo de realizar un diagnóstico sobre as posibilidades laborais das/os Educadoras/es Sociais no ámbito da saúde. Consideramos útil esta ferramenta porque mostra con claridade cales son as debilidades, oportunidades, fortalezas e ameazas coas que nos encontramos as/os Educadoras/es Sociais á hora de internarnos neste

campo de actuación.

Táboa 9. Análise DAFO da implantación da Educación Social no ámbito da saúde

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
DEBILIDADES	**AMEAZAS**
-Falta de delimitación das funciones e ámbitos de intervención. -Escasa presenza no campo da saúde. Déficit de formación no currículum e falta de materiais de apoio específicos en "Educación para la Saúde". -Carencia de instrumentos e ferramentas de avaliación e validación propias do ámbito da Educación Social. -Proxección do futuro profesional cara o xa existente. -Deficiente transferencia do coñecemento. -Falla de hábito investigador.	-Descoñecemento da profesión. -Falla de recursos económicos. -Intrusismo profesional. -Escaso recoñecemento cara á Educación Social. -Dificultades á hora de traballar en equipo entre profesionais da mesma rama. -Falta de autonomía á hora de desenvolver a acción socioeducativa.
FORTALEZAS	**OPORTUNIDADES**
-Título de Grao en Educación Social. Formación teórico-práctica que nos capacita para desenvolver con éxito a acción socioeducativa. -Tendencia á interdisciplinaridade á hora de abordar a saúde. -Experiencias realizadas con éxito no campo da saúde. -Capacidade de adaptación a diferentes situacións. -Carácter renovador e inconformista do perfil da Educadora e Educador Social.	-Aproveitamento da conxuntura económica. -Presenza de materias sobre saúde na formación académica. -Introdución do modelo biopsicosocial. Recoñecemento da prevención no campo da saúde. -Cambio de paradigma nos modelos de enfermidades. -Saúde como tema transversal. Necesidade de equipos interdisciplinares.

Fonte: Elaboración propia.

Todo iso, nos proporciona unha visión global e integral da situación estudada, con miras a establecer obxectivos estratéxicos tendentes a construír sobre as Fortalezas, eliminar as Debilidades, explotar as Oportunidades e mitigar as Ameazas.

A matriz DAFO, foi realizada en dúas fases diferenciadas:

1. A partir da análise e reflexión da documentación e información recollida con: a análise dos plans de estudo dos Graos en Educación Social das Universidades Públicas españolas; a busca bibliográfica nas bases de datos científicas; a consulta de documentos sobre a definición e profesionalización da Educación Social e a información reportada polos Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais do estado español e as ONG contactadas, constrúese unha primeira matriz.
2. Nun segundo momento, e ao obxecto de enriquecer a análise de resultados, aplicouse a

técnica DELPHI con distintas/os profesionais da Educación Social que traballan actualmente no ámbito da saúde.

A táboa 9 mostra a matriz DAFO definitiva, na que se recollen tanto as nosas reflexións e achegas, como as das/os profesionais aos cales consultamos. No *anexo 4* pode verse unha análise máis detallada da información contida na devandita táboa.

6. Discusión

Como titulación académica, a Educación Social en España conta cunha breve traxectoria, iniciada no ano 1991 coa aprobación do Real Decreto 1420/91 do 30 de agosto. Previa á súa creación, ás/aos profesionais que realizaban este traballo coñecíaselles como educadoras/es especializadas/os, animadoras/es socioculturais ou educadoras/es no tempo libre (Núñez e Úcar, 2010). Co establecemento do Grao en Educación Social, nun primeiro momento, preténdese conseguir a formación de profesionais da educación que desempeñen o seu labor nos distintos campos relacionados coa educación non formal (Besteiros, 2003): a intervención educativa con persoas marxinadas, con problemas sociais ou de adaptación ao seu entorno.

Na actualidade, as/os Educadoras/es Sociais desempeñan o seu labor socioeducativo con diferentes grupos de idade (infancia, xuventude, persoas maiores...) e con colectivos e problemáticas diversas (ocio, servizos sociais, xustiza, saúde...).

Co propósito de analizar o nivel de implantación profesional das/os Educadoras/es Sociais no campo da saúde, propuxémonos a realización deste estudo concretado no presente TFG "A Educación Social no campo da saúde. Novos retos e saídas profesionais".

Unha primeira revisión teórica sobre o papel desta figura profesional no campo da saúde, pon de manifesto a escaseza de publicacións sobre a súa intervención neste ámbito. Así, os resultados obtidos a partir da busca realizada nalgunhas das máis importantes bases de datos científicas (CSIC- ISOC, ERIC, Medline, Psycinfo, Scopus e WOS) reflicten que, aínda que as referencias sobre os termos educación e saúde son moi abundantes, son non obstante escasas as que relacionan expresamente a Educación Social e a saúde e moito máis aquelas que aluden á intervención ou funcións e roles profesionais desenvolvidos polas/os Educadoras/es Sociais, conclusións parcialmente concordantes co reportado por Lara e Besteiros (2007).

Isto non é máis que unha mostra do estado actual no que se encontra a Educación Social, pois un dos seus principais problemas radica na súa falta de definición e conceptualización. Aínda non existe un acordo sobre a propia definición da Educación Social, os seus ámbitos de intervención e as funcións que Educadoras/es Sociais han de desenvolver (Cacho, 1999). A mencionada ausencia de documentación e información ao respecto, non fai outra cousa que

perpetuar esta situación.

A análise dos plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social das Universidades Públicas españolas, constata que unicamente nun 50% dos casos se imparte algunha materia relacionada coa saúde, na súa maioría, como materia optativa (80%), o que supón un verdadeiro obstáculo para a futura proxección das/os Educadoras/es Sociais neste ámbito.

Por outra parte, en relación á información reportada polos distintos Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España e as principais ONG, constátase que actualmente as/os profesionais da Educación Social están desenvolvendo importantes iniciativas e intervencións o ámbito de saúde, non obstante o seu labor é pouco visible.

Cacho (1999), destaca tres ámbitos ou colectivos de intervención dentro do campo da saúde: drogodependencias, diversidade funcional e persoas maiores. Porén, a estes podemos engadir outros como a EpS, a saúde mental ou intervencións en dispositivos de atención sanitaria (Agudo, 2008; Belando e López, 2003; Canes, 2000; Crescencia, 2006; Cruz Vermella Xuventude, 2002; Escribano, 2004 e Vega, 1993).

Nesta liña, a información que nos subministraron tanto os Colexios Profesionais coma as ONG, confirma que son estes os ámbitos de saúde nos que están a traballar as/os Educadoras/es Sociais. Non obstante, constatamos diferenzas entre CCAA, tanto en relación aos ámbitos da saúde nos que desenvolven a súa actividade profesional, coma en relación ao seu nivel de extensión.

Tradicionalmente, a intervención no campo da saúde foi levada a cabo principalmente por profesionais denominados sanitarios (enfermeiros/as, médicos/as...) e en menor medida dende enfoques psicolóxicos e sociais (psicólogos/as e traballadores/as sociais). Se ben no momento actual a Educación Social non está moi desenvolvida dentro deste ámbito, a análise dos datos e a situación actual leva a considerar o rol das/os Educadoras/es Sociais como necesario dentro do campo da saúde. A Educación Social pode contribuír e complementar a outras profesións relacionadas (Canes, 2000), atendendo por unha parte ás demandas socioeducativas derivadas da atención á saúde da cidadanía e, por outra, á necesidade de realizar tanto intervencións preventivas como correctivas ou rehabilitadoras, onde o aspecto educativo ten un papel moi relevante (Castelo, 2005). Convén, non obstante, ter en conta que a intervención socioeducativa no campo da saúde non é un terreo exclusivo das/os Educadoras/es Sociais, pois, por unha

parte, as temáticas e variables de estudo implicadas en procesos socioeducativos son compartidas por outras disciplinas (pedagoxía, psicoloxía, traballo social, antropoloxía ou socioloxía), e por outra, é necesario considerar que o traballo de intervención socioeducativa en temas de saúde implica necesariamente a concorrencia doutras disciplinas; encontrámonos polo tanto coa necesidade de entender esta dende unha perspectiva multidisciplinar (Canes, 2000). Neste sentido, a nova forma de conceptualizar a saúde, que pouco a pouco se vai inserindo tanto nas/os profesionais como na sociedade, vai dando sentido ás funcións das/os Educadoras/es Sociais, contempladas en diferentes documentos profesionalizadores (AIEJI, 2011; ANECA, 2005a e 2005b; ASEDES, 2007 e EDUSO, s.f.).

Non obstante, pola novidade da profesión, existe certa dificultade para diferenciar as funcións das/os Educadoras/es Sociais das desenvolvidas por outras/os profesionais, sobre todo da animación sociocultural ou do traballo social (Caride, 2002).

Finalmente, pechamos este estudo sobre a implantación da Educación Social no campo da saúde coa realización dunha análise DAFO, que foi complementado coa opinión de Educadoras/es Sociais que actualmente están a desenvolver o seu labor no campo da saúde, a través da aplicación da técnica DELPHI. Dos seus resultados, podemos destacar que, aínda que se detectan importantes debilidades internas (especialmente a falta de definición do rol profesional e a débil traxectoria investigadora da disciplina) e ameazas (tales como a existencia doutras/os profesionais do ámbito socioeducativo traballando en temas de saúde), existen non obstante grandes fortalezas e oportunidades que albiscan un futuro prometedor para a Educación Social dentro deste campo debido, en parte, aos conflitos e situacións actuais da sociedade (Castillo, 2005).

Dende este punto de vista, encontrámonos nun momento no que as solucións propostas non son suficientes para dar resposta aos problemas da sociedade actual, polo que se fai necesaria unha intervención dende outra perspectiva; unha intervención social, educativa e integradora (Vázquez Dacoba, 2013). En definitiva, a intervención da Educación Social.

Por outra parte, a complicada situación actual, especialmente provocada pola grave conxuntura económica na que nos encontramos, supón ao mesmo tempo o xurdimento de novas necesidades tanto individuais coma sociais e, por conseguinte, a demanda de solucións e respostas apropiadas a estes problemas (Castillo, 2005), o que pode supoñer abrir novos espazos

cara a onde dirixir a intervención das/os Educadoras/es Sociais, creando con iso novos xacementos laborais.

Sen dúbida, as/os Educadoras/es Sociais teñen por diante un importante reto para desenvolverse como profesionais no campo da saúde, que ha de abrirse, fundamentalmente, cara a tres direccións:

- Identificación e implementación de liñas de investigación que inclúan a dimensión socioeducativa propia da Educación Social, sendo especialmente importantes aquelas metodoloxías que vinculan o campo aplicado coa investigación, tales como a investigación-acción.
- Incremento da transferencia do coñecemento mediante a creación de revistas científicas, publicacións, congresos e outros eventos científicos que contribúan a difundir e visibilizar o labor profesional das/os Educadoras/es Sociais no campo da saúde.
- Contribución á mellora da definición do seu propio rol neste ámbito de intervención.

Todas estas propostas, deben perseguir un obxectivo común que responde á necesidade de incrementar a visibilización das actuacións e estratexias de intervención levadas a cabo polas/os Educadoras/es Sociais no campo da saúde.

7. Conclusións

A partir dos datos obtidos neste estudo, extraemos as conclusións ás que chegamos, formuladas sobre a base dos obxectivos específicos formulados. Poñemos fin a este apartado con algunhas consideracións finais.

A. *Identificar os factores que facilitan e dificultan a participación das/os profesionais da Educación Social no ámbito da saúde*

Son moitos os factores que dificultan a participación da Educación Social no ámbito da saúde:

- *Escaseza de publicacións científicas*. Iso débese a xuventude da nosa profesión e á falta de hábito investigador. É, polo tanto, necesario mobilizarse; dar a coñecer que é o que estamos a facer, como e por que; é dicir, transferir o coñecemento.
- *A Educación Social comparte os seus ámbitos de intervención con outras disciplinas* que posúen unha ampla traxectoria no ámbito da saúde e gozan dun gran prestixio social. Lograr abrirse paso entre elas é un reto que implica un grande esforzo de divulgación do noso traballo.
- *Descoñecemento da nosa profesión* por parte das administracións públicas, as entidades privadas e a poboación en xeral. Identifícase á Educación Social con outras profesións. Neste sentido, parece que calquera está capacitada/o para desenvolver as nosas funcións.
- *Dificultade á hora de traballar en equipo*. A diferente forma de proceder entre profesionais da área social provoca disparidade de criterios cando se trata de levar a cabo unha intervención.
- *O traballo das/os Educadoras/es Sociais desenvólvese habitualmente nun espazo de subordinación no que a supervisión e a planificación externa dificulta a autonomía e toma de decisións.*
- D*eficiente conceptualización e definición da Educación Social.* Non existe un consenso xeneralizado acerca da propia definición, ámbitos de actuación e perfís

profesionais das/os Educadoras/es Sociais.

- *Déficit de instrumentos e ferramentas de apoio propias da Educación Social* que dean credibilidade ó traballo que realizamos. Sería de grande utilidade a disposición dunha Escala Validada para valorar o noso público obxectivo. P. ex, no caso das persoas maiores non contamos con ningunha ferramenta específica de valoración socioeducativa coñecida e de recoñecemento pola comunidade científica.
- Analizados os plans de estudo dos títulos de Grao en Educación Social ponse de manifesto que non se lle está a outorgar á saúde a importancia que merece. Incluíla como materia obrigatoria no currículo académico facilitaría a reivindicación do noso espazo no campo da saúde.
- *A crise económica* está a ter unha clara repercusión negativa nos presupostos destinados tanto a educación coma a protección social.

Pola contra, tamén existen factores facilitadores da integración da Educación Social no ámbito da saúde:

- A implantación dos *títulos de Grao* permite a equiparación entre licenciaturas e diplomaturas.
- *Formación teórico-práctica* que nos capacita para desenvolver con éxito a acción socioeducativa, tamén no campo da saúde.
- O *modelo biopsicosocial* permite a entrada na área da saúde a profesionais que transcenden do campo da medicina, para dar cobertura ás necesidades psicolóxicas e socioeducativas da poboación.

- *Cambio de paradigma nos modelos de enfermidades*. Se ata mediados do século pasado a principal causa de mortalidade viña dada por enfermidades de tipo infeccioso, agora son as enfermidades crónicas non infecciosas, estreitamente relacionadas cos nosos comportamentos e hábitos conductuais, as que van condicionar a nosa esperanza de vida. Neste sentido, a Educación Social, a través da EpS e a promoción de hábitos de vida saudables, ten moito que achegar.
- Desenvolvemento de *experiencias positivas no ámbito da saúde* que avalan o deseño e intervención das nosas actuacións.
- O *carácter renovador e inconformista* das/os Educadoras/es Sociais. A súa actitude positiva e loita por conseguir unha sociedade máis xusta van propiciar que as/os usuarias/os coas/cos que traballan recoñezan e se sintan agradecidas/os co seu labor profesional.
- A *inclusión de materias sobre saúde nos plans de estudo*, aínda que como vimos, aínda insuficiente, outorga ás/aos Educadoras/es Sociais a formación específica requirida para traballar neste ámbito de intervención con garantías de éxito.
- *A saúde é un tema transversal* e por ende, está presente en calquera aspecto da vida (laboral, familiar, relacional...) onde a Educación Social ten capacidade de intervención. Todo o que nos pasa afecta á nosa saúde, e a nosa saúde vai interferir no noso comportamento.
- *A crise económica pode derivar en oportunidades*. Malia xerar consecuencias negativas tales como desemprego, exclusión social, adiccións... que afectan á saúde, o certo é que a Educación Social está perfectamente preparada para dar resposta a esta situacións, o que podería implicar un aumento da demanda de profesionais.

B . *Descubrir os sectores concretos da saúde nos que interveñen actualmente as/os Educadoras/es Sociais*

Tomando como referencia a información recollida en documentos científicos e profesionalizadores, e a reportada tanto polos Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais como polas distintas ONG que consultamos, podemos afirmar que actualmente existe evidencia de que as/os Educadoras/es Sociais interveñen no ámbito da saúde, en áreas tales como: persoas maiores, diversidade funcional, condutas aditivas e EpS.

-*Persoas maiores*: desenvolven, sobre todo, tarefas relacionadas coa animación sociocultural e a estimulación cognitiva. É importante ter en conta que en moitos casos son substituídas/os por monitoras/es de ocio e tempo libre, que ofrecen "os mesmos servizos" a un menor custo.

-*Diversidade funcional*: en especial, encárganse do deseño e posta en marcha de programas e talleres cuxo obxectivo último é facilitar a integración socio-ocupacional do colectivo.

-*Condutas aditivas*: neste caso, traballan formando parte de equipos multidisciplinares en programas de deshabituación, redución de danos... en centros de día, residencias ou comunidades terapéuticas. Ademais, encárganse do deseño e posta en marcha de programas e talleres de EpS, Educación Sexual, HHSS, Ocio e tempo libre... deseñados para persoas que presentan adiccións. O fin último é contribuír a mellorar a súa saúde e a súa integración socio-laboral.

-*EpS*: é o ámbito máis mencionado tanto polos Colexios Profesionais, coma polas ONG. Levan a cabo programas relacionados coa prevención de embarazos non desexados, ITS (Infeccións de Transmisión Sexual), consumo de drogas... en centros escolares e/ou outros espazos, coa poboación en xeral ou con colectivos específicos (persoas maiores e programas de envellecemento saudable, diversidade funcional e programas de expresión de emocións...).

En menor medida, tamén se constata a súa participación noutros ámbitos como a saúde mental e intervencións de tipo socioeducativo en dispositivos sanitarios. A pesar de que se corrobora a súa existencia, apenas obtivemos información que nos permita afondar en cal é o papel que desenvolven estas/es profesionais con persoas con trastornos mentais.

Non obstante, se falamos das/os Educadoras/es Sociais nos dispositivos sanitarios, saen á luz múltiples experiencias e iniciativas nas que cabe destacar o importante papel que xogan as ONG. Así, podemos falar de programas educativos sobre envellecemento activo, como o desenvolvido pola Asociación AGADEA no Centro de Saúde de Vite (Santiago de Compostela), ou do labor da AECC nos servizos de oncoloxía, onde as/os Educadoras/es Sociais teñen un papel fundamental, prestando apoio, acompañamento, asesoramento e escoita ás/aos pacientes e aos seus familiares.

Para rematar, é importante destacar o papel que realiza a Educación Social en campañas de concienciación e sensibilización, p. ex., o labor desenvolvido por institucións como Fundación Cepaim en contra da ablación feminina.

C. *Examinar en que situación se encontra actualmente a inclusión da Educación Social no ámbito da saúde, nas diferentes CCAA do estado español*

Na maioría das CCAA hai evidencias de que as/os Educadoras/es Sociais están intervindo no ámbito da saúde, pero a inclusión e a aceptación desta figura é desigual segundo a comunidade da que se trate. Nalgunhas delas, como é o caso de Galicia ou Murcia, documéntase a intervención destas/es profesionais en áreas como: persoas maiores, drogodependencias, diversidade funcional, EpS ou centros de saúde. Non obstante, noutras, como La Rioja, a súa presenza é moito menor, poñendo de manifesto o escaso recoñecemento existente cara a estas/es profesionais.

D. *Outras consideracións*

Dun modo máis xeral poderiamos dicir que, na conxuntura económica actual, a ausencia de respostas apropiadas ás novas necesidades socioeducativas emerxentes e a incapacidade dos dispositivos sanitarios para solucionar os problemas de saúde actuais (especialmente os procesos crónicos), obrigan a adoptar novos enfoques ou modos de entender a intervención en saúde. É neste punto onde se asenta o novo paradigma biopsicosocial, que amplía a tradicional concepción biomédica centrada no aspecto físico ou biolóxico, para incorporar os factores psicolóxicos e sociais, demandando deste modo intervencións multidisciplinares, nas que as/os Educadoras/es Sociais deben reivindicar o seu espazo de intervención.

A abordaxe de situacións dende diferentes perspectivas é enriquecedora e produtiva. Permite ás/aos profesionais aprender mutuamente ao achegar cada unha/un os seus propios coñecementos e destrezas, traducíndose isto nunha atención integral á persoa.

As/os Educadoras/es Sociais somos profesionais cualificadas/os para educar na convivencia, participación e integración social, incidindo nas estruturas cognitivas e afectivas do suxeito (Petrus, 2000) , modificando condutas inapropiadas (adiccións, desordes alimenticias, condutas sexuais de risco, agresividade...) e promovendo/potenciando o desenvolvemento persoal/social a través da acción socioeducativa (ANECA, 2005a e 2005b) . Temos a misión de detectar necesidades, educar, informar, asesorar e orientar a grupos e individuos en todo aquilo que poida redundar na súa mellora tanto a nivel persoal como social.

Como ben sabemos, a saúde non é só a mera ausencia de enfermidade (OMS, 1946) senón que implica sentirse ben connosco mesmas/os e co ámbito que nos rodea. O coidado do medio, os hábitos de vida saudables (deporte, alimentación rica e variada, sociabilidade...), a tenza dun emprego estable que nos permita sentirnos realizadas/os como persoas e partícipes da sociedade na que vivimos... son elementos que conducen ao noso benestar físico, psicolóxico e social.

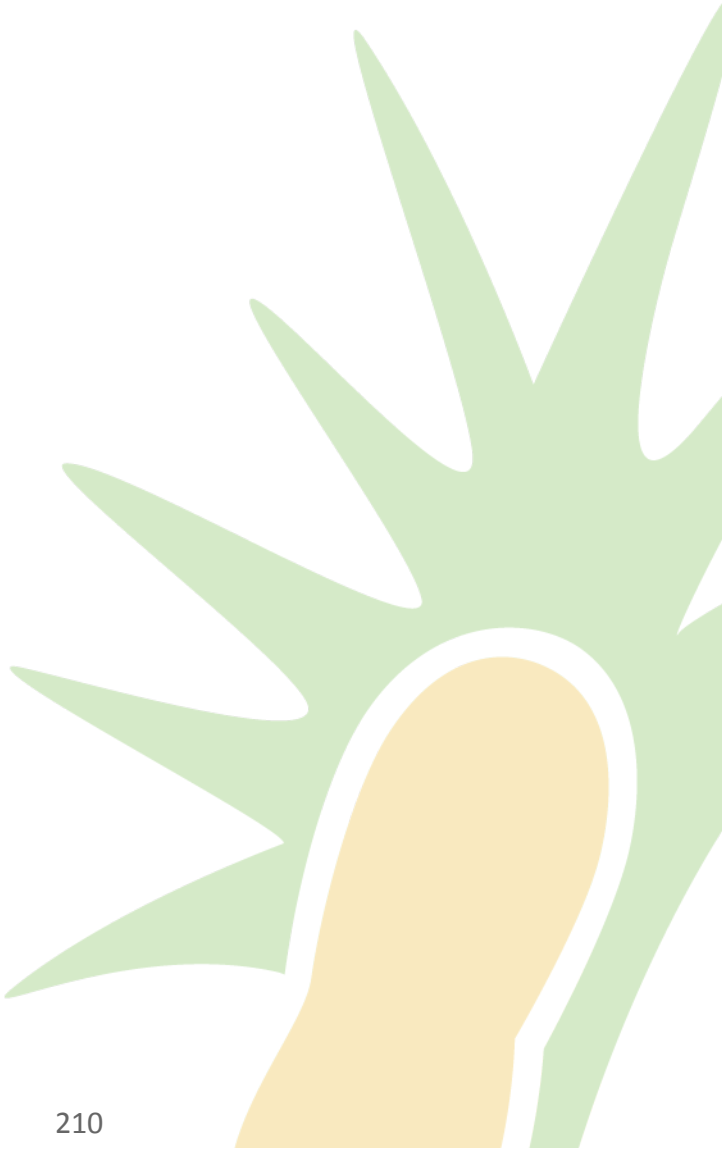
Polo tanto, resulta evidente a importancia da EpS e da promoción da saúde como alternativas ás medidas correctoras aplicadas cando o dano ou a enfermidade xa se produciron. Se se destinase máis diñeiro a investir en prevención (eficaz e económica), poderíanse evitar situacións irreversibles cuxo custo social e económico é moi elevado[4] . Por iso, no contexto de crise que estamos a vivir, os poderes públicos deberían reformularse a estrutura do sistema educativo actual , potenciando a presenza de Educadoras/es Sociais nos centros escolares (públicos e privados), abrindo máis escolas de nais e pais e novos espazos de intervención onde esta figura profesional poida desenvolver o seu labor. Neste sentido, cabe mencionar a Castilla La Mancha, onde as/os profesionais da Educación Social conseguiron integrarse nos centros de educación primaria e secundaria.

En definitiva, aínda que as/os Educadoras/es Sociais temos aínda pouca presenza no ámbito da saúde, consideramos non obstante, que estamos chamadas/os a desempeñar un rol

4. P. ex., se se destinase diñeiro público a campañas de prevención e sensibilización sobre as consecuencias do abuso do alcohol e/ou outras drogas, paliaríanse situacións extremas: comas etílicas, accidentes de tráfico... cuxo custo social e económico (mortes, desprazamento de ambulancias, mobilización médica...) é incomparable co destinado ao reforzo da Educación Social.

importante nesta área de intervención. Dous son os motivos fundamentais que xustifican tal afirmación: por unha parte, as características e definición propias da titulación, e por outra, a introdución de novas ideas e prácticas na intervención preventiva e/ou correctiva. Isto, verase facilitado se as/os profesionais da Educación Social somos capaces de incrementar o volume de investigacións (coa conseguinte transferencia de resultados) e de mellorar a definición do noso rol profesional.

Por todo o expresado con anterioridade, temos unha actitude positiva cara ao noso futuro profesional, tamén no campo da saúde, configurándose este como unha nova saída profesional da Educación Social.



8. Referencias Bibliográficas

8.1. Bibliografía

AIEJI (2011). Presentación al Marco Conceptual de las Funciones y Competencias del Educador/a Social. *Revista de Educación Social*, *13*, 1-20.

ANECA (2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ANECA (2005b). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social II*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Grafox, S.L.

Belando, M. y López, E. (2003). Una propuesta para la mejora de la intervención socioeducativa del educador social a través de los recursos telemáticos aplicados al ámbito de la educación para la salud. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 2* (1), 51-71.

Cacho, X. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del educador social. *Pedagogía Social*, *4*, 139-149.

Canes, C. (2000). El ámbito sociosanitario ¿Un nuevo campo de trabajo para el educador/a social? *Educación Social*, *15*, 95-100.

Caride, J. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 9*, 91-125.

Castillo, A. (2005). Reflexiones en torno al futuro de la educación social y al papel del educador social en el contexto europeo. *Cuestiones pedagógicas, 17*, 24- 34.

Estébanez, P. (2005) . Las organizaciones no gubernamentales . En P. Estébanez (Coord.), *Medicina Humanitaria* (pp. 125-138). Madrid: Díaz de Santos.

Gallar, M. (2006). *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*.
Madrid: Thomson Paraninfo.

Garra, L. (2005). El educador social en el ámbito de la salud mental. En J . Lirio (Coord.), *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales* (pp. 387-417). Madrid: Dykinson.

Grmek, M. (1966). *Selected paper for Andrija Stampar*. Zagreb: University of Zagreb.

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, *10*, 233-251.

Juárez, F. (2011). El concepto de salud: una explicación sobre su unicidad, multiplicidad y los modelos de salud. *International Journal of Psychological Research, 4* (1), 70-79.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.

Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians: a Working Document*. Ottawa: Department of Health and Welfare.

Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social.* Madrid: UNED.

Maxwell, R. G. I. (1994). *Marketing un nuevo enfoque*. Bilbao: Deusto.

Mínguez, C. (2004). Evolución de Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social*, *Revista interuniversitaria*, *11*, 25-54.

Navarro, V. (1998). Concepto actual de la salud pública. En F. Martínez, P.
Castellanos y V. Navarro (Coords.), *Salud Pública* (pp. 49-54). Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
Núñez, H. y Úcar, X. (2010). *Los Ámbitos de Intervención de la Pedagogía Social. Contenidos teóricos asignatura on-line: Pedagogía Social y Comunitaria.* Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears.
Perea, R. (2004). *Educación para la salud. Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Díaz de Santos.
Perea, R. (2011). *Educación para la salud y calidad de vida*. Barcelona: Díaz de Santos.
Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en Educación Social. En M. Romans, A.
Petrus y J. Trilla (Coords.), *De profesión educador/a social* (pp.61-82). Barcelona: Paidós.
Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, en BOE, 10 de octubre de 1991.
Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, *336*, 129-139.
Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
Salleras, L. (1990). *Educación sanitaria: principios, métodos y aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.
San Martín, H. y Pastor, V. (1989). *Economía de la salud: teoría social de la salud*. Madrid: McGraw-Hill.
Terris, M. (1980). *La revolución epidemiológica y la medicina social*. México: Siglo XXI.
Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. Madrid: UNED.
Vázquez Dacoba, S. (2013). *El Educador/a Social en el ámbito de la Salud* (Trabajo Fin de Grado no publicado). Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo.
Vega, A. (1993). *La acción social ante las drogas. Propuestas de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
Vicens, J. (1995). *El valor de la salud: una reflexión sociológica sobre la calidad de vida*. Madrid: Siglo XXI.

8.2. Webgrafía

Agudo, S. (2008). La educación social y las personas mayores: reconstruyendo identidades [en línea]. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=314. Consultado el 3 de mayo de 2014.

Ballesteros, B. (2003). Investigación en Educación Social [en línea]. Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/monografico/pdf_6/belen.pdf. Consultado el 26 de mayo de 2014.

Crescencia, V. (2006). Los educadores y las educadoras sociales en el campo de las discapacidades. Funciones y tareas [en línea]. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/?b=8&c=65&n=209. Consultado el 3 de mayo de 2014.

Cruz Roja Juventud (2002). Promoción y Educación para la Salud. Guía de orientación [en línea]. Recuperado de: http://www.cruzroja.es/crj/docs/salud/manual/001.pdf. Consultado el 23 de marzo de 2014.

EDUSO (s.f.). Identidad profesional del educador social [en línea]. Recuperado de: http://edusouned.wikispaces.com/file/view/Capitulo+1-Identidad+profesional+del+educador+social.pdf. Consultado el 22 de marzo de 2014.

Escribano, I. (2004). La función profesional del educador y la educadora social en los Servicios de Rehabilitación en Salud Mental [en línea]. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=125. Consultado el 22 de marzo de 2014.

9. Anexos

9.1. Anexo 1. Resultado detallado da consulta á rede de Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais de España

9.1.1. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Andalucía (COPESA)

Nesta CCAA, as intervencións das/os Educadoras/es Sociais levadas a cabo dentro do campo da saúde encóntrans e bastante restrinxidas ao colectivo da terceira idade (onde afirman que o labor desenvolvido é moi similar á da Animación Sociocultural) e a actuacións concretas dentro dos propios centros de saúde. Concretamente, unha das experiencias nas que se contempla esta figur a profesional, é a desenvolvida no Hospital Virgen del Rocío de Sevilla. Aquí, encóntrase integrada dentro do equipo interdisciplinar do Hospital. O seu labor oriéntase fundamentalmente á EpS, sobre todo en programas de prevención do VIH.

9.1.2. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Aragón (CEES ARAGÓN)

O maior número de Educadoras/es Sociais que traballan na comunidade aragonesa no ámbito da saúde, fano desenvolvendo programas de prevención de riscos (ITS, toxicomanías...) e hábitos de hixiene saudables con menores. Ademais, at a hai poucos meses, existía a Comunidade Terapéutica de El Frago, na que entre outros/as profesionais, tamén traballaban Educadoras/es Sociais atendendo a persoas con problemas de adiccións e saúde mental, actualmente, o Goberno de Aragón optou por pechala ao non considerala, despois de 30 anos de traxectoria, viable. As/os usuarias/os foron derivados a Proyecto Hombre.

9.1.3. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de las Islas Baleares (CEESIB)

Na CCAA Balear, a intervención das/os Educadoras/es Sociais está presente principalmente no campo da saúde mental. Por un lado, traballan na rede asistencial dependente da Consellaría de Saúde, Familia e Benestar Social

(CAIB) na que está integrada a empresa pública Xestión Sanitaria de Mallorca (GESMA), e por outro, en entidades socioeducativas de carácter privado, como GIRASOL, Asociación Estel de Llevant, Es Garrovers...

Esta intervención baséase, entre outras tarefas, no uso da EpS.

9.1.4. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Castilla la Mancha (CESCLM)

En Toledo, sitúase o Centro de Tratamento de Drogodependentes "El Alba", onde se traballa con patoloxía dual. Contan con Educadoras/es Sociais formando parte dun equipo multidisciplicar cuxo obxectivo é conseguir a mellora nas posibilidades de circulación social e a apertura a novos percorridos, potenciando a sociabilidade das/os usuarias/os a nivel individual e a mellora da convivencia mentres residen no centro.

Así mesmo, dende o Colexio Profesional de Educadoras/es Sociais manifestan que en todos os ámbitos (persoas maiores, diversidade funcional, condutas aditivas e EpS), están presentes estas/es profesionais traballando a saúde como tema transversal.

É importante facer mención a que nesta CCAA, as/os Educadoras/es Sociais conseguiron integrarse nos centros de educación primaria e secundaria, impartindo materias, programas e orientación ao alumnado.

9.1.5. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Castilla y León (CEESCYL)

No caso de Catilla y León, as/os profesionais da Educación Social traballan en ámbitos tales como: persoas maiores, diversidade funcional e EpS.

En diversidade funcional actúan de forma puntual (programas específicos) mentres que con persoas maiores (centros de día e residencia) a súa presenza é máis estable.

Tamén se encargan do deseño e implementación de programas de EpS (prevención de embarazos non desexados, de consumo de drogas...).

9.1.6. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Cataluña (CEESC)[5]

9.1.7. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Extremadura (COPESEX)

Da información recollida sobre a actividade das/os Educadoras/es Sociais en Extremadura en relación co campo da saúde, resaltamos que unicamente traballan nos ámbitos de saúde mental e drogodependencias en centros dependentes de institucións públicas, polo que o único modo de acceso a estes postos de traballo é o concurso-oposición.

Tamén participan no deseño e implementación de diferentes programas de EpS dende os concellos, orientados, sobre todo, a persoas con problemas de adiccións.

9.1.8. Colexio Profesional de Educadoras/es Sociais de Galicia (CEESG)

Na nosa Galicia, o ámbito de saúde é un campo moi amplo no que as/os Educadoras/es Sociais traballan en todos os ámbitos mencionados (persoas maiores, condutas aditivas, diversidade funcional e EpS).

Consultadas as últimas convocatorias do SERGAS, non encontramos ningunha oferta de emprego público para Educadoras/es Sociais. Non obstante, estas/es profesionais poderían ser contratadas/os a través de entidades relacionadas ou convenios. Neste sentido, unha experiencia concreta, é a asistencia temporal dunha Educadora Social ao Hospital Clínico de Santiago de Compostela, enmarcada no labor da Escola Camilo José Cela.

Outro exemplo dos labores que se levan a cabo dentro dos centros ou dispositivos de saúde por parte destas/os profesionais, é a desenvolvida no Centro de Saúde de Vite (Santiago de Compostela), onde a asociación AGADEA (Asociación Galega de Axuda a Enfermos de Demencia tipo Alzheimer) desenvolve un programa educativo sobre o envellecemento activo a través da realización de talleres que veñen da man dunha Educadora Social.

5. Non nos proporcionou a información solicitada.

9.1.9. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de La Rioja (CEES RIOJA)

En La Rioja as/os profesionais da Educación Social non se encontran recoñecidas/os nin se lles contrata como tal.

9.1.10. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Madrid (CPEESM)

Dende a Comunidade de Madrid explícannos que as/os Educadoras/es Sociais están presentes en todos os ámbitos destacados intervindo en materia de saúde, xa que esta se entende como un tema transversal que afecta a toda a dimensión humana.

9.1.11. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de la Región de Murcia (CPESRM)

Na Rexión de Murcia, a figura das/os Educadoras/es Sociais encóntrase inmersa en todos os ámbitos mencionados. No que atinxe a persoas maiores, desenvolven o seu traballo fundamentalmente en Centros de Atención Residencial e Servizos de Estancias Diúrnas. O seu papel é o de coordinar e executar as actividades de animación sociocultural, sendo a súa presenza escasa, e podendo realizar as súas funcións outras/os profesionais como p. ex., monitoras/es de ocio.

En canto a diversidade funcional (nas dúas vertentes, física e psíquica), a principal función das/os Educadoras/es Sociais é traballar basicamente nos espazos de atención tales como centros ocupacionais e de integración socio- ocupacional, ocio e espazos da vida cotiá. Tamén desenvolven o seu traballo en Centros de Atención Residencial, así como en Centros de Día, Asociacións e Fundacións. Céntranse en mellorar o desenvolvemento das ABVD (Actividades da Vida Diaria), co obxectivo de favorecer a integración socio- ocupacional da persoa.

Cando falamos de drogodependencias, as funcións máis destacables que levan a cabo as/os Educadoras/es Sociais en Murcia son: intentar cambiar actitudes e valores co fin de axudar

ás persoas a integrarse na vida social e recuperar as capacidades da persoa para que esta consiga o máximo nivel de autonomía e de integración social, é dicir, que poida participar na sociedade como unha/un cidadá/án de pleno dereito. Todo isto lógrase a partir dos acompañamentos, potenciación da autonomía, organización de actividades, dinamización e intervención en conflitos.

Aínda que afirman que o ámbito da saúde mental é bastante descoñecido para todas as profesións que integran a abordaxe de problemáticas sociais, consideran que é fundamental a presenza das/os Educadoras/es Sociais. Neste sentido, interveñen en programacións xunto con outras/os profesionais. Dedican tempo á observación, a programación, a xestión de recursos, as reunións, a avaliación e a intervención directa.

Tamén se encargan do deseño e posta en marcha de programas de EpS que se desenvolve fundamentalmente nos centros educativos.

Ademais, dentro do campo sanitario, leváronse a cabo algunhas experiencias puntuais con bos resultados. Unha delas encóntrase recollida no portal dixital de noticias Europa Press, onde recolle a actividade de Aurora Sánchez, Educadora Social que traballa nun hospital con nenas/os de entre cero e catorce anos que padecen cancro. As súas funcións dentro deste programa son: normalizar o paso polo hospital das/os pacientes, apoiar e axudar a afrontar o dó, realizar acompañamentos e traballar a intelixencia emocional das/os menores. Ela mesma afirma que "a falta dunha figura de apoio ás persoas enfermas é unha carencia moi relevante".

O seu proxecto está catalogado como unha iniciativa pioneira dentro de España xa que está enfocada non soamente á atención médica, senón tamén a cubrir necesidades de tipo psicolóxico, social e educativo e dar, ademais, resposta e atención de tipo psicoemocional ás/os familiares das/os menores.

9.1.12. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de Navarra (COEESNA)

As/os Educadoras/es Sociais traballan no campo da saúde en:

-Servizos Sociais: prevención selectiva-indicada con menores en risco de consumos

problemáticos ou problemas de integración social e impulso da EpS.

-As Comunidades Terapéuticas: p. ex. o Centro Terapéutico Residencial Zandueta para menores con problemas de consumo de drogas. Alí, estas/es profesionai s desenvolven actividades terapéuticas e outras relacionadas coa vida diaria: elaboran e implementar diferentes programas e talleres (ocio, manualidades e reciclaxe, educación sexual formación académica, HHSS...); encárganse da comunicación informal coas familias das/os menores e da repartición da medicación.

-Hospital de Día Zuria: recurso asistencial ao que as/os usuarias/os acceden a través dos Centros de Saúde Mental e que posibilita ás persoas afectadas por drogodependencias a incorporación social nun marco o máis próximo posible o seu ámbito.

-Programa Supertu: dirixido a adolescentes con problemas derivados de condutas de risco e aos seus familiares.

-Deseño e implementación de programas e talleres para o colectivo de diversidade funcional, a través de distintas entidades, como p. ex. ANFAS (Asociación Navarra en favor das Persoas con Minusvalía Intelectual) e para persoas derivadas de saúde mental.

9.1.13. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales del País Vasco (CEESPV)

No País Vasco, podemos encontrar profesionais da Educación Social traballando no ámbito da saúde con: persoas maiores, diversidade funcional e suxeitos adictos a substancias psicotrópicas (ben sexa en programas de redución de danos ou en procesos de deshabituación). Tamén, e xeralmente dentro do ámbito escolar, teñen un papel activo na implementación de programas de EpS (prevención de ITS, consumo de drogas, embarazos non desexados...).

9.1.14. Colegio Profesional de Educadoras/es Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV)[6]

6. Non nos proporcionou a información solicitada.

9.2. Anexo 2. Resultado detallado da consulta a ONG

9.2.1. Resposta das ONG da Plataforma de Acción Social

9.2.1.1. Asociación Española Contra el Cáncer (AECC)

As/os Educadoras/es Sociais dentro da AECC traballan xunto a outras/os profesionais (traballadoras/es sociais, psicólogas/os...) na atención ao/á paciente con cancro e a súa familia. Polo tanto, esta figura ten un importante papel no ámbito da saúde dentro da asociación dando a coñecer os servizos e programas aos que poden acudir as/os usuarias/os en caso de necesidade, ofrecendo a súa dispoñibilidade e apoio en todo momento tanto dentro do CHUO (Complexo Hospitalario Universitario de Ourense) co seu programa de voluntariado hospitalario, coma na asociación.

A súa función principal é a de apoiar, acompañar e escoitar ao/á paciente e resolver as súas dúbidas ou problemas principais da forma máis rápida e eficaz, facendo cada caso único e particular.

En concreto, faise referencia á función de coordinación do voluntariado, con tarefas específicas tales como:

- Planificar a actividade e administración do programa de voluntariado.
- Xestión da captación e formación do voluntariado.
- Acollida e motivación das persoas voluntarias.
- Supervisión, apoio, seguimento e avaliación do programa de voluntariado.

Outro labor importante da AECC é a de realizar programas de prevención. Neste caso, o papel das/os Educadoras/es Sociais é o de ser axentes de saúde, transmitindo mensaxes en campañas de prevención (alimentación saudable, cancro de mama, de pel, consumo de tabaco...), desenvolvendo talleres de saúde e apoiando a outras/os profesionais no desenvolvemento de programas de prevención.

Ademáis, cabe facer mención ás conferencias ou charlas divulgativas, informativas e especificas de prevención a colectivos da poboación xeral, dando a coñecer a AECC e as diferentes formas de previr o cancro.

9.2.1.2. Cáritas

En todos os programas de Cáritas (persoas sen fogar, prostitución e trata, drogadicción e SIDA, persoas maiores, mulleres, infancia, etc.) hai un compoñente de saúde, sendo este un tema que se aborda transversalmente.

Tal e como expresa a responsable da área de muller a nivel confederal: "Por exemplo, imaxinémonos unha casa para persoas sen fogar, con problemas de drogadicción, un centro para persoas maiores ou un piso para mulleres vítimas de explotación sexual. En todas as accións a desenvolver, hai que facer un seguimento do estado de saúde da persoa acompañada moi importante, e este seguimento, inclúe: unha valoración do estado de saúde, a promoción de hábitos saudables, o achegamento ao sistema de saúde, controis periódicos e coidado da saúde, un traballo de toma de conciencia do propio estado de saúde, etc.".

9.2.1.3. Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER)

As/os Educadoras/es Sociais encárganse principalmente de actividades presenciais de servizos sociais, de animación comunitaria e desenvolvemento local, que levan a cabo cos diferentes colectivos cos que traballan (infancia e familia, xoves, mulleres, inmigrantes, persoas con discapacidade, persoas maiores, etc.).

9.2.1.4. Cruz Roja

Cruz Vermella dirixe as súas actuacións relacionadas coa promoción da saúde a colectivos moi diversos: persoas maiores, nenas/os, adolescentes e mozos, inmigrantes e refuxiadas/os, prostitutas, drogodependentes e persoas con outras condutas aditivas, enfermas/os de SIDA ou suxeitos en risco de enfermidades estigmatizantes, poboación reclusa e, por suposto, á poboación xeral. En todos os proxectos, a materia saúde abórdase de forma transversal, pois o que se pretende dende esta institución é dar unha resposta integral ás necesidades que os distintos colectivos poidan presentar.

Existe igualmente un programa de saúde propiamente dito, dende o que mediante accións de sensibilización e difusión, se trata de informar a poboación sobre os diferentes determinantes

da saúde para previr enfermidades.

Por outra parte, cabe destacar que a entidade leva cabo a súa función grazas ao voluntariado que colabora desinteresadamente. A formación e experiencia profesional e laboral destas persoas é moi variada, estando constituído un tanto por cento moi importante deste colectivo por persoal da rama sanitaria e da educación.

9.2.1.5. Fundación Cepaim. Convivencia y Cohesión Social

Nesta fundación, aínda que non dispoñen de programas específicos sanitarios, si contan coa figura das/os Educadoras/es Sociais, os cales se encargan de certos programas de acollida a inmigrantes onde realizan tarefas de información e formación para este colectivo con respecto a servizos e dereitos sanitarios. Tamén dispoñen dun proxecto de sensibilización cara á non ablación feminina.

9.2.1.6. Fundación Esplai

Esta entidade conta cun equipo multiprofesional no que se encontra integrada a figura das/os Educadoras/es Sociais.

As funcións a desempeñar son compartidas entre os que compoñen o equipo de traballo e responden ás necesidades do programa "+salut". O Departamento de Saúde e Prevención da Fundación Esplai ofrece:

-Programas de promoción da saúde e prevención das drogodependencias para os centros de primaria e secundaria de Cataluña: "La Aventura de la Vida", "Órdago" e "Retomamos lo".

- Espazos de debate e formación de profesorado e familias.
- Asesoramento en temas de saúde e prevención: participación de nais e pais, programas de radio locais, proxectos comunitarios, etc.

Ademais, como xa dixemos, todas/os as/os membros do equipo teñen unha serie de funcións que comparten:

-Execución e seguimento dos procesos de implementación dos programas de saúde e prevención nas escolas de primaria e secundaria da provincia de Girona.

-Seguimento dos procesos administrativos e de contacto coas/os usuarias/os dos programas de saúde e prevención das escolas de primaria e secundaria.

-Uso, mantemento e adecuación dos útiles de xestión propios do programa.

-Planificar o contacto co profesorado e entidades do territorio que desenvolvan accións de promoción da saúde.

-Seguimento e aplicación do programa: promoción do programa nos centros de primaria e secundaria; formación inicial para o profesorado; acción directa co alumnado de secundaria realizando dinamizacións na aula; formación para as familias de primeiro ano; dinamización do proceso de avaliación anual; ordenación e clasificación de documentos e arquivos e participación co equipo de traballo (reunións de coordinación e seguimento, elaboración de propostas de adaptación didácticas a realidades concretas e elaboración de memorias e presupostos).

Así mesmo, cabe destacar que quen se encarga do deseño da promoción, seguimento do presuposto e contactos con concellos é o responsable de xestión, Educador Social.

9.2.1.7. Fundación Secretariado Gitano

As/os Educadoras/es Sociais que traballan nesta fundación teñen un perfil profesional definido como "Técnicos de Intervención Social" e encárganse de múltiples funcións relacionadas co ámbito da saúde:

-Avaliación inicial da familia.

-Diagnóstico familiar.

-Elaboración e implementación do proxecto de intervención familiar.

-Realización de Informes de seguimentos familiares e informes socio-familiares.

-Seguimento e avaliación continua no desenvolvemento do proxecto de intervención.

-Deseño de pautas educativas novas ou modelaxe das xa existentes.

-Orientación e acompañamento na mellora das relacións familiares: ofrecer modelos

de referencia axeitados, potenciar a confianza entre as/os membros da unidade familiar, dotar a familia na competencia de resolución de conflitos e HHSS.

-Apoio e acompañamento no ámbito educativo: escolarización das/os menores, fomento da súa participación nas actividades extraescolares, prevención do absentismo...

-Axuda na mellora da vivenda: adecuar o equipamento ás necesidades da familia, asegurar o mantemento dos servizos básicos, organización da economía familiar, EpS, fomento de hábitos de vida saudables, hixiene e alimentación.

-Mellora das relacións sociais, de ocio e tempo libre: participación en actividades de ocio, coñecemento do barrio, integración social e educación para a cidadanía.

-Acompañamento na xestión de recursos legais e xurídicos: obtención da documentación mínima legal, aprender a relacionarse autonomamente con institucións e organismos...

-Coordinación coa rede de técnicos e profesionais que intervén coas familias: servizos sociais de atención primaria, servizos especializados, centros educativos, centros socioculturais....

-Como responsable de saúde, as súas funcións no dispositivo son: a prevención de drogodependencias selectiva e indicada da comunidade xitana.

9.2.2. Resposta das ONG que operan no ámbito internacional

9.2.2.1. ACNUR

A pesar de que ACNUR non contrata directamente a Educadoras/es Sociais, si se fai a través das axencias implementadoras dos seus proxectos sobre o terreo. Precisaríase dos servizos destas/es profesionais, por exemplo, para levar a cabo campañas de sensibilización nunha comunidade (prevención da SIDA, divulgación de información sobre minas terrestres...).

9.2.2.2. Save The Children

O traballo que as/os Educadoras/es Sociais realizan dende esta entidade, relacionado coa saúde, limítase a traballar pautas de EpS a través das actividades de tempo libre con nenas/os. Outro aspecto sobre o que tamén se actúa, é a atención psicolóxica a menores, especialmente ás/aos afectadas/os pola crise, aínda que esta última intervención é realizada en maior medida

por profesionais da psicoloxía.

9.2.2.3. Médicos del mundo

En Médicos del Mundo contan cun equipo interdisciplinar no que se encontran integradas/os as/os Educadoras/es Sociais. A súa misión é a de executar e avaliar as intervencións integrais cos colectivos de atención; realizar un axeitado seguimento dos casos co fin de lograr os obxectivos establecidos nos programas sociosanitarios e de redución de danos; orientar ás/aos destinatarias/os para a súa integración no sistema de saúde e levar a cabo accións de promoción da saúde para as/os titulares de dereitos nos programas de inclusión social. Ademais, teñen asignadas as seguintes funcións:

-Detectar situacións de risco de cada colectivo de intervención, realizar diagnósticos e coordinar co equipo multidisciplinar establecendo as actuacións dende a perspectiva biopsicosocial.

-Asistencia sociosanitaria, coordinación, derivación e acompañamento a centros sociais. Condución e mantemento da unidade móbil.

-Apoio na execución de actividades propias da sede autonómica.

-Estudar aos colectivos de intervención (persoas inmigrantes, en situación de prostitución e usuarias de drogas) no seu ámbito social.

-Participar na área de acollida e disposición do material preventivo (preservativos, intercambio de xiringas, dispensa de material estéril...) nos programas de inclusión social.

-Dinamizar o equipo social voluntario que participa nos programas.

-Xestión loxística da entidade, correspondencia, bases de datos, recepción e acollida.

-Participar nos estudos, investigacións, detección de novas situacións ou colectivos de intervención.

-Rexistrar e confeccionar resumos mensuais de indicadores para a súa posterior análise e avaliación. Realizar informes periódicos, memoria anual e redacción de programas de inclusión.

9.2.2.4. Médicos sin Fronteras

Médicos sin Fronteras conta con profesionais da Educación Social na súa organización. Forman parte do equipo das/os chamadas/os "promotoras/es da saúde". Se ben é certo que esta tarefa non está reservada única e exclusivamente a Educadoras/es Sociais, tamén o é que consideran que o seu papel é imprescindible para que os proxectos que se realizan sexan satisfactorios. Coméntannos: "ao principio, é verdade que non se consideraba fundamental e imprescindible, pero tras a experiencia aprendemos que para que un proxecto funcione ben é unha figura esencial".

Entre algunhas das tarefas que desempeñan, cabe destacar as seguintes:

-Informar sobre a importancia de ter unha serie de medidas de seguridade (hixiene, uso de mosquiteiros, control do bicho que pasa a enfermidade...).

-En proxectos de detección, diagnóstico e tratamento de chagas(ou outras enfermidades) é imprescindible contar con promotoras/es da saúde que vaian polas comunidades contando que é esta enfermidade, como se transmite, cales son as súas consecuencias, que debemos facer para evitala, a importancia do tratamento...

-En proxectos de VIH/SIDA, as/os promotoras/es da saúde organizan sesións grupais e dan información para que as/os pacientes e os seus familiares entendan que con tratamento poden facer unha vida normal e comprendan a importancia de ser tratadas/os e asumir que se ten unha enfermidade, para non seguir contaxiando a ninguén e mellorar a súa calidade de vida. Tamén desenvolven un importante labor de apoio para erradicar o estigma da enfermidade.

-En proxectos de conflitos armados e/ou en campos de desprazamento son unha figura esencial para dar a coñecer a organización e mostrar que son independentes e que o seu único obxectivo é dar asistencia sanitaria.

9.2.2.5. UNICEF

Nas intervencións de saúde que desenvolve UNICEF téñense moi en conta os factores sociais e culturais e incorpóranse estratexias de Comunicación para o Desenvolvemento co obxectivo de promover hábitos de vida saudables e de prevención que axuden ás familias a ocuparse mellor das/os nenas/os. Aínda que si se contempla a figura das/os Educadoras/es Sociais para encargarse destes labores, son poucos os países onde están presentes e a miúdo este traballo o desenvolven axentes de saúde comunitarios, xeralmente voluntariado ao que se capacita en temas clave e cuxo rol é fundamental para mellorar a saúde das/os menores.

9.2.3. Resposta das ONG que operan no ámbito nacional

9.2.3.1. Asociación Proyecto Hombre

Posto que Proyecto Hombre é un programa educativo-terapéutico de deshabituación e rehabilitación de persoas con problemas de adiccións, o papel socioeducativo das/os Educadoras/es Sociais é fundamental, especialmente o que está relacionado co adestramento para a vida cotiá. En todos os centros e programas hai un compoñente educativo e práctico fundamental. A aprendizaxe é vivencial, persoal e social. Polo tanto, na teoría e na práctica, para rehabilitar, hai que cambiar de vida e ensinar a vivir.

As funcións que desenvolven as/os profesionais da Educación Social son, sobre todo, o manexo de grupos e obradoiros socioeducativos orientados ao obxectivo último dunha entidade destas características: alcanzar a abstinencia.

9.2.3.2. Fundación Meniños

A Educadora Social do Equipo de Integración Familiar da Fundación Meniños explícanos que o Programa de Integración Familiar (PIF) é levado a cabo por un equipo específico de intervención que traballa para o Equipo de protección do Menor (ETM) con familias que teñen expediente aberto en Menores.

O Equipo de integración familiar (incluída a Educadora Social) da Coruña realiza dous tipos de intervencións:

-Intervención psicosocial: transmisión de estratexias para a mellora do funcionamento persoal e familiar xerando cambios nas/os membros da familia, nas condicións de vida familiar e conectando e fortalecendo a rede de apoio social e familiar.

-Terapia familiar: resolución de problemas psicolóxicos, relacionais e/ou conductuais das persoas implicadas no coidado e protección das/os menores.

As familias coas que traballan poden presentar diversas problemáticas. Na experiencia da Educadora Social no PIF: problemática de parella, conflitos familiares, adiccións, trastornos de conduta, depresións e alteracións emocionais, fobias e medos, historias de vida non elaboradas...

Para que un/a Educador/a Social poida realizar estas funcións dentro dun Equipo de Terapia, é necesario que realizase formación en intervencións sistémicas. A Federación Española de Asociacións de Terapia Familiar establece unha formación obrigatoria para acreditar a unha/un profesional como Terapeuta Familiar: un mínimo de 700 horas de formación teórica e 100 horas de supervisión clínica (isto supón un mínimo de 3 anos de formación específica).

9.2.4. Resposta das ONG que operan no ámbito local

9.2.4.1. Asociación de Persoas con Discapacidade de Ourense (ADO)

Dentro da área de saúde, as/os Educadoras/es Sociais traballan a psicomotricidade fina (realización de actividades manuais...) e a psicomotricidade grosa (deporte). Tamén desenvolven actividades como a musicoterapia e as artes escénicas (onde se dá cabida á expresión de emocións...).

Ademais, están a cargo das actividades de estimulación cognitiva. Durante os descansos desenvólvense actividades de hixiene (coidado persoal como lavarse os dentes, as mans...) e outras de autonomía persoal.

Destacar que teñen como obxectivo para un futuro non moi afastado a implantación dun programa afectivo-sexual.

9.2.4.2. Asociación de Alzhéimer de Ourense (AFAOR)

A Educadora Social de AFAOR, en relación ao ámbito da saúde, ten ao seu cargo o desenvolvemento de:

- Talleres con persoas enfermas de alzhéimer: terapia non farmacolóxica que consiste en estimulación cognitiva (exercicios de memoria, lingua, cálculo, exercicios de orientación etc.), ximnasia (exercicios moi sinxelos que as manteñen activas) e diversas actividades como pintura, baile, costura, bingo, manualidades, etc.
- Excursións, asnoterapia, etc.
- Programa de axudas técnicas: préstamo de material ortoprotésicoás familias (cadeiras de rodas, colchóns antiescaras, grúas, camas...).
- Programa de captación de voluntariado para apoio en programas.
- Organización de diversos eventos: día mundial, paseo da saúde,andainas, etc.
- Cursos de formación sobre o alzhéimer para familiares, universitarias/os...

9.2.4.3. Aixiña Ourense

En Aixiña contan cunha Educadora Social en equipo que se encarga fundamentalmente da formación continua do colectivo obxecto de intervención (diversidade funcional).

9.2.4.4. Asociación para la Prevención de la Exclusión Social (APES)

As/os Educadoras/es Sociais de APES dinamizan talleres grupais (HHSS, preparación para o emprego...); realizan entrevistas de acollida, empregabilidade e seguimento; contactan con empresas e realizan tarefas de preselección de candidatas/os. Tamén se encargan do deseño e implementación de diferentes proxectos.

9.2.4.5. Asociación de Pais a favor das Persoas con Discapacidade de Ourense (ASPANAS)[7]

9.2.4.6. Asociación Ourensana de Axuda ó Toxicómano (ATOX)

O director de ATOX, Educador Social, explícanos que nesta asociación as/os Educadoras/es Sociais forman parte dun equipo multidisciplinar onde realizan multitude de funcións que se relacionan co ámbito da saúde: grupo de autoaxuda, acompañamentos ás/os usuarias/os (Unidade de Condutas Aditivas UCA, centros sanitarios...), participación en terapia, dinamización da revista de ATOX, deseño e coordinación de programas, apoio escolar, inserción sociolaboral...

9.2.4.7. Centro de Información Municipal ás Mulleres (CIMM Ourense)[8]

9.2.4.8. Comité Anti-SIDA de Ourense

No Comité Antisida de Ourense, a Educadora Social encárgase de desempeñar as seguintes funcións:

-Atención ás peticións de información sobre VIH e prácticas sexuais de risco.

-Atención do servizo telefónico para as/os usuarias/os que están a buscar un emprego.

-Deseño, seguimento e avaliación dos proxectos e cursos na Área de Inserción.

-Deseño, desenvolvemento, avaliación e seguimento dos proxectos de calor e café e intervención con poboación reclusa.

-Apoio no deseño e execución de actividades de EpS no proxecto de calor e café e o programa de intercambio de xiringas.

-Deseño, seguimento e avaliación do proxecto de prevención de EpS.

-Deseño, desenvolvemento, seguimento e avaliación do proxecto de intervención en prostitución.

-Coordinación coa Casa de Acollida na adscrición e seguimento de residentes nos diferentes proxectos e cursos do programa de inserción.

-Apoio na organización e desenvolvemento de actividades e actos públicos do Comité Cidadán anti-SIDA (Día Mundial da SIDA, exposicións, conferencias...).

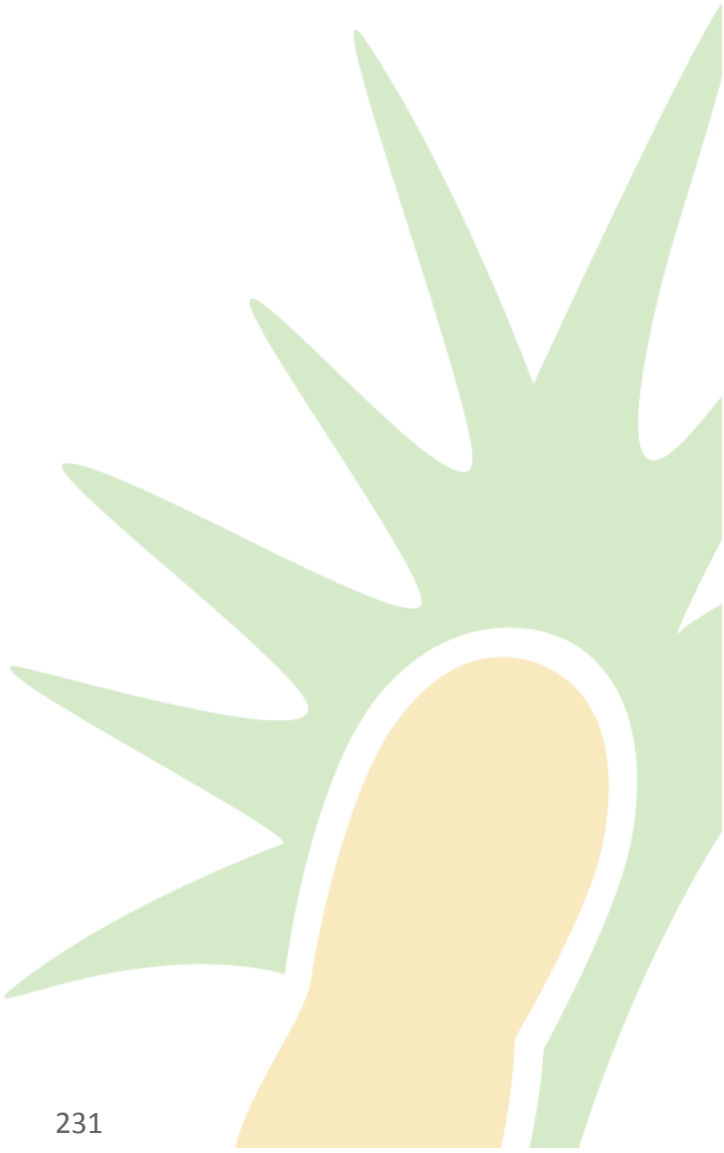
7. Non nos proporcionou a información solicitada
8. Non nos proporcionou a información solicitada

-Apoio no deseño de novos proxectos e programas.

-Deseño, seguimento e avaliación das prácticas do alumnado de Educación Social.

-Deseño, desenvolvemento e seguimento de proxectos individualizados de intervención e inserción.

-Responsable do rexistro de persoas VIH en relación á percepción de PNC (perceptores e non perceptores, denegacións e retiradas, expedientes xurídicos, perceptores de RISGA...).



9.3. Anexo 3. Técnica de prospectiva DELPHI

9.3.1. Documento base

A EDUCACIÓN SOCIAL NO CAMPO DA SAÚDE. NOVOS RETOS E SAÍDAS PROFESIONAIS

Boas tardes, en primeiro lugar quero presentarme, son Laura Ruiz Soriano, alumna de 4º curso do Grao en Educación Social na Universidade de Vigo (Campus de Ourense). Estou a realizar o meu Traballo de Fin de Grao (modalidade investigación) baixo a dirección do profesor D. José María Failde Garrido, o cal ten como obxectivo xeral coñecer en que situación se encontra a Educación Social con respecto ao ámbito da saúde (entendendo esta dende unha perspectiva biopsicosocial) e para iso, solicito a súa colaboración.

É moi importante e gustaríanos moito poder contar coa visión de diferentes profesionais que estean a traballar neste ámbito para enriquecer o estudo. Trataríase pois, de participar nun grupo de traballo conformado por Educadoras e Educadores Sociais con ampla experiencia no tema, utilizando a metodoloxía de prospectiva DELPHI. Estruturarase nas seguintes fases:

Paso I (*do 12 ao 16 de Maio, 2014*). En primeiro lugar, haberían de contestarme, ao longo desta semana, ás cuestións que se formulan a continuación:

-Na súa opinión, cales son os principais obstáculos que encontran as/os educadoras/es sociais para introducirse no ámbito da saúde?

-Pola contra, que características da Educación Social como profesión poden favorecer a súa implicación no ámbito da saúde?

-Que ameazas cre que axexan ás/os educadoras/es sociais no ámbito da saúde?

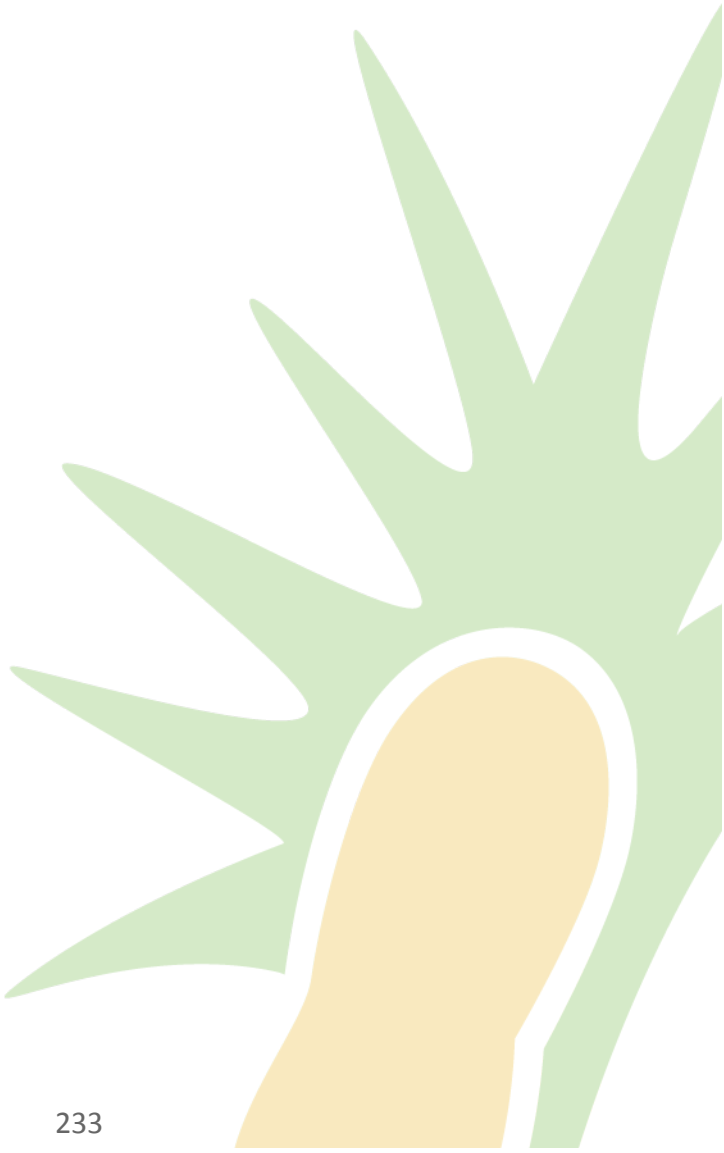
-Considera que existen oportunidades que favorezan o acceso das/os educadoras/es sociais ao ámbito da saúde? Cales?

Paso II (*do 19 ao 22 de Maio, 2014*). Recompilada e analizada a información que me proporcionasen, volvereime poñer en contacto con vostedes para remitírllela nun cadro resumo. Nesta segunda fase pedireilles que nos dean retroacción coas opinións ou achegas que consideren oportunas.

Paso III (*do 23 ao 26 de Maio, 2014*). Tendo en conta as súas novas achegas, reconstruirei o documento para chegar a unhas conclusións finais e reenviareillo para que poidan coñecer o resultado da aplicación desta metodoloxía, e se o cren conveniente, achegar novas opinións ou comentarios.

Atender a cada un destes pasos levaralles, aproximadamente, uns 15 minutos do seu tempo.

Confío en poder contar con vostedes e agradezo a súa axuda, atención e colaboración prestada.



9.3.2. Ficha de respostas

A EDUCACIÓN SOCIAL NO CAMPO DA SAÚDE. NOVOS RETOS E SAÍDAS PROFESIONAIS

Nombre:

Apelidos:

Institución e posto que ocupa:

Na súa opinión, cales son os principais obstáculos que encontran as/os Educadoras/es Sociais para introducirse no ámbito da saúde?
Pola contra, que características da Educación Social como profesión poden favorecer a súa implicación no ámbito da saúde?
Que ameazas cre que axexan ás/ós Educadoras/es Sociais no ámbito da saúde?
Considera que existen oportunidades que favorezan o acceso das/os Educadoras/es Sociais ao ámbito da saúde? Cales?

Na _____a _____de _____, _____.

9.4. Anexo 4. Análise detallado da matriz DAFO

9.4.1. Análise interna

Ao falar de factores internos facemos referencia ás debilidades e fortalezas propias da Educación Social das que vai depender que a súa inclusión no ámbito da saúde sexa máis ou menos prometedora.

9.4.1.1. Debilidades

As debilidades encontradas, son as que seguen:

-**Falta de delimitación das funcións e ámbitos de intervención**: o que leva á confusión xeneralizada da Educación Social respecto a outras disciplinas deste área de intervención.

-**Escasa presenza no ámbito da saúde**: púidose corroborar que a participación das/os Educadoras/es Sociais no campo da saúde é aínda reducida.

-**Déficit de formación no currículo** das/os Educadoras/es Sociais **e falta de materiais de apoio específicos en "Educación para á saúde"**: a non obrigatoriedade e laxitude no estudo desta temática ao longo da carreira inflúe na aptitude e interese de profesionais cara a este ámbito de intervención.

-**Carencia de instrumentos e ferramentas de avaliación e validación propias do ámbito da Educación Social**: non dispoñemos dunha Escala Validada par a valorar o noso público obxectivo. P. ex., no caso das persoas maiores non contamos con ningunha ferramenta específica, coñecida e con recoñecemento na comunidade científica de valoración socioeducativa que dea credibilidade ao traballo que realizamos. Sería interesante poder beneficiarse de ferramentas cómodas, prácticas e rápidas, con obxectivos e utilidade claros. Unha das persoas intervenientes no grupo de traballo da técnica de prospectiva DELPHI apunta que serían interesantes outras relacionadas con tratamentos preventivos e con programas de envellecemento activo e saudable.

-**Proxección do futuro profesional cara ao xa existente**: existe unha tendencia cara á falta de innovación. A non apertura a novos campos fai que nos quedemos estancadas/os no xa existente, sen explorar novas posibilidades de actuación.

-**Deficiente transferencia do coñecemento**: non se dan a coñecer suficientemente as experiencias realizadas polas/os Educadoras/es Sociais no ámbito da saúde (publicacións).

-**Falta de hábito investigador**: garda moita relación coa anterior, pero marcando a diferenza na falta de atractivo que para a profesión en xeral esperta a investigación, a diferenza con outras disciplinas moito máis activas (medicina, enxeñaría, psicoloxía...).

9.4.1.2. Fortalezas

A continuación, explicamos as fortalezas que subxacen desta análise DAFO:

-**Título de Grao en Educación Social**: a entrada en vigor do Plan Bolonia, equipara licenciaturas e diplomaturas, poñéndonos todas/os ao mesmo nivel de formación universitaria.

-**Formación teórico-práctica que nos capacita para desenvolver co n éxito a acción socioeducativa**: as HHSS e técnicas de dinamización grupal son básicas para o traballo con persoas no ámbito da saúde. Posuímos competencias para motivar tanto ao colectivo co que vaiamos traballar coma ao resto de axentes educativos e sanitarios; estamos especializadas/os na formación de persoas adultas, maiores e infancia e temos a capacidade para ofrecer asesoramento, apoio técnico e formación.

-**Tendencia á interdisciplinaridade á hora de abordar a saúde**: como vimos, o labor das/os Educadoras/es Sociais complement a a intervención doutras/os profesionais, tamén cando se trata de temas relacionados coa saúde. S e est a figura non intervén, dificilmente se atenderá á persoa de forma integral.

-**Experiencias realizadas con éxito no campo da saúde**: a investigación demostra que se están a desenvolver experiencias no ámbito da saúde por parte de profesionais da Educación Social con resultados favorables, o que deber a implicar a demanda laboral de Educadoras/es Sociais.

-**Capacidade de adaptación a diferentes situacións**: cando falamos de Educadoras/es Sociais facemos referencia a unha figura moi completa e polivalente. A súa formación xenérica fai que posúan un perfil moi versátil.

-**Carácter renovador e inconformista das/os Educadoras/es Sociais**: a motivación e o espírito de loita por conseguir unha sociedade mái s xusta son o motor que impulsa a acción das/os Educadoras/es Sociais. A actitude positiva e creatividade coa que se enfrontan ao seu día a día laboral propicia que as/os usuarias/os coas/os que traballan recoñezan e se sintan agradecidas/os co seu traballo.

9.4.2. Análise externa

Á hora de referirnos aos factores externos, atendemos ás ameazas e oportunidades coas que se encontran Educadoras e Educadores Sociais para introducirse no campo da saúde.

9.4.2.1. Ameazas

As ameazas encontradas foron as seguintes:

-**Descoñecemento da profesión** tanto por parte das administracións públicas, coma polas entidades privadas e a poboación en xeral: a miúdo encontrámonos con que se identifica á Educación Social con outras profesións (asistentas/es sociais, traballadores sociais...). Se non hai constancia da importancia do noso papel, dificilmente conseguiremos entrar a formar parte de mercado laboral en iguais condicións que o resto de disciplinas.

-**Falla de recursos económicos**: a crise económica está a ter unha clara repercusión nos presupostos destinados a tanto a educación como a protección social, sectores nos que intervén a Educación Social.

-**Intrusismo profesional**: podería relacionarse coa primeira das ameazas mencionadas no sentido de que parece que calquer a profesional da rama social está capacitada/o para desenvolver as nosasfuncións. Isto leva a que se conte indistintamente cunhas/cuns ou outras/os sen analizar con criterio que tarefa é propia de cada unha/un de nós. Ademais, as novas titulacións de formación profesional, ofrecen perfís moi similares aos da carreira pero por soldos inferiores.

-**Escaso recoñecemento cara á Educación Social**: en determinadas institucións faise imperativa a contratación doutras/os profesionais e non así a de Educadoras e/ou Educadores Sociais, que queda á vontade dos que teñen a potestade da contratación.

-**Dificultades á hora de traballar en equipo entre profesionais da mesma rama**: a diferente forma de proceder entre profesionais da área social fai que xurdan disparidade de criterios cando se trata de levar a cabo unha intervención (cada unha/un intenta impoñer o seu). Isto pode xerar falta de credibilidade e confianza no traballo socioeducativo.

-**Falta de autonomía á hora de desenvolver a acción socioeducativa**: o traballo das/os profesionais da Educación Social adoita desenvolverse nun espazo no que a supervisión e a planificación externas dificultan a autonomía e toma de decisións por parte de Educadoras e Educadores Sociais.

9.4.2.2. Oportunidades

As oportunidades que se nos presentan ás/aos profesionais da Educación Social no ámbito da saúde, aparecen detalladas a continuación:

-**Aproveitamento da conxuntura da crise económica**: se ben é certo que anteriormente consideramos a crise económica como unha ameaza en canto á escaseza de recursos que se derivan dela, tamén o é que xera outro tipo de consecuencias (desemprego, exclusión social, condutas de risco...) ás que a Educación Social está perfectamente preparada a dar resposta, o que provocará un aumento na demanda laboral destas/es profesionais.

-**Presenza de materias sobre saúde na formación académica**: o feito da súa inclusión nos plans de estudo permite que Educadoras e Educadores Sociais teñan a formación específica requirida para traballar neste ámbito de intervención con garantías de éxito.

-**Introdución do modelo biopsicosocial**: o cambio de conceptualización de saúde (do modelo biomédico ao biopsicosocial) esperta un novo modo de entendela, que vai máis alá da esfera física e da soa necesidade da persoa profesional en medicina. Agora cabe ademais, buscar o ampar o psicolóxico e social para o que estamos preparadas/os Educadoras e Educadores Sociais.

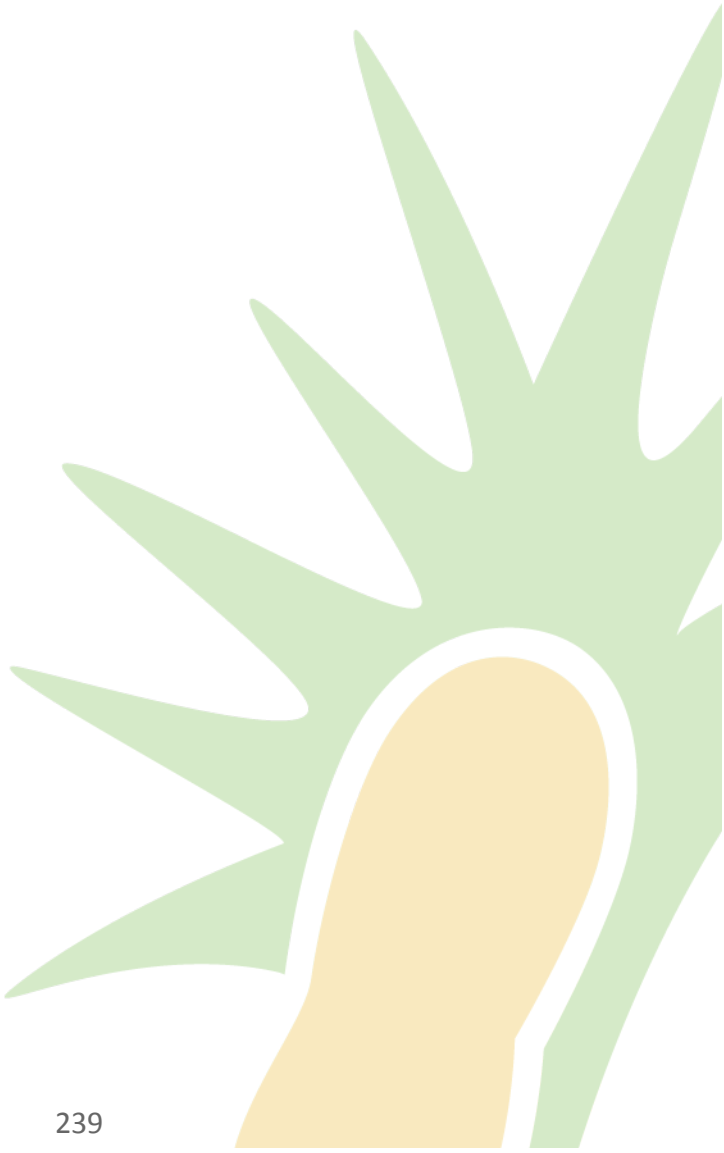
-**Recoñecemento da prevención no campo da saúde**: a prevención, moi pouco utilizada, constitúe unha ferrament a fundamental en materia de saúde. A Educación Social a través da EpS e a Promoción da Saúde dispón dos medios para facela chegar á sociedade de forma eficaz.

-**Cambio de paradigma nos modelos de enfermidades**: Se ata mediados do século pasado a principal causa de mortalidade viña dada por enfermidades de tipo infeccioso, agor a son as enfermidades crónicas non infecciosas, estreitamente relacionadas cos nosos comportamentos e hábitos conductuais, as que van condicionar a nosa esperanza de vida. Neste

sentido, a Educación Social, a través da EpS e a promoción de hábitos de vida saudables ten moito que achegar.

-**Saúde como tema transversal**: a saúde está presente en calquera aspecto da vida da persoa (laboral, familiar, relacional...) nos que a Educación Social ten capacidade de intervención.

-**Necesidade de equipos interdisciplinares**: conseguir o estado óptimo de benestar na persoa, require da participación de diferentes profesionais cuxa formación se complementa, entre elas/eles estamos as/os Educadoras/es Sociais.



9.5. Anexo 5. Índice de ilustracións, cadros, gráficos e táboas

Páxinas

Ilustracións

- Ilustración 1. Intervenientes na profesionalización da Educación Social..... 164

Cadros

- Cadro 1. Variables que configuran os sectores de intervención e as áreas institucionais da Educación Social..... 166
- Cadro 2. Espazos de intervención das/os Educadoras/es Sociais ordenados alfabeticamente 167
- Cadro 3. Aspectos positivos e negativos da definición de saúde proposta pola OMS en 1946..... 169
- Cadro 4. Principais modelos explicativos da saúde..... 170
- Cadro 5. Determinantes da saúde..... 171
- Cadro 6. Estratexias de promoción da saúde..... 174
- Cadro 7. Áreas e procedementos metodolóxicos empregados para analizar a cuestión obxecto de estudo..... 178
- Cadro 8. Relación entre as áreas de estudo e os obxectivos específicos formulados..... 179

Gráficos

- Gráfico 1. Proporción de saúde explicada por cada determinante..... 172
- Gráfico 2. Porcentaxe de recursos asignados a cada determinante da saúde..... 173

Táboas

- Táboa 1. Número de referencias bibliográficas en función da palabra clave e a base de datos científica..... 185
- Táboa 2. Universidades Públicas do estado español..... 191-192

- Táboa 3. Universidades con Grao en Educación Social que contan con materias relacionadas coa saúde nos seus plans de estudo..... 193
- Táboa 4. Ámbitos de intervención da Educación Social, relacionados coa saúde, segundo a información obtida tras a posta en contacto cos diferentes Colexios Profesionais de Educadoras/es Sociais..... 194
- Táboa 5. As/os Educadoras/es Sociais na Plataforma de ONG de Acción Social.... 196
- Táboa 6. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito internacional. 197-198
- Táboa 7. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito nacional 198-199
- Táboa 8. As/os Educadoras/es Sociais en ONG que operan no ámbito local..... 200
- Táboa 9. Análise DAFO da implantación da Educación Social no ámbito da saúde..... 202
- Táboa 10. Abreviaturas utilizadas para a elaboración do TFG..... 242

9.6. Anexo 6. Táboa de abreviaturas utilizadas

Táboa 10. Abreviaturas utilizadas para a elaboración del TFG

ABREVIATURAS	SIGNIFICADO
TFG	Traballo de Fin de Grao
P. ex.	Por exemplo
FEAFES	Federación Estatal de Asociacións Profesionais de Educadoras/es Sociais
ASEDES	Asociación Estatal de Educadoras/es Sociais
EE	Educador/a Especializado/a
EPA	Educador/a de Persoas Adultas
ASC	Animador/a Sociocultural
CCAA	Comunidades Autónomas
OMS	Organización Mundial da Saúde
EpS	Educación para a Saúde
HHSS	Habilidades Sociais
ONG	Organizacións non Gobernamentais
CSIC- ISOC	Consello Superior de Investigacións Científicas Base de datos de Ciencias Sociais e Humanidades
NLM	National Library of Medicine
EUA	Estados Unidos
WOS	La Web Of Science
ERIC	Education Resources Information Center
RES	Revista de Educación Social
SIDA	Síndrome da Inmunodeficiencia Adquirida
ITS	Infeccións de Transmisión Sexual

Fonte: Elaboración propia

Bases

3º Concurso TFG.eduso. Curso 2014/2015

ceesg
colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

Rúa Lisboa, 20 – Baixo C
T 981552206
15707 Santiago de Compostela
ceesg@ceesg.org
Q1500270-B
F 981938274
A Coruña
ceesg.org

3º CONCURSO DE TRABALLOS FIN DE GRAO ARREDOR DA EDUCACIÓN SOCIAL

tfg.eduso

O Ceesg convoca o 3º CONCURSO DE TRABALLOS FIN DE GRAO ARREDOR DA EDUCACIÓN SOCIAL, que levará o nome de "tfg.eduso" para recoñecer a calidade dos traballos realizados desde as aulas.

A devandita convocatoria consiste nun concurso anual de **traballos fin de grao realizados por estudantes de Educación Social** das universidades galegas, premiándose aqueles que afonden nunha área de estudo ou intervención claramente vinculada á Educación Social e que promovan os catro piares básicos nos que se asenta o ideario do Colexio: compromiso coa profesión, xustiza social, perspectiva de xénero e lingua galega.

1. Sobre os traballos a presentar.

Só poderán presentarse ao concurso os TFG matriculados nas universidades galegas ou nalgún centro da UNED en Galicia no **curso académico 2014/2015**, redactados **en galego** e que obtivesen una cualificación igual ou superior a **8,5**.

2. Modalidades.

Establécense dúas modalidades:

- **Educación Social Escondida**: para aqueles TFG que traten novos ámbitos de proxección profesional ou metodoloxías novidosas e inclusivas.
- **Educación Social Estendida**: poderán presentarse nesta modalidade aqueles TFG que investiguen acerca dos ámbitos e temáticas tradicionais da Educación Social.

3. Forma de presentación e envío.

Presentaranse por separado:

- **Datos persoais** (Anexo I).
- **Declaración xurada** (Anexo II) que acredite a propiedade intelectual da persoa autora, que o TFG foi defendido no curso académico anterior, así como a cualificación outorgada, que deberá ser igual ou superior a 8,5. A titora ou titor acreditará dita condición.
- **Xustificación da modalidade escollida** (Anexo III).
- **Traballo**: respectará a guía para a elaboración dos TFG da Universidade na que se defendeu, no que se refire ao tipo de traballo, estrutura e formato (extensión, tipo de letra, marxes...).
- **Anexos do traballo**: poderán incluírse no documento do traballo ou enviarse por separado, debidamente numerados, nun arquivo winzip ou similar.

O traballo e os anexos deste non poderán conter datos persoais identificativos da persoa autora do traballo, nin do titor/a (nome, apelidos, DNI, teléfono, enderezo, etc), nin da Universidade onde o presentou, o que pode ser motivo de descalificación.

Os traballos terán que ser enviados en **formato electrónico** editable (.doc ou .odt), de forma que permita a posterior adaptación para a súa publicación, a ceesg@ceesg.org, co asunto **"Concurso tfg.eduso 2015"**.

4. Prazo de presentación.

O prazo de presentación será desde o día 22 de xaneiro 2015 ata o 22 de xaneiro de 2016 ambos inclusive.

Confirmarase por correo-e a recepción do traballo, establecéndose un prazo de 3 días, a contar desde o día seguinte á confirmación, para subsanar posibles erros na forma de presentación detectados pola Secretaría Técnica.

5. Tribunal.

O tribunal estará formado por 5 persoas, tanto do ámbito universitario como do Ceesg.

Desde a Secretaría Técnica do Ceesg enviaranse ao tribunal os TFG presentados sen datos identificativos da autoría, da titora ou titor e da Universidade, para manter o anonimato.

6. Criterios de Selección.

Para a selección dos proxectos gañadores, o Ceesg establece os seguintes criterios e sistema de votación do tribunal:

CRITERIOS

1. *Claridade:* Corrección lingüística; Uso dunha terminoloxía apropiada ao ámbito disciplinar e profesional; uso dunha linguaxe non sexista; calidade da redacción e capacidade argumentativa; utilización de fontes bibliográficas axeitadas, diversificadas,actualizadas e ben identificadas; calidade da presentación.
2. *Diálogo entre teoría-práctica.* Calidade da reflexión e argumentación teórica desde o marco da Pedagoxía-Educación Social; coherencia interna teórico-práctica; profundidade.
3. *Pertinencia e impacto social.* Innovación; creatividade; viabilidade; incorporación de metodoloxías inclusivas promotoras da participación e autonomía das persoas, grupos ou comunidades e de maiores cotas xustiza social.
4. *Adecuación á modalidade escollida.* Pertinencia do traballo en relación á modalidade atendéndose á argumentación presentada no Anexo II.
5. *Desenvolvemento das funcións e competencias profesionais.* Descrición de elementos que axuden a visibilizar o perfil profesional en relación ao ámbito escollido e seguindo os documentos profesionalizadores (funcións, competencias, deontoloxía e ética), ou incidan na mellora da formación académica.
6. *Metodoloxía:* Rigor metodolóxico na abordaxe da temática obxecto de estudo. Fundamentación teórica e uso adecuado de métodos e técnicas de investigación, cuantitativos ou cualitativos, no caso de estudos con base empírica

Son un total de 5 criterios, aos que se lles dará a seguinte ponderación:

criterio 1= 1,5 ptos sobre 10
criterio 2= 1,5 ptos sobre 10
criterio 3= 2,5 ptos sobre 10
criterio 4= 0,5 ptos sobre 10
criterio 5= 2,5 ptos sobre 10
criterio 6= 1,5 ptos sobre 10
TOTAL: 10 ptos.

VOTACIÓN

Valorarase individualmente cada traballo polos membros do tribunal, consensuando a puntuación acadada en cada criterio.

Só poderán ser premiados aqueles traballos que computen en todos os criterios e que acaden unha puntuación mínima de 8,5 na suma dos mesmos.

En caso de empate, atenderase á nota acadada na Universidade.

O concurso pode quedar deserto.

O tribunal emitirá acta que incluirá a puntuación de todos os traballos.

7. Premio.

Seleccionarase un TFG por modalidade.

a. **Modalidade ES Escondida**
b. **Modalidade ES Estendida**

Adxudícase o seguinte premio para cada unha das modalidades:

- **publicación do traballo en formato físico (CD ou libro) ou electrónico (web institucional).**
- **cota de alta no Ceesg (de ser o caso) e primeira cota semestral gratuíta.**

Os TFG non premiados son susceptibles de publicación, sempre e cando cumpran cuns mínimos de calidade e relevancia.

Os TFG premiados nesta convocatoria serán presentados con motivo da celebración do Día Mundial da Educación Social de 2016.

O Ceesg resérvase o dereito de manexo e publicación da información recompilada nos distintos TFG presentados ao concurso, recoñecendo a autoría dos mesmos.

Quen se presenta a este concurso, acepta as bases que aquí se recollen.

Para máis info: Tfno. 981 55 22 06 ou ceesg@ceesg.org

Santiago de Compostela, abril de 2015

ANEXO I. DATOS PERSOAIS

Nome e apelidos:

Correo-e:

Teléfono de contacto:

Título do traballo presentado:

ANEXO II. DECLARACIÓN XURADA E PRESENTACIÓN DO TFG

Eu_____, con DNI_____, enderezo en _____ e teléfono _____ a efectos de notificacións, sendo a miña titora-titor _____,

DECLARO,
baixo a miña responsabilidade que o TFG que leva por título _____ e presento a este concurso de "tfg.eduso" é da miña autoría, sendo froito da investigación realizada durante o curso académico _____, na Universidade de _____.

Que foi presentado e defendido con data _____, levando unha cualificación final de _____[1].

E para que conste, asino a presente declaración en _____, a ___ de _____ de 201_.

Asdo. Asdo.

A persoa interesada A titora-titor

Os datos facilitados pasarán a formar parte dun ficheiro declarado ante a Axencia Española de Protección de Datos, que ten como finalidade a xestión dos servizos ofrecidos ás/aos colexiadas/os. Ao subscribir este formulario, vostede consinte o tratamento destes datos coa finalidade mencionada. Estes datos son veraces e exactos debendo comunicar calquera modificación dos mesmos ao Responsable do Ficheiro. Pode exercer os dereitos de acceso, oposición rectificación e cancelación mediante carta e adxuntando a fotocopia do DNI ao seguinte enderezo: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, Rúa Lisboa, 20 – baixo C - 15707, Santiago de Compostela, A Coruña.

[1] Esta nota ten que ser igual ou superior a 8,5.

ANEXO III. XUSTIFICACIÓN DA MODALIDADE ESCOLLIDA

Título do traballo:

Modalidade escollida:

- ☐ **Educación social escondida**
- ☐ **Educación social estendida**

Xustificación:

Traballo Gañador modalidade ES escondida

Proxecto de intervención socioeducativa: os beneficios das actividades asistidas con animais para a mocidade en risco de exclusión social.

Autora

Alba María Ojea Cid

(Universidade de Vigo)

ceesg

colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

FICHA

Título do traballo: Proxecto de intervención socioeducativa: os beneficios das actividades asistidas con animais para a mocidade en risco de exclusión social.

Autora: Alba Mª Ojea Cid

Universidade de Vigo (Campus de Ourense).

Curso académico: 2013/2014.

Titor do traballo: Xosé Manuel Cid Fernández-

Xustificación da elección da modalidade de concurso "Educación Social escondida:

O que aquí se presenta é un proxecto válido para intervir nun dos ámbitos da Educación Social, menores en risco de exclusión social que residen nun centro de reforma. Pero, desta vez, un proxecto que traballa con actividades novidosas onde unha das figuras clave é a da Educadora ou Educador Social, as actividades asistidas con animais. Si, existen evidencias de proxectos con estas características, pero non incorporando a Educación Social como unha das profesións fundamentais para levalo a cabo. As actividades asistidas con animais, poden ser un recurso importante para traballar a motivación, as relacións de convivencia coa natureza e o ocio saudábel incorporándoas a programas máis globais de atención á persoa e á mellora do seu benestar.

Grazas ó traballo con animais e actividades relacionadas co medio ambiente aproximámonos a novas alternativas de traballo, contribuíndo a mellora da calidade de vida dos e das menores (neste caso) supondo, ademais, unha nova oferta de ocio que promove a actividade física e a saúde. Tamén, estariamos axudando a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social, por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara o medio natural e animal. E, por último, estaríamos aproveitando os beneficios que supoñen as actividades asistidas con animais á Educación Social. Xa que, aínda que coñezamos diferentes tipos de institucións e centros ambientais que están traballando algúns dos conceptos que aquí vemos, granxas escola por exemplo, queremos ir máis alá é brindar o achegamento e visión da Educación Social a este tipo de contextos e novos ámbitos profesionalizadores.

Si botamos man do que din os colectivos profesionais (CEESG, 2007), os educadores e educadoras sociais deben posibilitar: a promoción cultural e social, entendida como apertura a novas

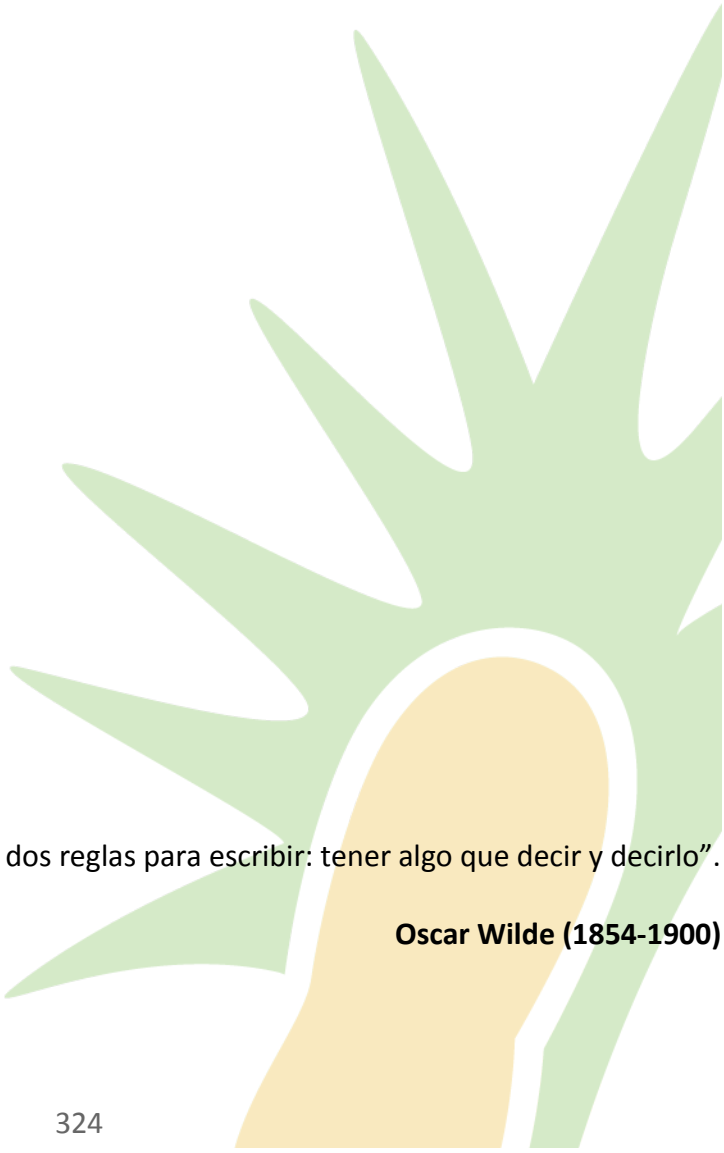
posibilidades da adquisición de bens culturais, que prolonguen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e participación social.

Con todo isto, esta claro, que a intervención socioeducativa con animais e unha nova posibilidade para abrir camiño no mundo da Educación Social. E non soamente no ámbito que aquí presentamos, senón en moitos outros. Outro proxecto, que estou a pensar e repensar para un mestrado que estou a cursar, é como se podería mellorar a calidade de vida das persoas maiores coa axuda do mundo animal e natural; por un lado, os beneficios que estes ámbitos poden aportar ó colectivo; e por outro, o traballo da memoria coa axuda dos relatos e historias de vida relacionados coa temática. Tal e como nos comentan Martínez, Matilla & Todó (2010) algunhas das razón de porque os animais poderían axudar a mellorar en xeral diferentes aspectos das persoas son as seguintes: recordar ás persoas o seu fogar; brindar un entorno máis natural en, por exemplo, diferentes institucións e hospitais; brindar consuelo, seguridade e aceptación sen críticas; outorgar comunicación non verbal; facilitar a práctica de exercicio, xogo e diversión; e, proporcionar unha orientación coa realidade que aumenta a estabilidade emocional.

A figura do educador ou educadora social faríase de vital importancia na elaboración e posta en práctica deste tipo de proxectos, seriamos como: a persoa que media entre os desexos, dificultades e demandas dos rapaces e rapazas; os expertos e expertas en observación, que posuímos as ferramentas oportunas para axudar e permitir que as persoas coas que estamos traballando accedan ao mundo das boas condutas, das emocións e sentimentos; ou, as persoas indicadas para promover e guiar os cambios que se vaian producir. Tamén, seríamos unha ferramenta de intervención para: axudar e comezar a abrir fronteiras e desenvolver diferentes técnicas de intervención. Estas, permiten a promoción e o enlace, nun ambiente que esperta diferentes intereses e emocións, entre as persoas que teñen contacto con animais por medio das actividades asistidas.

Coa realización deste traballo, decateime de que o tema das actividades asistidas con animais no noso país está gañando forza nos diferentes ámbitos nos que traballa a Educación Social pero sen incorporar a nosa figura como tal.

PROXECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: OS BENEFICIOS DAS ACTIVIDADES ASISTIDAS CON ANIMAIS PARA A MOCIDADE EN RISCO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.



"No existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo".

Oscar Wilde (1854-1900)

AGRADECEMENTOS

Gustaríame agradecer a todas as persoas que fixeron posible este traballo, as que día a día me rodean e me dan forza para cumprir os obxectivos propostos e a man para chegar ás metas que me marco e levo acadando grazas a todas elas.

GRAZAS. A todas as persoas que adicaron o seu tempo á docencia dentro desta nosa titulación, de todas elas aprendín durante estes catro anos. En especial, o docente Xosé Manuel Cid Fernández, director tamén deste traballo, polo tempo que empregou e por comprometerse comigo a darlle forma a un proxecto que nun principio só me parecía froito da miña imaxinación. Polo ánimo recibido e confianza brindada durante este tempo.

GRAZAS. A miña familia. Meu pai José e miña nai Sara, porque o resultado deste traballo e o froito do que eles sementaron 23 anos atrás e nunca se cansaron de seguir regando e mimando, porque son o espello onde quero ver o meu reflexo. A miña irmá, Katharina, por ser a fonte de creatividade e alegría que día a día me axuda a seguir enchéndome de vitalidade. A miña tía, Cristina, porque sen dúbida, ela é a persoa pola que decidín embarcarme e facer este transbordo na Educación Social, porque ela é o barco que mantén a flote todas as miñas ideas e alegrías nun mar que, a veces, semella inquieto. Ós máis pequenos da casa, Daniel e Guillermo, porque sen o seu sorriso, bicos e picardía todo sería moito máis complicado. A miña bisavoa, Rosa, por ser a viva imaxe da experiencia e da dedicación a todas as persoas que a rodeamos. A meu padriño, madriña, primo, tíos e avó; Antonio, Pepita, Raúl, Loli, Benito, Manuel e José ; porque son parte fundamental deste proxecto.

GRAZAS. A dúas persoas que de seguro están seguindo atentamente todos os meus pasos moi de cerca. A miña avoa, Carmen; porque grazas a ela descubrín que a loita e a constancia son as dúas mellores armas; por ver no seu rostro a carraxe e a forza feita muller; porque a súa mirada era a fonte da bondade; e, as súas palabras o alimento que me sustentaba. A meu tío, Benjamín, que me ensinou a que debemos loitar polo que queremos, que é moi sinxelo crear cando xa o sóñache. Porque non fai falta ver para sentir.

GRAZAS. Os meus amigos e amigas. A Maika pola súa tesón, fortaleza, gañas, alegría e acompañamento continuo, por demostrarme que xuntas podemos seguir creando; a Bea, por ser o perfecto punto medio de equilibro e de cordura en todas as miñas accións; a Denise, pola súa

escoita activa e axuda constante en todos estes anos; a Comba porque, grazas a ela, é moi sinxelo darlle forma a todos os valores que encerra a Educación Social; e, a Bea Nieto, por soñar, pelexar e darme a man, porque é a mostra de que a distancia non é sinónimo de ausencia. Tamén a todas as persoas que me atopei nesta etapa e quero seguir conservando na miña vida. Por os sorrisos, as bágoas e momentos compartidos.

GRAZAS. A todas as persoas que me atopei neste camiño, profesionais de diferentes ámbitos nos dous centros onde contextualizo este proxecto. Aos rapaces e rapazas do centro por deixarme compartir , aprender ao seu carón e axudarme a crecer como persoa e futura profesional.

Porque dar as GRAZAS, a todos e a todas vos, é moi sinxelo.

RESUMO

A intervención socioeducativa con adolescentes en risco de exclusión social, que están internados/as nun centro de reforma, necesita poder cubrir as diferentes necesidades que presentan estes e estas menores. As actividades asistidas con animais poden ser un recurso importante para traballar a motivación, as relacións de convivencia coa natureza e o ocio saudábel incorporándoas a programas máis globais de atención á persoa e á mellora do seu benestar. Por esta razón, o que aquí se presenta é un proxecto válido para intervir nun dos ámbitos da Educación Social; neste caso, a utilización de actividades asistidas con animais e relacionadas co medio natural, destinadas á mocidade en risco de exclusión social, aproxímanos a novas alternativas de traballo, contribuíndo a: mellora da calidade de vida dos e das menores dun centro de reforma e supón, ademais, unha nova oferta de ocio que promove a actividade física e a saúde; axudar a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social, por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara o medio natural e animal; e, aproveitar os beneficios que supoñen as actividades asistidas con animais á Educación Social, tanto nos tradicionais centros de menores como nos centros ambientais e relacionados co entorno natural.

PALABRAS CHAVE:

Mocidade en risco, intervención socioeducativa, Actividades Asistidas con Animais, innovación, educación en valores, educación ambiental.

TÍTULO:

Proxecto de intervención socioeducativa: os beneficios das actividades asistidas con animais para a mocidade en risco de exclusión social.

RESUMEN

La intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social, que están internados/as en un centro de reforma, necesita poder cubrir las diferentes necesidades que presentan estos y estas menores. Las actividades asistidas con animales pueden ser un recurso importante para trabajar la motivación, las relaciones de convivencia con la naturaleza y el ocio saludable incorporándolas a programas más globales de atención a la persona y a la mejora de su bienestar. Por esta razón, lo que aquí se presenta es un proyecto válido para intervenir en uno de los ámbitos de la Educación Social; en este caso, la utilización de actividades asistidas con animales relacionadas con el medio natural, destinadas a la juventud en riesgo de exclusión social, nos aproximan a nuevas alternativas de trabajo, contribuyendo a la: mejora de la calidad de vida de los y de las menores de un centro de reforma y supone, además, una nueva oferta de ocio que promueve la actividad física y la salud; ayudar a que los chicos y chicas desarrollen diferentes pautas elementales de convivencia y de relación social por medio de los valores relacionados con el cuidado y el respecto al entorno natural y animal; y, aprovechar los beneficios que suponen estas actividades a la Educación Social, tanto en los tradicionales centros de menores como en los centros ambientales y relacionados con el entorno natural.

PALABRAS CLAVE:

Juventud en riesgo, intervención socioeducativa, Actividades Asistidas con Animales, innovación, educación en valores, educación ambiental.

TÍTULO:

Proyecto de intervención socioeucativa: los beneficios de las actividades asistidas con animales para la juventud en riesgo de exclusión social.

ABSTRACT

The socio-educational intervention with adolescents at risk of social exclusion - in a young reeducational center - needs to meet the differing needs presented by these minors. Animal-assisted activities can be a significant resource to work motivation, relations of cohabitation with nature and healthy leisure; incorporating them into more holistic programs of attention to the person and improvement of wellbeing. For this reason, what is presented here is a valid project to intervene in one of the areas of Social Education; in this case, the use of animal-assisted activities related to the natural environment - aimed at young people at risk of social exclusion-, bring us closer to new ways of working, contributing to improve the quality of life of minors at the young reeducational center. This also involves both a new leisure offer that promotes physical activity and health while it helps children develop different basic guidelines for coexistence and social relationship through the values related to the care and respect for the natural environment and animals; and reap the benefits that these activities suppose to the social education, both in traditional minors centers and environmental centers.

KEY WORDS:

Youth at risk, socio-educational intervention, Animal-Assisted Activities, innovation, values education, environmental education.

TITLE:

Socio-educational intervention project:the benefits os Animal-Assisted Activities for youth at risk of social exclusion

ÍNDICE DE CONTIDO

INTRODUCCIÓN....333
1. ESTADO DA CUESTIÓN / MARCO TEÓRICO....336
1.1. UNHA APROXIMACIÓN AO MUNDO DA INFANCIA E ADOLESCENCIA EN RISCO DE EXCLUSIÓN SOCIAL....336
1.2. TEPARIA ASISTIDA POR ANIMAIS/ACTIVIDADES ASISTIDAS CON ANIMAIS....337
2. ANÁLISE DO CONTEXTO DA INTERVENCIÓN....345
2.1. DESCRIPCIÓN....345
2.2. PERCEPCIÓN SOCIAL E NECESIDADES DETECTADAS....349
3. PROPOSTA DE INTERVENCIÓN....358
3.1. OBXECTIVOS XERAIS E ESPECÍFICOS....358
3.1.1. Obxectivos xerais....358
3.1.2. Obxectivos específicos....358
3.2. METODOLOXÍA....359
3.3. ACTIVIDADES....360
3.4. TEMPORALIZACIÓN....367
3.4.1. Cronograma....368
3.5. RECURSOS....371
3.6. PRESUPOSTO....372
3.7. PLAN DE AVALIACIÓN....373
4. CONCLUSIÓNS....375
5. PROPOSTAS DE MELLORA....378
6. REFLEXIÓNS FINAIS....379
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....382
ANEXOS....388

TÁBOAS

Táboa 1. Menores condenados ou condenadas por CCAA.

Táboa 2. Total de menores condenados/as conforme sexo nas provincias galegas.

Táboa 3. Datos obtidos dunha das actividades realizadas (Parte 1).

Táboa 4. Datos obtidos dunha das actividades realizadas (Parte 2).

Táboa 5. Valores escollidos polos menores despois da proxección da película.

Táboa 6. Distribución das sesións coa súa duración e actividades.

Táboa 7. Explicación das actividades de motivación.

Táboa 8. Explicación das actividades de limpeza e coidado.

Táboa 9. Explicación das actividades para traballar a importancia da comunicación verbal e non verbal.

Táboa 10. Explicación das actividades que traballan: confianza, autoestima, seguridade e relaxación.

Táboa 11. Explicación das actividades de achegamento ao medio natural e animal.

Táboa 12. Explicación das actividades que promoven un ocio alternativo e saudable.

Táboa 13. Explicación das actividades que buscan romper co illamento ó que se ven sometidos/as rapaces e rapazas dentro dun centro de reforma.

Táboa 14. Cronograma das actividades deseñadas para o mes de abril.

Táboa 15. Cronograma das actividades deseñadas para o mes de maio.

Táboa 16. Cronograma das actividades deseñadas para o mes de xuño.

Táboa 17. Cronograma das actividades deseñadas para o mes de xullo.

Táboa 18. Cronograma das actividades deseñadas para o mes de agosto.

Táboa 19. Cronograma das actividades deseñadas para o mes de setembro.

Táboa 20. Explicación dos recursos materiais precisos para a realización das actividades.

Táboa 21. Presuposto detallado para a realización do proxecto.

Táboa 22: Algunha das competencias da titulación acadadas co TFG.

SIGLAS

A.A.A. Actividades Asistidas con Animais

CC.AA. Comunidade Autónoma

I.N.E. Instituto Nacional de Estadística

O.N.U. Organización das Nacións Unidas

P.A.S. Programas de Animais de Servizo

T.A.A. Terapia Asistida por Animais

T.F.G. Traballo Fin de Grao

Introducción

Vivimos nunha sociedade cambiante que nos obriga a pensar e repensar os diferentes programas de intervención propostos para diversos contextos, ámbitos ou profesións. Estes programas deberán dar resposta ás características dunha sociedade dinámica e en continua transformación.

O que aquí presentamos é unha proposta dun programa de intervención centrado nun dos ámbitos de traballo da educación social, xoves acollidos/as en centros de reforma. Con esta proposta, queremos dar a coñecer un novo sector profesionalizador para a figura de educadoras e educadores sociais, as actividades asistidas con animais para estes e estas adolescentes en risco de exclusión social.

A sociedade actual ofrécenos e convídanos ás persoas a gozar das prazas, parques, rúas e áreas recreativas. Pero, cando nos atopamos na situación de menores que se atopan nun centro de reeducación e privados da súa liberdade por cometer actos que esta mesma sociedade castiga, qué podemos ofrecer?

O mellor, sería poder ofertarlles a estes rapaces e rapazas actividades que sexan diferentes a súa rutina diaria xa que, seguramente estaríamos creándolles un cambio no seu estado de ánimo aparte de crearlles e ensinarlles un tipo de ocio saudábel o que eles/as non están acostumados e acostumadas.

Neste caso, quérese crear un programa con actividades dentro do medio natural, medio que ofrece sensacións moi diferentes ás actividades realizadas nun entorno urbano (entorno que, de seguro, xa coñeceran na maioría das casos).

Por normal xeral, coincidimos con Jiménez (2006) en que, os erros máis comúns na aplicación de programas educativos con menores en risco céntranse en: responsabilizar ó/á menor, ver as dificultades antes que as posibilidades, traballar dende as condutas sen ter en conta a cultura e contexto no que se desenvolven estes rapaces e rapazas ou converter a estes e estas en suxeitos pasivos da intervención.

As actividades propostas dentro deste programa de intervención buscan, por un lado, proporcionarlles a rapaces e rapazas unha maneira de ocio e de tempo libre saudábel, e por outro, dotar a estes e estas menores de diferentes valores e actitudes (como son, por exemplo, o respecto e o coidado). Xa que estas, estarán baseadas en todo momento na participación,

cooperación e desenvolvemento de diferentes habilidades sociomotrices[1]. Isto todo, poderanos axudar a mellorar o autocontrol, a comprensión de diferentes normas que melloran a convivencia dentro do centro (pero tamén, fora del).

A motivación que me levou a escoller e afondar sobre esta temática xa ven de atrás. Dende sempre, crin que o mundo natural e animal pode aportar un sen fin de posibilidades positivas na vida de todas as persoas. Foi, fai un ano, co inicio das miñas prácticas no grado de Educación Social cando comecei a sopesar a idea de trasladar o mundo natural e animal ao mundo dos e das adolescentes en situación de conflito social. Todas estas gañas por relacionar dous mundos que para min se fixeron tan importantes no último ano levaron a creación do proxecto que aquí presento. O interese polas actividades asistidas con animais medrou cando tiven a oportunidade de realizar as miñas prácticas de monitora de tempo libre dentro dun centro onde traballan con animais.

Con este programa de intervención trato de afondar e amosar un ámbito no que tamén tería cabida a figura do e da profesional da Educación Social. Tratando así, de facer visible a importancia de dúas das miñas paixóns nun dos ámbitos no que me gustaría poder encamiñar o meu futuro profesional, relacionando así dous mundos: os animais e os menores en risco de exclusión social; todo isto, dende a perspectiva e atenta mirada da Educación Social.

Todo o que acabo de mencionar son os motivos polos que decidín deseñar o presente *Proxecto de Intervención Socioeducativa: os beneficios das actividades asistidas con animais para a mocidade en risco de exclusión social* que ten como obxectivos xerais: mellorar a oferta de ocio con proxectos innovadores en centros de menores do sistema de reforma fundamentados no medio ambiente, a actividade física e a saúde; axudar a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara o medio natural e animal; e, determinar e concretar os beneficios que se poden obter ó empregar actividades asistidas con animais dentro dun dos ámbitos de traballo da Educación Social elaborando novos recursos e xeitos de intervención.

Este Proxecto está estruturado nas cinco partes que se expoñen a continuación:

1. Habilidades que se conseguen empregando o xogo e diferentes actividades como elemento didáctico para que rapaces e rapazas poidan chegar a unha integración global, a partir das relación co seu propio corpo, cos obxectos e coas outras persoas ou, neste caso, animais

En primeiro lugar, atoparase o Estado da Cuestión/ Marco Teórico. Neste apartado tomarei como referentes a distintos/as autores/as que fixeron unha serie de investigacións sobre a terapia e actividades asistidas con animais. Ademais de facer unha aclaración de termos importantes dentro deste traballo (definición menores, características de adolescentes en risco de exclusión, as actividades asistidas con animais, os beneficios que aportan os animais, etc), profundizando nas funcións da educadora e educador social que poderían estar relacionados con este ámbito.

A continuación, en segundo lugar, atoparase unha descrición dos centros nos que se levara a cabo o presente proxecto, a explicación da análise de necesidades levada a cabo con diferentes instrumentos e diversas actividades que nos axudarán a xustificar, xunto co marco teórico, este proxecto.

En terceiro lugar, preséntase a proposta de intervención. Nesta enumeraranse os obxectivos que tratarán de dar resposta ás necesidades detectadas, a metodoloxía empregada na intervención, as actividades que se levarán a cabo, os recursos materiais e humanos necesarios para facer posible o desenvolvemento do proxecto, a temporalización e un cronograma da súa distribución horaria e a presentación dun plan de avaliación no que se comprobará se o proxecto acadou os obxectivos esperados e que aspectos se poden cambiar ou mellorar cara unha futura implementación.

Despois da proposta mencionada, en cuarto lugar, darase paso ás conclusións chegadas despois da realización de todo este traballo e levarase a cabo algunha das actividades que presentamos nel.

E, en quinto lugar, aparecerán as reflexións finais sobre as competencias acadadas coa elaboración deste traballo, os problemas xurdidos na elaboración dalgunhas das actividades e unha autoavaliación do traballo levado a cabo.

Ademais destes cinco apartados, o documento conta cun breve resumo inicial, a introdución explicatoria da elección da temática, unha compilación de bibliografía consultada e anexos que completan a información aquí recollida e presentada. Tratarase, en definitiva, de buscar que estes e estas adolescentes poidan converterse en protagonistas positivos da súa propia historia, posibilitando a integración na sociedade de maneira libre, comprometida e especialmente responsable.

1. ESTADO DA CUESTIÓN / MARCO TEÓRICO

1.1. Unha aproximación ao mundo da infancia e adolescencia en risco de exclusión social

Para comezar teremos que afondar sobre os conceptos de infancia e adolescencia.

Seguindo a Casas (2010) podemos dicir que estes conceptos están un tanto borrosos. O autor expón que a mocidade comeza antes dos 18 anos (anterior a maioría de idade) e ser menor ós 18 anos está dentro da adolescencia. Existe un período, entre os 12 ou 14 e 18 anos, o que se refire como infancia, adolescencia e xuventude.

Na actualidade non podemos falar dunha definición única e aceptada. A Organización das Nacións Unidas (ONU) ten defendido en diversos documentos e foros que os e as adolescentes son persoas con unha idade entre os 10 e os 19 anos.

No estado español, a Constitución establece no seu artigo 12 que a maioría de idade se acada ós 18 anos. Polo tanto, todas aquelas persoas con menos idade son consideradas menores. O código civil no seu artigo 315 pronunciase na mesma liña. O ou a menor no regulamento xurídico é considerado como un suxeito independente con dereitos recoñecidos e ó cal ten que ser protexido/a cubrindo todas as necesidades que se lle presenten. Esa protección correspóndelle ós pais, nais ou titores que ostenten a patria potestade ou no seu defecto á administración pública.

O 14 de xaneiro do 2000 entra en vigor a *Lei Orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro da Responsabilidade Penal do Menor.* A presente norma ampliou a tipoloxía de medidas das que se dispón nos tribunais de menores. Os internamentos virán acompañados de liberdades vixiadas. No artigo 7 establécense as medidas que poderán ser impostas ós a ás menores.

Dependendo desta Lei, existen os seguintes tipos de internamentos: O internamento en réxime pechado obriga os e as menores a permanecer no centro educativo e a realizar no seu interior todas as actividades formativas. As saídas deben ser autorizadas polo xulgado de menores. No caso do internamento en réxime semiaberto as actividades que se consideren axeitadas procurarase que se realicen no exterior do recurso tratando de normalizar a vida do ou da residente. Este pernoita obrigatoriamente no centro excepto no caso de contar con permiso xudicial para puntualmente pasar a noite no seu domicilio ou noutro espazo que se considere axeitado. No caso do réxime aberto realizaranse todas as actividades no exterior do centro pero durmirase no mesmo, excepto nos días nos que se conte con autorización para ausentarse. Tamén existe o internamento terapéutico e a liberdade vixiada, nos que non afondaremos. Xa que aquí,

non nos incumbe este tipo de internamentos.

Seguindo a Graña e Rodríguez (2012) poderiamos dicir que os e as menores internos/as presentan diferentes tipos de carencias e niveis de intensidade seguindo os casos e, por tanto, con consecuencias distintas na esfera sociopersoal de cada un: escolares e académicos, intelectuais, afectivas, sociais, culturais, laborais, saúde, ocio e persoal.

1.2. Teparia Asistida por Animais/Actividades Asistidas con Animais

Como nos di Luis Sepúlveda nunha entrevista concedida a EUROPAPRESS (2009), debemos ter en conta "la importancia de conocer el pasado para comprender el presente e imaginar el futuro". Por iso, debemos imaxinar un futuro mellor para os e as xoves en risco de exclusión social se incorporamos innovacións que noutros ámbitos xa se veñen desenvolvendo hai tempo. Algunha destas innovacións sería a incorporación das actividades asistidas con animais dentro deste ámbito polo que, comezaremos por explicar o seu pasado.

A historia da utilización de animais en procesos terapéuticos remóntanse xa a 1972. Algúns autores como Andrew e Edney (1995) fan mención a esta data na que o doutor Willian Tuke, en Inglaterra, empregou por primeira vez animais no tratamento de enfermos mentais para reducir os efectos tan duros dos psiquiátricos da época. Willian Tuke foi pioneiro no tratamento de enfermos mentais xa que, intuíu que os animais podían propiciar valores humanos nestes enfermos, aprendendo autocontrol mediante reforzo positivo.

Seguindo a Zamarra (2002) no século XIX nun hospital de enfermos mentais en Londres seguiron o mesmo exemplo; en 1867, en Alemania, tratáronse a persoas epilépticas facéndolles convivir con animais de granxa e fauna; despois da II Guerra Mundial, en EE.UU empregáronse animais como terapeutas para mellorar a calidade de vida das persoas hospitalizadas e das súas familias; no 1948, o doutor Samuel B. Ross, en Nueva York, fundou unha granxa para que nenos e nenas con trastornos emocionais e de comportamento aprendesen a vivir internos, a educarse e sentirse ben mediante o traballo cos animais (Zamarra, 2002; Martínez, 2009); e, en 1954 Kerlikowoski describiu o resultado do seu primeiro intento de introducir animais nun pavillón pediátrico onde coa axuda de animais os nenos e nenas volvéronse menos introvertidos/as e deprimidos/as, axudando a mellorar a súa autoestima.

Seguindo a Muñoz (2013), e os diferentes autores que menciona, foi Boris M. Levinson en

1969 o que acuñou o termo e lle deu nome ao concepto de animais terapéuticos despois de que, en 1953, empregara ao seu can como co-terapeuta dun neno retraído e incomunicativo axudándolle a desenvolver confianza co entorno terapéutico. Tamén, Levinson, foi o que primeiro explicou os beneficios terapéuticos do contacto con animais de compañía en rapaces e rapazas e persoas adultas. Este autor incrementou a necesidade de crear un criterio rigoroso de selección, adestramento e utilización terapéutica dos animais (Andrew & Edney, 1995; Zamarra, 2002). Como sinala Martínez (2008) a partir da década de 1970 a Terapia Asistida por Animais sufriu unha expansión nos Estados Unidos e nalgúns países de Europa Occidental.

Despois da explicación de algúns casos coñecidos e de onde comezou a empregarse aos animais como medida terapéutica teremos que abordar a definición de algúns conceptos.

Neste proxecto falaremos e traballaremos coas intervencións asistidas con animais. Por iso, será de vital importancia explicar que sería considerado como este tipo de intervención. Seguindo a Muñoz (2013) estas poden dividirse en actividades asistidas por animais, terapia asistida por animais e programas de animais de servizo.

Agora, teremos que facer referencia a definición de cada unha delas e na que coinciden diversos autores e autoras como Martínez (2008), Shibata (2011) e Buil & Canals (2011).

1. Programas de Animais de Servizo

Os programas de animais de servizo, como nos volven mencionar Muñoz (2013), empregan animas adestrados para axudar a afrontar problemas funcionais de persoas con discapacidade no desempeño cotiá das actividades da vida diaria.

2. Actividades Asistidas por Animais

Son intervencións con animais sobre a motivación, actividades culturais e recreativas, nas que se obteñen beneficios para incrementar a calidade de vida das persoas. En ningún momento están dirixidas por un terapeuta nin son avaliados os seus efectos. Lévanse a cabo en diversos ambientes por un adestrador ou adestradora especializado/a en AAA, que pode ser unha persoa voluntaria ou profesional que aplique coñecementos sobre a interacción entre animais e humanos (Martínez, 2008).

Para Muñoz (2013) as AAA defínense como actividades que se desenvolven con auxilio de

animais que teñen uns requisitos específicos. Son actividades informais, caracterizadas por unha certa flexibilidade e espontaneidade, que buscan a interacción entre a persoa e o animal, estimulando a socialización, a motivación, a educación e outros beneficios que aumenten globalmente a calidade de vida.

1. Terapia Asistida por Animais

Para Martínez (2008) a Terapia Asistida por Animais (TAA) son as intervencións nas que un animal é incorporado como parte integral do proceso de tratamento, co obxectivo directo de promover a mellora nas función físicas, psicosociais e/ou cognitivas das persoas tratadas e son dirixidas por unha persoa especialista no tema.

Encontramos outra definición para a TAA, seguindo novamente a Muñoz (2013), clasificando esta como unha intervención formal con obxectivos terapéuticos precisos e que se integra dentro dun proceso de rehabilitación, actuando o animal como coterapeuta. Esta terapia basease nun diagnóstico específico e integrase dentro das labores dun equipo multidisciplinar, anotando en forma de historia clínica as melloras que se obteñen e valorándose os resultados.

Shibata (2011) cre que a TAA e as AAA se empregan con tres finalidades principalmente:

1. Efecto psicolóxico pondo como exemplo a relaxación ou motivación.
2. Efecto fisiolóxico, como a mellora das constantes vitais.
3. Efecto social, como por exemplo o estímulo para a comunicación entre persoal sanitario e pacientes.

Dentro das AAA e da TAA podemos facer referencia a Equinoterapia[2] que, seguindo a Cardo (2004) esta, "consiste en el empleo de caballos en la rehabilitación física y emocional de distintos tipos de pacientes, donde estos animales ayudan de forma muy diligente a tratar múltiples trastornos" (p. 13).

Como nos menciona esta mesma autora, Cardo (2004), "el contacto con el caballo proporciona múltiples sensaciones que influyen positivamente en los ámbitos social, sensorial y motórico" (p. 14).

Seguindo a Aravena (2011) unha das características fundamentais que diferencia o traballo con cabalos é o poderoso estímulo que nos chega a dar este animal e a unión que se chega a producir entre o proceso terapéutico e o psicoeducativo. Isto todo, "maximizando en la persona

2. Referenciamos este tipo de terapia xa que, a maioría das nosas actividades serán con cabalos.

sus capacidades físicas, mentales y emocionales. maximizar" (Aravena, 2011, p.7). Como nos di Aguilar (2005, c.p. Aravena, 2011), este animal, "acepta incondicionalmente y sin discriminar al ser humano sin importar su raza, color, condición emocional o física" (p.7).

En términos xerais e concluindo con este apartado, podemos ver, como nos menciona Aravena (2011), o emprego dos cabalos como:

La unión de procesos terapéuticos, crecimiento personal y aprendizaje. Donde la experiencia de montar el caballo es una herramienta teórico práctica que ayuda a desarrollar las habilidades propias para el aprendizaje, autorrealización y superación personal. Es una disciplina que a través de su uso, establece los esquemas necesarios para la estimulación a nivel celular, neuronal y psíquico, estimulando y fortaleciendo procesos de aprendizaje, estado de alerta, atención, concentración y equilibrio emocional. (p. 9)

1.3. Intervención Socioeducativa con Animais: Un novo recurso para a Educación Social

Seguindo a Romera (S.F) A equinoterapia integra diversas áreas profesionais como por exemplo: a medicina, a psicoloxía, a pedagoxía e a actividade física.

Sabendo que, "la característica principal de la terapia y de las actividades asistidas por animales, es su naturaleza multidisciplinaria" que "necesita del esfuerzo conjunto de diferentes profesionales para lograr armar un tratamiento de la manera más eficaz para cada paciente" (Cardo, 2004, p.13), teremos que botar man da definición dos educadores e educadoras sociais para ver que este perfil profesional sería adecuado para desenvolver este papel.

Según os colectivos profesionais (CEESG, 2007), os educadores e educadoras sociais deben posibilitar: a promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de bens culturais, que prolonguen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e participación social.

Con todo isto, esta claro, que a intervención socioeducativa con animais e unha nova posibilidade para abrir camiño no mundo da Educación Social.

Para comezar, teremos que empezar falando da intervención socioeducativa para despois ir relacionando esta coas actividades asistidas con animais e con todo o que levamos falando ata o momento.

Cando mencionamos a intervención socioeducativa, facemos referencia a unha intervención educativa, que seguindo o que nos menciona Caride (2005), será a que da resposta a

un serie complexa de necesidades sociais das persoas, restablecendo e ampliando as oportunidades educativas de a quen vai dirixido na súa vida cotiá, sexan persoas ou colectivos sociais.

Klindera (2000) considera que as intervencións pedagóxicas con adolescentes son satisfactorias aquelas nas que as persoas participantes asumen a toma de decisións dunha forma relevante. Toman conciencia, co apoio educativo, daquelas necesidades que presentan e acordan os itinerarios e os obxectivos a acadar. O autor manifesta que a mocidade asume a realidade e aprende mediante a participación.

As estratexias para a infancia 2012-2015, deseñadas polo Consello de Europa, marcan como un dos seus obxectivos estratéxicos promover a participación infantil. Segundo Borile (2011, c.p. Simo, 2014) para facilitar a participación débese de romper co adultocentrismo[3]. A práctica educativa diaria amósanos a intencionalidade que manifestan algúns profesionais de controlar e dirixir os itinerarios educativos sen tomar en conta as opinións das persoas que están directamente implicadas. Esta visión arcaica parte da consideración da falla de capacidade dos e das adolescentes para asumir o protagonismo que lle corresponde.

Como nos menciona Simo (2014) é preciso dar voz á mocidade en dificultade xa que se trata do seu propio futuro. Os e as profesionais temos que ser facilitadores e acompañantes no proceso de tránsito á vida adulta propiciando a autoxestión como fórmula para acadar a autonomía que precisarán para desenvolverse como persoas activas, conscientes e participativas.

A intervención socioeducativa con mocidade en dificultade ven determinada pola interacción entre contexto e individuo. Pérez (2004) establece que a educación social é unha "acción sistemática e fundamentada" que se orienta a promover a socialización do suxeito. Os elementos entorno ós que xiran o traballo socioeducativo son a autonomía, a participación critica e construtiva e a integración. Pérez (2004) fai fincapé na mobilización dos recursos do entorno e no establecemento de novas alternativas.

Por isto todo, e intentando botar man dos recursos que nos proporciona o noso propio entorno, intentando o establecemento de novas alternativas e relacionando o mundo da adolescencia en risco co mundo da educación social intentamos dar paso a este proxecto que ofrece como alternativa de traballo co medio natural e animal.

3. O adultocentrismo é a categoría pre-moderna e moderna que define unha relación de poder asimétrica entre as persoas adultas e os rapaces e rapazas máis novos/as (Krauskopf, 2000).

Xa que, como nos menciona Graña, Garrido & González (2007) a conclusión que se deriva dos ditames da literatura especializada sobre os programas que logran mellores porcentaxes na redución da reincidencia indica que os e as adolescentes que cumpren medidas xudiciais precisan de novas formas de pensar a realidade e de actuar nela.

Seguindo a Gutiérrez, Granados & Piar (2007), Martínez (2008) e Valiente (2009), entre outros autores e autoras podemos dicir que os beneficios sociais de empregar terapia asistida con animais dentro dun programa para menores infractores son os seguintes: impactar nos niveis de delincuencia xuvenil; inspirar maior respecto aos seres vivos; aprender a ser máis tolerantes cos propios animais, con eles/as mesmos/as e coas demais persoas; ensinarlles a apreciar os froitos do esforzo; darlles a oportunidade de responsabilizarse por un traballo; e, servirlle como lubricante social.

Para finalizar con este apartado, como din Graña et al. (2007) estes programas axudan a que as persoas desenvolvan estratexias máis hábiles de solución de problemas; que dispoñan de autocontrol para non responder con violencia fronte a provocacións, reais ou imaxinarias e que sexan capaces de relacionarse nos contextos escolares, laborais e sociais onde poidan crear uns hábitos que lles permitan adaptarse dunha maneira axeitada ó entorno sociocultural no que viven.

1.4. Aportacións positivas do mundo natural e animal

Como nos mencionan Corraliza & Collado (2011), o crecemento da urbanización produciu, entre outras cousas, o distanciamento dos entornos naturais e, a súa vez, este implica numerosos efectos negativos na saúde física e mental das persoas.

Algúns traballos sobre o efecto restaurador da natureza en nenos e nenas demostran que o contacto coa natureza mellora o rendemento cognitivo destes rapaces e rapazas (Wells, 2000), axúdalles a esquecerse dos seus problemas, a reflexionar, a sentirse libres e relaxados (Koperla, Kytta & Hartig, 2002) e diminúe os síntomas de nenos e nenas que sofren de déficit de atención crónico (Taylor, Kuo & Sullivan, 2001).

Seguindo as conclusións extraídas de Corraliza & Collado (2011): A natureza próxima aos nenos e nenas modera os efectos negativos dalgunhas das situacións estresantes. Deste xeito, aqueles nenos e nenas que gozan dun maior contacto co medio natural, son capaces de afrontar mellor algunhas das situación adversas ás que son expostos e expostas habitualmente e sofren menos estrés do que cabería esperar senón contasen con este factor protector que é a natureza.

Heimlich (2001) afirma que a interfaz cos animais parece fomentar a socialización, aumentar a capacidade de resposta, facilita o estado de alerta mental, e mellora un enfoque cara o exterior sobre o medio ambiente.

Martínez, Matilla & Todó (2010) explícannos algunhas das razón de porque os animais poderían axudar a mellorar en xeral diferentes aspectos das persoas. Os animais, seguindo estes autores, poderán facer o seguinte: recordar ás persoas o seu fogar; brindar un entorno máis natural en, por exemplo, diferentes institucións e hospitais; brindar consuelo, seguridade e aceptación sen críticas; outorgar comunicación non verbal; facilitar a práctica de exercicio, xogo e diversión; e, proporcionar unha orientación coa realidade que aumenta a estabilidade emocional.

Tamén, se queremos fixarnos máis concretamente nos beneficios dos animais de compañía, Martínez (2008) destaca e resalta algúns dos que en 1982 mencionou Hulton: Rompen barreiras e establecen un tipo de comunicación eficaz (sen palabras); permiten que a xente experimente a sensación de ser alguén "de valor" ou de que alguén se preocupa por eles/as; permiten e fan posible que a xente aprenda e experimente unha variedade de cousas como a ser persoas desinteresadas, a través do exemplo, a práctica, a responsabilidade, o cariño e o amor; poden axudar na cicatrización de traumas emocionais na vida diaria; son en ocasións un amigo, un confidente e un compañeiro (ou un terapeuta ou complemento para outros terapeutas); teñen roles que con frecuencia son pouco definidos, proporcionando a oportunidade de encaixar en calquera situación; comezan dende a base na que se atopan as persoas nese momento e condúcenas gradualmente cara unha mellor calidade de vida para ambas partes; e, pódese falar, conversar e facelos confidentes coa esperanza de que te atendan con tolerancia, comprensión e sen interrupcións.

Para Zamarra (2002) existen trinta razóns saudables para ter animais, vamos mencionar algunhas das máis destacables:

4. Os animais axudan a ampliar a cantidade e a calidade das relacións interpersoais tan necesarias para o equilibrio emocional en todas as etapas da vida.
5. O contacto con animais fomenta a responsabilidade e o respecto por outros seres vivos e persoas.
6. Os animais ao non discriminar pola idade ou o aspecto físico ou de saúde, son uns bos mestres que nos amosan a respectar mellor ás demais persoas.

7. Os animais son un bo escudo contra o sentimento de soidade e a desesperación.
8. Os animais aumentan a autoestima xa que se desenvolve o sentimento de afecto e a seguridade en si mesmos ao tocarlles e falarlles.
9. Os animais son a mellor fonte de apoio e reforzan o sentido de autosuperación ante situacións adversas da vida.

2. ANÁLISE DO CONTEXTO DA INTERVENCIÓN

2.1. Descripción

Outro aspecto a destacar na fundamentación teórica do proxecto é o análise do contexto e a detección de necesidades. Contextualizamos o noso proxecto de intervención nun centro dentro do sistema de reforma da Comunidade Autónoma Galega. As actividades realizadas polos e polas xoves, serán incluídas dentro do programa educativo da propia institución en colaboración con entidades de iniciativa ambiental e de reeducación con animais.

Por motivos de privacidade e polo colectivo ó que vai dirixido esta intervención, o nome do centro, e o de todas as persoas que fixeron posible a recollida de información[4], non aparecerá reflectido ao longo deste proxecto e explicación do mesmo.

Para comezar, debo explicar o porque do presente programa; coñecendo por un lado, o contexto sobre o que vamos actuar e, por outro, os beneficios de empregar actividades da tipoloxía que aquí se presentan. Por todo isto, comezarei por recoller e expoñer algúns datos relevantes sobre a situación de menores que se atopan en centros desta tipoloxía dentro da comunidade autónoma galega.

Según datos do INE (Instituto Nacional de Estadística) en Galicia hai un total de 541 menores con condena no 2013.

4 No Anexo I pode verse o Documento de Confidencialidade entregado aos centros

Táboa 1: menores condenados ou condenadas por CCAA.

Menores condenados por CCAA (según lugar de condena)

Valores absolutos y tasas por 1000 habitantes de 14 a 17 años
Año 2013

	Condenados	Tasas
Ceuta	152	37,2
Melilla	86	19,3
Balears, Illes	553	13,5
Rioja, La	144	12,7
Cantabria	233	12,5
Comunitat Valenciana	2.262	12,3
Castilla y León	816	10,1
Andalucía	3.423	9,9
Extremadura	428	9,7
Murcia, Región de	595	9,5
Asturias, Principado de	270	9,2
Castilla - La Mancha	764	9,2
Total	**14.744**	**8,6**
País Vasco	514	7,3
Canarias	579	7,0
Aragón	303	6,5
Galicia	541	6,5
Cataluña	1.690	6,2
Navarra, Comunidad Foral de	140	5,8
Madrid, Comunidad de	1.251	5,5

Tasas calculadas sobre la población de 14 a 17 años a partir de las Cifras de Población provisionales a 1 de julio de 2013

Fonte: INE.

E para concretar máis, por provincias dentro de Galicia, atopariámonos coas seguintes cantidades:

Táboa 2: Total de menores condenados/as conforme sexo nas provincias galegas.

	HOMES	MULLERES	TOTAL
A CORUÑA	173	57	230
LUGO	54	13	67
OURENSE	76	23	99
PONTEVEDRA	123	22	145
TOTAL	426	115	541

Elaboración propia. Fonte: INE.

Unha vez que coñecemos as cantidades, como nos mencionan Arribas et al. (2008), é importante definir as características destes e destas adolescentes, que como calquera colectivo humano comparten características comúns, pero que tamén posúen as súas propias

particularidades. Estes e estas menores: carecen de referentes educativos sólidos, cústalles concentrarse e ser constantes no desenvolvemento das actividades, teñen falta de autocontrol, dispersión, pouca resistencia ás fustracións, estados de ánimo variables e unha certa tendencia á agresividade, todo isto propiciado polo ambiente socio-familiar no que naceron. Sen embargo, estas características xerais non as comparten todos e todas, xa que existen persoas tímidas, outras teñen un grao de maduración bastante alto, outras a necesidade de afecto e cariño e se seguimos profundizando no coñecemento individualizado de cada persoa encontrariamos unha maior diversidade. Seguindo a Arribas et al. (2008), a maioría dos e das menores proveñen de familias desestructuradas pero, tamén nos atopamos con rapaces e rapazas que proveñen de familias "normalizadas" e que se senten "atraídos" por condutas antisociais de risco.

O Centro ao que vai destinado este proxecto está xestionado pola Fundación Camiña Social a través dun contrato de xestión de servizos públicos, pertencente á Xunta de Galicia. Esta, é unha Fundación sen ánimo de lucro que intervén no ámbito de Servizos Sociais en Galicia e que se dirixe pola *Lei 12/2006, do 1 de decembro, de Fundacións de Interese Galego.*

Os Centros de Xustiza Xuvenil dependen organicamente dos Servizos Sociais ou dos Servizos de Xustiza (dependendo das Comunidades Autónomas, no caso de Galicia a dependencia é de Servizos Sociais), e deben estar equipados para a execución de medidas xudiciais impostas á xoves polos Xuzgados de Menores.

Os centros de menores intentan ofrecer un contexto educativo favorecedor da inserción social e familiar do ou da menor, tendo entre os seus fins contribuír a que este constrúa o seu proceso vital a través dunha formación baseada no coñecemento e posta en práctica de deberes e dereitos que lles posibiliten o poder ser cidadás e cidadáns competentes socialmente.

Este centro, actualmente, conta con catro réximenes de internamento (que xa mencionamos en que consistían no apartado anterior): cerrado, semicerrado, semiaberto e aberto.

O Centro[5] distribúese por fogares. Un deles, é para uso do persoal do centro e os outros catro para residencia dos e das menores ademais de ocupar lugares para a cociña, lavandería, aulas, etc.

Unha vez mencionada a descrición do centro, teremos que mencionar a quen vai dirixido e quen son as persoas que traballan e realizan as súas funcións tan diversas neste.

5. No Anexo II poderase ver máis información sobre a disposición deste centro.

Os destinatarios e as destinatarias do centro, como xa comentamos en ocasións anteriores, son menores, rapaces e rapazas con Medidas Xudiciais de Internamento previstas na *Ley 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*. As idades dos internos e internas son dende os 14 aos 23 años de idade menos un día. Actualmente podémonos atopar no centro 26 menores, 2 rapazas e 24 rapaces con idades comprendidas entre os 14 e os 21 anos. En canto ao persoal mínimo laboral do centro falaremos de: unha persoa encargada da dirección, unha da subdirección, catro da coordinación, unha persoa auxiliar administrativa, dous psicólogos ou psicólogas, dous traballadores ou traballadoras sociais, 24 educadores/as, servizo de vixilancia, servizo de lavandería e limpeza, servizo de cociña e servizo de mantemento das instalacións.

Por outro lado, teremos que falar sobre as actividades levadas a cabo no centro que, as podemos dividir en formais e non formais. Cando falamos de actividades formais, referímonos a aquelas onde se levan a cabo clases de alfabetización (aqueles alumnos e alumnas que non gozaron do recibimento dunha educación con anterioridade), clases de secundaria para a maioría dos destinatarios ou incluso clases de bacharelato ou asistencia á universidade (aínda que, actualmente, non hai menores que acudan a clases de bacharelato nin universidade, pero si existiron casos). Estas actividades denominadas formais, levaríanse a cabo de luns a venres pola maña. E, cando falamos de actividades non formais, serían as realizadas polas tardes, diferentes actividades de aula que levarán a cabo cada mes os educadores e as educadoras do centro coa temática que eles/as crean oportuna e desexable (intentando seguir os intereses dos e das menores e do centro) como por exemplo taller de deporte e vida, taller de informática ou diferentes talleres realizados no centro ou fora deste (mecánica, hortofloricultura e panadería).

Finalizada a explicación e descrición do centro onde se atopan as persoas ás que vai dirixido este proxecto, deberemos explicar, tamén, algunhas das características principais do centro ambiental colaborador onde se realizaran parte das actividades cos rapaces e rapazas.

Este, está dirixido ás persoas con discapacidade dunha das localidades da provincia de Ourense, ampliando as súas actividades no eido da gandería e da agricultura ecolóxica, coa elaboración de queixo e mel, a participación na manutención e manexo dos animais, o pastoreo, a organización e o cultivo das hortas ecolóxicas e a elaboración de produtos derivados, así como a actividades relacionadas cos ciclos anuais agrarios e coa sustentabilidade das actividades agrogandeiras e actividades relacionadas co turismo. A súa vez levará a cabo actividades paralelas,

como a creación de cursos con diversas temáticas e diferentes campamentos ofertados a rapaces e rapazas de 5 a 12 anos de idade da localidade (onde poderán traballar con diferentes animais que compoñen a súa facenda: cabalos, vacas, burros, galiñas, cans, etc). Consta dun edificio multifuncional[6] (dotado de sala multiusos, dous aseos, servizos adaptados e unha oficina) galpón para animais con fins terapéuticos e horta ecolóxica.

Os obxectivos básicos que persegue esta institución, son os seguintes: Integración social e laboral das persoas discapacitadas da comarca; posta en valor dos produtos endóxenos e dos recursos patrimoniais, históricos e ambientais; e, acceso ás novas tecnoloxías e potenciación da vida social, cultural e comunitaria para os veciños e veciñas da zona.

2.2. Percepción social e necesidades detectadas

Se queremos adaptar as actividades ao colectivo e ao contexto descrito, debemos coñecer como perciben a realidade as persoas ás que vai dirixido este, para así poder atender e cubrir as súas demandas e necesidades.

Para levar a cabo a recollida de información empregáronse diferentes técnicas cualitativas e ademais realizouse unha experiencia[7] a través da cal puidemos recoller datos útiles para o deseño desta intervención. A actividade foi dirixida para 19 menores do centro na que participaron activamente (foi imposible que fose dirixida o todos os rapaces e rapazas do centro xa que o día da realización da mesma, encontrábanse en algúns dos traballos que lles ofrece o centro e outros/as comezaran o seu permiso de fin de semana). Os datos obtidos[8] nesta actividade estarán detallados máis adiante.

Mediante outros instrumentos empregados, para a obtención de datos, intentei recoller toda a información posible. Os instrumentos son: a observación participante, as notas de campo e as entrevistas semiestructuradas.

Seguindo a Lorena Cid (2005) a observación:

permite obtener información de un suceso tal cual como se produce. Es un procedimiento de recolección de datos que nos entrega una representación de la realidad, del fenómeno en estudio, que tiene carácter selectivo guiado por lo que percibimos de acuerdo a lo que interesa

6. No Anexo III, poderemos ver algunhas fotografías do antes e despois deste centro.
7. As actividades deseñadas poderanse ver no Anexo IV
8. No anexo V, atoparanse os datos analizados das actividades realizadas para o análise da realidade (Anexo IV)

investigar. (p. 103)

Outro dos instrumentos empregados durante o período que estiven no centro e coa realización de algunha das actividades foron as notas de campo, que está especialmente relacionada coa observación que acabo de mencionar.

Seguindo a Ruiz (2007) podemos dicir que as notas de campo:

pueden ser anotaciones manuales del propio observador y pueden incluir registros audiovisuales por medio de grabadores, cine o vídeo. El objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida y de que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones. (p. 222)

Neste caso, as notas de campo foron feitas de xeito manual durante todo o proceso de observación nas miñas prácticas e tamén durante a realización dalgunha das actividades que como xa citei, estarán explicadas ó longo do proxecto. O motivo polo que non se empregou outro medio tecnolóxico (gravadora de voz ou cámara de vídeo) para a recollida de información, xa que non foi autorizada polo centro para preservar a intimidade das persoas. Aínda así, o centro accedeu a entregarme algunhas fotografías das actividades[9] que eu realicei, onde os rapaces e rapazas aparecen pixelados para manter privada a súa identidade.

Algúns autores consultados, como nos menciona Aravena (2011), mencionan que: "La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección" (p. 125).

E xa, por último, dar paso o último instrumento empregado, as entrevistas. Como nos sinala Ruiz (2007) a entrevista é:

una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas. (…) En esta situación, intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar con frecuencia, a ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua. La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador lo mismo que del entrevistado". (p.165)

9 No Anexo VI aparecerán as fotografías realizadas das actividades levadas a cabo.

Nestas entrevistas semiestructuradas[10], realizadas a dous profesionais do centro (director, e educadora) e un dos profesionais do centro terapéutico, educativo e cultural no que se levou a cabo algunha das actividades propostas, puidemos obter diferentes datos que expoñeremos e que nos pareceron de interese para chegar a diversas conclusións.

As tres persoas entrevistadas coincidían en darlle especial importancia ao traballo con animais en todos os ámbitos para e nos que traballa a Educación Social; polo tanto, tamén no de menores. O director dun dos centros, salientaba a importancia e todos os beneficios que animais, como os cabalos, podían chegar a aportar a rapaces e rapazas que residen nun centro de menores: "Evidentemente, os cabalos son animais que aportan nun principio respecto a quen traballa con e para eles pero co paso do tempo daste de conta dos innumerables beneficios que aportan en diversas dimensións. Por unha banda, na dimensión psicolóxica e cognitiva: melloran a autoestima e a satisfacción emocional; o autocontrol das emocións e os comportamentos; a atención e a concentración; o control do estrés e diminución da ansiedade, da alegría, fidelidade… Por outra, na dimensión emocional e de socialización: axudan a relacionarse coas persoas que non pertencen ao seu entorno, crean relacións de amizade en comunicación coa natureza e desenvolven o respecto e o amor cara os seres vivos e cara un mesmo".

Pola súa banda, a educadora, considera que as actividades asistidas con animais poderían mellorar o día a día dos e das menores que residen no centro, respondendo con total confianza o seguinte: "Os rapaces que nos atopamos no centro sempre teñen características similares e a súa conduta e extremadamente semellante. Non podemos esquecernos que cada un deles é diferente en canto o noso traballo pero, se falamos de actividades deste tipo para realizar con todos eles teño moi claro que lle aportarían moitas cousas positivas o seu día a día. Dende mellorar os seus hábitos de lecer e de tempo libre ata a mellora e control de impulsos que non son capaces de esconder en momentos de tensión que inevitablemente se viven todos os días no centro pero que tamén viven fora del".

En canto o director do centro, onde se atopan cumprindo medida estes rapaces e rapazas, admite que e por falta de recursos, ben sexan tempo, medios económicos ou falta de persoas que queiran responsabilizarse destas actividades, o motivo polo que non se realizan: "teño claro que actividades como as que nos comentas, con animais, funcionarían dentro deste medio. A veces seguimos a rutina e a dinámica a que estamos acostumados e deixamos de lado múltiples

10. O modelo que se seguiu para estas entrevistas pode consultarse no Anexo VII.

actividades que cremos positivas pero, que por falla de coñecementos ou ben outros recursos, deixamos de realizar".

Como nos din Lima & de Sousa (2004) os animais que axudan nas intervencións de asistencia poden responder adecuadamente ós fins profesionais cuxa aplicación pode ir dende a simple observación de animais ou de fotos, ata a interacción física entre a persoa e o animal. Por iso, no noso proxecto, se decidiu realizar estes dous tipos de intervencións, incorporando fotografías e documentos visuais. Comezaremos explicando aquí os datos máis relevantes das actividades que realizamos e que empregamos para este análise da realidade.

Dentro da primeira actividade, na primeira parte, decidiuse empregar diferentes fotografías onde aparecen persoas e animais para saber cal é a primeira palabra que se lles ven a cabeza aos rapaces e rapazas ao velas. Grazas a esta actividade poderemos empezar a coñecer que sentimentos, valores e emocións lles aportan os animais. A continuación, achegase unha táboa na que se pode ver o número da imaxe e a palabra elixida por cada un dos rapaces.

Táboa 3: Datos obtidos dunha das actividades realizadas (Parte 1).

Fotografía 1	Fotografía 2	Fotografía 3	Fotografía 4	Fotografía 5	Fotografía 6
Hambre	Amistad	Amigos	Tristeza	Caricia	Naturaleza
Comer	Cariño	Amistad	Soledad	Alegría	Disfrutar
Miedo	Afecto	Ternura	Reflexión	Cariño	Tristeza
Hambre	Amistad	Cariño	Soledad	Alegría	Soledad
Miedo	Amistad	Cariño	Tristeza	Chistoso	Pena
Cazando	Ternura	Cariño	Tristeza	Curiosidad	Esperanza
Supervivencia	Cariño	Ternura	Soledad	Curiosidad	Alegría
Caza	Compañía	Amistad	Soledad	Alegría	Libertad
Agresividad	Soledad	Felicidad	Tristeza	Alegría	Soledad
Comida	Pobreza	Amistad	Tristeza	Cariño	Libertad
Chulísimo	Genial	Ternura	Tristeza	Bonito	Chulísimo
Naturaleza	Unión	Amistad	Soledad	Atracción	Tristeza
Comida	Amistad	Cariño	Tristeza	Cariño	Naturaleza
Hambre	Amistad	Ternura	Pensar	Cariño	Tranquilidad
Supervivencia	Unión	Felicidad	Soledad	Atención	Soledad
Miedo	Compartir	Cariño	Reflexión	Cariño	Tristeza
	Compañía	Amistad	Soledad	Alegría	Soledad
Miedo	Unión	Ternura	Tristeza	Unión	Tristeza

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 4: Datos obtidos dunha das actividades realizadas (Parte 2).

Fotografía 7	Fotografía 8	Fotografía 9	Fotografía 10	Fotografía 11	Fotografía 12	Fotografía 13
Ayuda	Ayuda	Paz	Libertad	Amor	Fuerza	Reflexión
Posible	Paz	Paz	Libertad	Compañerismo	Ánimo	Cierto
Amistad	Entusiasmo	Libertad	Felicidad	Relax	Alegría	Ánimo
Pena	Chistoso	Guapo	Pena	Amistad	Fuerza	Verdad
Logro	Relación	Guapura	Libertad	Amor	Sueño	Mala suerte
Superación	Unión	Libertad	Felicidad	Amor	Sentimiento	Atrevimiento
Libertad	Alegría	Belleza	Libertad	Amistad	Tristeza	Entusiasmo
Poder	Unión	Libertad	Respecto	Ternura	Fuerza	Fuerza
Superación	Amistad	Paz	Perfección	Libertad	Superación	Deporte
Valentía	Compañerismo	Libertad	Alegría	Amistad	Personaje	Verdad
Fortaleza	Apoyo	Descubrimiento	Alegría	Amor	Libertad	Fuerza
Felicidad	Sabiduría	Libertad	Ayuda	Cariño	Animo	Fuerza
Valentía	Confianza	Belleza	Pasión	Amor	Libertad	
Coraje	Respecto	Libre	Positividad	Relajación	Positividad	Positivo
Ayuda	Amistad	Libertad	Libertad	Cariño	Alegría	
Poder	Fuerza	Paz	Positivismo	Amor	Fuerza	Reflexión
Esperanza	Ayuda	Libertad	Fuerza	Relajación	Ánimo	Pensamiento
Coraje	Alegría	Paz	Coraje	Amistad	Fuerza	

Fonte: Elaboración propia.

Como se pode observar nas táboas anteriores, nas fotografías onde aparecen representados animais ou estes acompañan a unha persoa (Fotografías: 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 do Anexo) destacan as palabras que denotan cualificacións positivas (“felicidad”, “fuerza”, “coraje”, “ánimo”, “alegría”, “positividad”, etc); mentres que nas fotografías que aparece so unha persoa (Fotografías: 4 e 6 no Anexo), a maioría de palabras están relacionadas con palabras que denotan cualificacións negativas ou tenden ao pesimismo (“tristeza”, “soledad”, “reflexión”, etc).

Unha vez finalizada a actividade da que acabamos de falar, procedeuse ao visionado da película "Entre Lobos". Coa axuda desta película, trataba de motivar aos rapaces coa temática que aquí se presenta e poder coñecer máis afondo a súa opinión. Polo que agora, é preciso dar paso a explicación dos resultados obtidos na segunda parte da actividade que se realizou cos e cas menores. 19 dos rapaces tiveron a oportunidade de visualizar a película[11] para despois dar paso a realización dunha pequena ficha de elaboración propia[12] que contiña preguntas sobre a temática que aquí estamos a tratar.

Co análise dos datos obtidos podemos concluír que: á totalidade dos rapaces lles gustan os animais e que a maioría (a todos menos un) lles encantaría realizar actividades relacionadas co medio natural e animal. Algunhas das razóns polas que lles gustaría realizar estas actividades foron as seguintes: "porque te suelen llenar bastante", "porque los animales son más fieles que las personas" ou "porque os animais danche todo sen recibir nada a cambio".

Se con todo o exposto aínda non estivera xustificado os motivos polos que realizar actividades asistidas con animais con estes rapaces e rapazas, seguimos extraendo algunhas outras respostas.

Unha das preguntas desta ficha de elaboración propia, era sobre os valores que pensaban que se representaban na película, dentro dunha relación que deberían sinalar cinco. Na seguinte táboa, deixamos expostos os valores escollidos por eles e o número que se repite cada un deles:

Táboa 5: Valores escollidos polos menores despois da proxección da película.

Empatía	Respecto	Humildade	Amizade	Prudencia
5	7	3	7	3
Amor	Liberdade	Solidariedade	Agradecemento	Lealdade
7	6	2	4	5
Tolerancia	Bondade	Honestidade	Responsabilidade	Xenerosidade
	1	1	7	4

Fonte: Elaboración propia.

Cando se lles pregunta sobre que pensan que lle podería aportar traballar con animais, é moi significativo o que opinan: "Todo", "Confianza en ellos y en mí mismo", "Otra manera de pensar", "Que te quieran. Un cariño más profundo", "Cariño, compañerismo", "Saber sobre ellos"

11. No Anexo VIII poderase atopar información sobre a película "Entre Lobos".
12. Esta ficha estará no Anexo IV xunto coa explicación das actividades levadas a cabo.

ou “Diferentes valores que aquí encerrado con pocas cosas que hacer, es difícil”.

Tamén, xunto as cuestións formuladas aos rapaces e rapazas, entregouse un para os educadores e educadoras que naquel momento estaban na proxección da película. Neste caso, pasáronselle as preguntas a dous educadores que despois de analizar o contestado, podemos concluír o seguinte: Traballar con animais, seguindo as súas palabras, poderíanos aportar diferentes valores como: “empatía, tenrura, afiliación, respecto, humanidade, saber compartir, analizar e respectar o medio e ser moito máis empático coa natureza”. Cando se lle pregunta por se coñecen algunha experiencia de traballo con animais, obtemos diferentes respostas: un deles dinos que non, engadindo “Non o coñezo. Pero si me parecería unha actividade moi interesante para traballar con este colectivo por todo o que lles pode aportar aos rapaces e tamén os profesionais que traballamos con eles”; e o outro respóndenos que si, “granxas-escola, centros ambientais…”. Outra das nosas preguntas era, por un lado, si pensaban que un animal podería aportar algo ao ámbito no que traballaban; e, por outro, si despois desta actividade, pensaban que podía chegar a ser viable o traballo con animais no ámbito de menores. Ao que responderon:

10. Primeira cuestión: “Si, porque os animais, a diferenza dos humanos, non teñen ningunha dificultade para mostrar os sentimentos e as sensacións” e “Si, moito. Xa se deu o caso de ter cabalos, cans, aves no centro. Enriquece a convivencia e axuda aos rapaces a ser moito máis coidadosos, responsables…”
11. Segunda cuestión: “Si, pois suporá unha actividade innovadora na pedagoxía en xeral, e na Educación Social en particular” e “Si, xa o pensaba antes e continuo a pensalo agora. É un ámbito excelente para reforzar o ambiente coeducativo”

Destacar a resposta dun deles cando lle preguntamos polas razóns de non ter levado a cabo nunca ningunha tarefa relacionada co medio natural e animal xa que, sabía de boa man que no centro dispoñen de recursos para facelo, respondendo o seguinte: “Acomódaste nun estilo de vida e quizais deixas de lado os soños ou gustos que te puideran enriquecer”

Con todo o empregado e citado, puiden ir vendo as diferentes carencias que existen nas actividades dun centro desta tipoloxía e tamén as actividades demandadas polos rapaces e rapazas e algúns dos educadores e educadoras do centro.

Unha vez que coñecemos as necesidades que numerosos autores e autoras nos explican sobre este colectivo non vin preciso afondar máis sobre este tema. Deixando de lado a opción de

pasar algún tipo de cuestionario para coñecer o perfil das persoas as que quería dirixir esta intervención.

Seguindo a Graña & Rodríguez (2012) os e as menores que se encontran nun centro das características que mencionamos, atópanse con carencias: afectivas, sociais, de ocio e persoais. Seguindo a estes autores, podemos sinalar.

Carencias afectivas:

Una mayoría importante pertenece a núcleos familiares disfuncionales. Con frecuencia han tenido una infancia marcada por las desatenciones, han podido sufrir maltrato físico o psicológico, abandono por alguno o ambos progenitores, también han podido ser sobreprotegidos, anulando sus potencialidades o no les han marcado límites y normas claras para un desenvolvimiento social adecuado. Encontramos también un número creciente de menores, sobre todo aquellos vinculados con el delito de violencia intrafamiliar ascendente, que habiendo tenido cubiertos todos los aspectos materiales, no disponen de un autocontgrol adecuado de impulsos y su nivel de tolerancia a la frustación es muy bajo, en relación directa con los estilos parentales mantenidos. (Graña & Rodríguez, 2012, p. 9)

Carencias sociais:

Son menores procedentes, en muchos casos, de ámbitos donde se impone e interioriza un estilo de vida escasamente prosocial. Los hijos de familias inmigrantes sufren un gran cambio cultural al que les cuesta adaptarse, facilitando la vinculación con otros menores en semejante situación. (Graña & Rodriguez, 2012, p. 9)

Carencias de ocio: “Caracterizado por su escasa estructuración, hablamos de un ocio pasivo que suele centrarse en los lugares de encuentro del grupo (…) Se trata de un ocio poco constructivo y de escaso aporte para el desarrollo personal” (Graña & Rodriguez, 2012, p. 9).

E, por último, as carencias de personalidade.

En general encontramos menores que poseen una baja disfuncional autoestima, una escasa tolerancia a la frustración, habilidades cognitivas deficitarias, inestabilidad emocional y dificultad para la empatía. También son escasamente asertivos, tienen pocas habilidades para la resolución de conflictos y muestran una evidente dificultad para asumir normas y ejercer control sobre sus impulsos. (Graña & Rodríguez, 2012, p.10)

Como nos di Arribas et al. (2008), todas estas características terán que observarse e contextualizarse pola súa situación sociofamiliar e por os efectos que se producen nos rapaces e rapazas ao pasar polo proceso de institucionalización dun centro cerrado. No centro vense obrigados/as a compartir moito tempo e espazos reducidos, encerrados con outras persoas nas súas mesmas condicións, a quen non coñecen e onde terán que ir reaxustando continuamente a xerarquía e os roles. Por outro lado, a saída do centro, non parece prometedora, xa son "carne de cañón" para futuras institucións e situacións de marxinalidade partindo da base de que a maioría de rapaces e rapazas teñen que enfrontarse a unha desestructuración persoal, familiar e social (Arribas, 2008).

E como vimos no primeiro apartado de xustificación teórica, as actividades asistidas con animais poden facer fronte a estas necesidades e carencias que acabamos de nomear. Xa que, como nos comentan Amiano, Balluerka, Linazasoro & Muela (2011) cando nenos/as ou adolescentes traballan con animais: aprenden a coidar a un ser vivo; controlan os seus impulsos e temores; comunícanse a través da linguaxe non verbal; melloran as habilidades sociais e as habilidades de traballar en equipo; e, aprenden a confiar nas demais persoas. Como nos di Mallon (1994) os programas deseñados sobre a interacción entre o animal e as persoas diminúen as posibilidades de comportamentos violentos e melloran o nivel de empatía.

3. PROPOSTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Obxectivos xerais e específicos

3.1.1. Obxectivos xerais

- Mellorar a oferta de ocio con proxectos innovadores en centros de menores do sistema de reforma fundamentados no medio ambiente, a actividade física e a saúde.
- Axudar a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara o medio natural e animal.
- Determinar e concretar os beneficios que se poden obter ó empregar actividades asistidas con animais dentro dun dos ámbitos de traballo da Educación Social elaborando novos recursos e xeitos de intervención.

3.1.2. Obxectivos específicos

- Coñecer diferentes realidades que nos rodean e novas formas de ocio alternativas.
- Avaliar os beneficios que aportan as actividades asistidas con animais coñecendo os conceptos teóricos e levando a cabo diversas actividades prácticas.
- Desenvolver as competencias básicas de respeto ó medio ambiente traballando diferentes valores intrínsecos no medio natural e animal.
- Saber a opinión dos e das menores con respeto o mundo natural e animal.
- Establecer contacto cos diferentes animais do centro.
- Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais.
- Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración
- Promover a comunicación verbal e non verbal a través das actividades con cabalos.
- Traballar a responsabilidade, os conceptos de orde e limpeza.

3.2. Metodoloxía

A metodoloxía que vamos empregar neste proxecto terá que ser coherente cos obxectivos que acabamos de formular anteriormente polo que será: flexible, activa, dinámica, participativa, reflexiva, comprensiva, significativa e problematizadora.

Flexible: A flexibilidade implica a posibilidade de modificacións e adaptacións tanto dos horarios, como dos lugares ou do desenvolvemento da actividade ante a posibilidade dalgún imprevisto.

Activa e dinámica: Fomenta a actividade fronte á pasividade. Os rapaces e rapazas serán protagonistas na realización das actividades xunto, en todos os casos, co entorno natural e animal.

Participativa e motivadora: Referente ao punto anterior. Será necesaria unha participación activa por parte do colectivo, que consistirá na execución, en levar a cabo as actividades e tomar decisión cando sexa preciso.

Problematizadora: Facilita tomar unha actitude crítica ante a realidade persoal e social e a busca de solucións responsables e creativas, que permitan a transformación desa realidade; seguindo a liña do que nos comenta Reyes (1995) sobre a concepción problematizadora da educación pola que avoga Paulo Freire, estes rapaces e rapazas deberan ser "capaces de problematizar la realidad, capaces de mirar criticamente el mundo, de hacerle preguntas, de buscar caminos para hallar respuestas" (p. 12).

O desenvolvemento deste proxecto vai ser aberto e flexible en todo momento, non porque exista falta de seriedade, planificación ou rigor; senón que se fará desta maneira para que a educadora (coa axuda do resto de persoal) poida recrear, reorganizar e adaptar as sesións dependendo das posibilidades que nos posibilita un centro das características onde se atopan os rapaces e rapazas aos que van dirixidas estas actividades.

E, ¿por qué empregar esta metodoloxía? Gustaríame que as persoas ás que vai dirixido este proxecto foran partícipes deste, que lles guste e que estiveran motivadas a seguir realizando actividades deste tipo, propóndollas ao persoal do centro. Que sintan que lle serviu e lle foi de utilidade para e na súa vida, que coa axuda deste poidan modificar ou adquirir novas condutas para o seu propio beneficio e axudar a resolver diferentes problemáticas que lles poidan xurdir co devir dos anos (a corto e a largo prazo).

Este programa estará repartido en diferentes sesións onde sempre os protagonistas e as

protagonistas serán as persoas ás que van destinadas e os nosos animais. Todo estará orientado e centrado en todo momento cara os e as menores para que poidan participar activamente e así poder conseguir todos os obxectivos que anteriormente nos propuxemos e que xa citamos.

Finalizaremos con una sesión de despedida e reflexión con eles e elas, onde intentaremos que nos comenten como se sentiron coa realización de todas as actividades e se ven importante todo o que traballamos e comentamos.

3.3. Actividades

As actividades realizadas para este proxecto estarán distribuídas en diferentes sesións. Coa realización destas, iremos facendo un seguimento coa axuda dos e das profesionais do centro onde residen os rapaces e rapazas e coa institución onde traballaremos cos animais.

Polas características do centro ao que vai dirixido este programa e polas diferentes medidas ás que están sometidos rapaces e rapazas, faremos unha división de catro grupos.

1. **Grupo A e B:** composto por 3 menores que se atopan no réxime semiaberto e que acaban a súa medida nos vindeiros catro meses.
2. **Grupo C:** composto por 3 menores que van acadar o réxime semiaberto mentres se executa o proxecto. Polo tanto, comezaran coas sesións despois do inicio dos Grupos A e B. Levarase a cabo nos últimos catro meses.
3. **Grupo D:** composto por 3 menores que se atopan en réxime semiaberto e que acadaran a súa liberdade nos seguintes seis meses polos que se intervirá con eles na totalidade deste tempo.

Teremos un total de 10 sesións con diferentes actividades[13] dentro de cada unha delas. Estas estarán repartidas ao longo dos seis meses de duración deste proxecto. A distribución estará dentro do seguinte apartado e a continuación poderemos ver algunhas das actividades que se levarán a cabo coa explicación pertinente.

Cada sesión estará deseñada para poder ser dividida en dous subgrupos. Así, o Grupo D estará realizando as mesmas sesións repartidas doutro xeito nun espazo de tempo máis longo (20 sesións de 3 horas en seis meses). Mentres que, os Grupos A, B e C estarán realizando menos sesións nun período de tempo máis reducido (10 sesións de 5 horas en catro meses). A razón de

13 No anexo IX atoparemos as actividades da proposta de intervención explicadas detalladamente.

que as sesións do grupo D sumen 5 horas en algunhas ocasións é porque a viaxe que se realizara para o desenvolvemento das actividades dura 1 hora polo que habería que restar dúas horas no total de cada sesión. Así, o tempo real de duración das actividades será de 4 horas no caso de todos os grupos.

Por exemplo:

Sesión 2 (5h) = 4 horas de actividade + 1 hora de viaxe -> 4 h reais de actividade/día

Sesión 2a (3h) = 2 horas de actividade + 1 hora de viaxe \
4 h reais de actividade/día

Sesión 2b (3h) = 2 horas de actividade +1 hora de viaxe /

A continuación podemos ver a duración de cada sesión e o número da actividade levada a cabo en cada unha delas:

Táboa 6: distribución das sesións coa súa duración e actividades.

SESIÓNS	DURACIÓN	ACTIVIDADES
Sesión 1	5 horas	A. e B.
Sesión 1 a	3 horas	A.
Sesión 1 b	3 horas	B.
Sesión 2	5 horas	C., D., E., F, H., I., J., K. e G.
Sesión 2 a	3 horas	C., D., E., F. e G
Sesión 2 b	3 horas	C., H.,I., J., K. e G.
Sesión 3	5 horas	C., L., H., I., J., K., M., N., e G.
Sesión 3 a	3 horas	C., L., H., I.,J e G.
Sesión 3 b	3 horas	C., K., M., N., e G.
Sesión 4	5 horas	C., I., M., N., Ñ., e G.
Sesión 4 a	3 horas	C., I., M., N., e G.
Sesión 4 b	3 horas	C., Ñ., e G.
Sesión 5	5 horas	C., I., M., J., K., O., e G.
Sesión 5 a	3 horas	C., I., M., J., K., e G.
Sesión 5 b	3 horas	C., O., e G.
Sesión 6	5 horas	C., I., P., Q., R., e G.
Sesión 6 a	3 horas	C., I., P., e G.
Sesión 6 b	3 horas	C., I., R., e G.
Sesión 7	5 horas	C., I., J., N., L., S., e G.
Sesión 7 a	3 horas	C.,I., J.,N e G.
Sesión 7 b	3 horas	C.,L., S., e G.
Sesión 8	5 horas	C., I., R., Ñ., e G.
Sesión 8 a	3 horas	C., I., R., e G.
Sesión 8 b	3 horas	C., Ñ., e G
Sesión 9	5 horas	C., I., J., N., L., S., e G.
Sesión 9 a	3 horas	C.,I., J.,N e G.
Sesión 9 b	3 horas	C.,L., S., e G.
Sesión 10	5 horas	C., I., T., U., e G.
Sesión 10 a	3 horas	C., I., T., e G.
Sesión 10 b	3 horas	C., U., e G.

Fonte: Elaboración propia.

Como nos menciona Fonseca (1996) "El movimiento es el medio por el cual el individuo comunica y transforma el mundo que lo rodea" (p.17). Por iso, con todas as actividades que forman este proxecto buscamos por medio do cabalo producir o movemento preciso para fomentar o cambio necesario para que rapaces e rapazas vexan transformada a realidade dentro e fora do centro.

A continuación, faremos unha clasificación onde agruparemos as actividades para intentar explicar o seu cometido dunha maneira breve e sinxela.

Táboa 7: Explicación das actividades de motivación

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN	
ACTIVIDADES	**A e B**
Nun primeiro momento, e aínda que creamos que non sexa preciso realizar este tipo de actividades xa que a temática de por si soa proporcionaralle a rapaces e rapazas a motivación necesaria, realizaremos unha sesión onde poderán coñecer ao protagonista da película "Entre Lobos". Grazas a axuda de Marcos Rodríguez Pantoja, rapaces e rapazas descubriran unha realidade emocionante, ca que moitos e moitas deles se sentiran identificados/as.	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 8: Explicación das actividades de limpeza e coidado.

ACTIVIDADES DE LIMPEZA E COIDADO	
ACTIVIDADES	**I e L**
O monitor ou monitora coa axuda do educador ou educadora social amosaralle os rapaces e rapazas a maneira na que debemos coidar o cabalo: amosaralle como se cepilla, a maneira de bañalo, de alimentalo, desta maneira os e as adolescentes sentiranse máis seguros e preparados para proporcionarlle ó cabalo estes coidados. Esta atención proporcionada dos rapaces e rapazas cara o cabalo, iraos dotando de seguridade, deixando atrás os seus temores e gañando confianza no animal e nas persoas que o rodean e lle dan as indicacións que debe seguir en todo momento (monitores/as e educadores/as sociais que os/as están a acompañar).	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 9: Explicación das actividades para traballar a importancia da comunicación verbal e non verbal

ACTIVIDADES PARA TRABALLAR A IMPORTANCIA DA COMUNICACIÓN VERBAL E NON VERBAL	
ACTIVIDADES	**M, J, P, R, S e T**
Nas actividades asistidas con animais e, en especial, nas que empregamos cabalos teremos que falar da importancia da comunicación verbal e non verbal. Cando realizamos este tipo de actividades, normalmente, facémolo en grupo polo que será preciso que a comunicación verbal se estenda cara o resto do grupo. Realizar actividades cos compañeiros/as e o cabalo require a capacidade de comunicación análoga e verbal (Cardo, 2004). No momento que nos queremos comunicar co cabalo podémolo facer por medio das pernas, das rendas ou coa voz. No caso de que a comunicación sexa coa voz, a persoa a que lle custe expresarse con normalidade ante o resto de persoas estará aprendendo a comunicarse fronte a un público estimulando e motivando a comunicación verbal. Tamén cos xestos que diriximos o cabalo e os que el nos dirixe a nos, o mesmo tempo, estaremos traballando a comunicación non verbal e a importancia desta. Xa que, a conduta do cabalo é unha valiosa ferramenta de información porque este non chega a xulgar senón que reacciona. As respostas do cabalo ao trato humano son directas, auténticas e espontáneas (Aravena, 2011). A un trato agresivo reacciona con resistencia e tesón; así, co tempo, o mesmo cabalo ensinalle os e as menores como tratalo para que sexa un cabalo tranquilo, confiado e obediente. Canta máis comunicación se estableza entre a persoa e o cabalo menos reacción agresivas se producirán (Cardo, 2004).	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 10: Explicación das actividades que traballan: confianza, autoestima, seguridade e relaxación.

ACTIVIDADES QUE TRABALLAN: CONFIANZA, AUTOESTIMA, SEGURIDADE E RELAXACIÓN	
ACTIVIDADES	**H, I, J, K, M, N, Ñ, P, R, S e T**
A realización de certas actividades como tombarse horizontalmente sobre o cabalo require de moita confianza por parte do rapaz ou rapaza no cabalo, monitor/a ou educador/a social e en si mismo/a. O uso destas actividades terán que ser parte fundamental das sesións nun proxecto (Cardo, 2004) para que os e as adolescentes poidan chegar a adquirir unha confianza total. Ó afrontar o medo que lle pode chegar a producir algunha destas actividades e adquirir cada vez máis obediencia por parte do cabalo, os rapaces e rapazas desenvolveran autoconfianza ó mesmo tempo que estarán reforzando a súa autoestima (Cardo, 2004). Como nos di Aravena (2011): El gran volumen corporal del caballo además, permite soportar el propio cuerpo, dejarse llevar por él en su lomo, es un cuerpo que sostiene otro cuerpo, sin invadir el uno al otro (…) donde lo simbólico, la imaginación y la emoción, se pueden configurar en un estado de confianza, permitiendo apertura al ser en sí mismo. (p. 33) O cabalo chega a percibir moi rápido o estado anímico e empeza a reaccionar da mesma maneira que o que esta a percibir. Polo tanto, o cabalo amosa e ensina ós e ás adolescentes a reaccionar con máxima tranquilidade e firmeza. Como menciona Cardo (2004): El contacto con un animal tan grande y fuerte causa al principio angustia e inseguridad, que disminuyen con el trato del caballo (al limpiarlo, acariciarlo y montarlo). Cuando el niño establece comunicación corporal con el caballo, se gana la confianza del animal y de sí mismo. (p.17) Con algúns exercicios, como abrazar o pescozo do cabalo, facemos que o efecto de relaxación e estimulación sensorial se traslade ao corpo da persoa que esta a practicar este exercicio (Cardo, 2004) ao igual que cando nos tombamos sobre o seu lombo. Tamén, "los tres aires del caballo (paso, trote y galope) con su diferente ritmo (paso: 4 tiempos; trote: 2 tiempos; galope: 3 tiempos), se aprovechan para inducir estados psíquicos distintos, ya sea de relajación o de animación" (Cardo, 2004, p.23). Realizando estas actividades os rapaces e rapazas aprenderan a respirar dunha maneira sosegada e relaxada que poderán empregar en momentos e situacións tensas e violentas da súa vida fora e dentro do centro.	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 11: Explicación das actividades de achegamento ao medio natural e animal.

ACTIVIDADES DE ACHEGAMENTO AO MEDIO NATURAL E ANIMAL	
ACTIVIDADES	**TODAS**
Montar un cabalo, promove o achegamento da persoa co medio natural e animal, rompe co illamento, integrando e ubicando ás personas en condicións similares con respecto a outros. "El acto de montar un caballo, logra la superación de temores, mejora la autoestima, promueve la apertura y contacto emocional y por lo tanto permite la exploración y la adaptación al medio" (Todocaballos, S.F., p.9). Polo tanto, as actividades asistidas con cabalos serán efectivas para persoas que presentan problemas de carácter emocional (Todocaballos, S.F.).	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 12: Explicación das actividades que promoven un ocio alternativo e saudable.

ACTIVIDADES QUE PROMOVEN UN OCIO ALTERNATIVO SAUDABLE	
ACTIVIDADES	**TODAS**
Realízanse actividades físicas de maneira lúdica. Os rapaces e rapazas pasan un tempo máis divertido que realizando calquera tipo de deporte. O tempo que xogan e gozan da compaña do cabalo e do entorno natural, están realizando tarefas que conlevan esforzo físico. Tamén, estarán a descubrir como poden pasar o seu tempo de ocio e de tempo libre doutras maneiras que non sexa o consumo de sustancias.	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 13: Explicación das actividades que buscan romper co illamento ó que se ven sometidos/as rapaces e rapazas dentro dun centro de reforma.

ACTIVIDADES QUE BUSCAN ROMPER CO ILLAMENTO Ó QUE SE VEN SOMETIDOS/AS RAPACES E RAPAZAS DENTRO DUN CENTRO DE REFORMA	
ACTIVIDADES	**TODAS**
O feito de montar un cabalo rompe co illamento da persoa con respecto ó mundo (Cardo, 2004), levando os e as adolescentes que residen nun centro de reforma a sentirse igual ca rapaces e rapazas que non viven nun centro destas características.	

Fonte: Elaboración propia.

3.4. Temporalización

Este proxecto, terá unha duración de 6 meses. Nestes, realizaranse as actividades deseñadas para os catro grupos que explicamos xa anteriormente.

Traballarei arredor de dúas horas semanais xunto co equipo profesional dos dous centros, dedicando unha hora semanal a cada un. Nesta hora realizarase unha explicación das actividades propostas e un seguimento das que se vaian realizando para facer fronte a calquera impedimento o problema que poida acontecer co paso do tempo.

É preciso explicar a elección do horario de desenvolvemento das actividades para os rapaces e rapazas. As actividades foron plantexadas os venres e fins de semana coincidindo cos permisos de saídas educativas dos rapaces e rapazas do centro. Tamén, se decidiu contar cunha fin de semana de descanso entre sesión debido a que, as persoas que gozan de medidas de réxime semiaberto ou semipechado solen contar cunha fin de semana de saída educativa e unha fin de semana de saída ó seu fogar.

1. As horas de dedicación para os grupos A, B e C serán de cinco horas por sesión para cada un dos grupos.
2. Para o grupo D será de tres horas de dedicación por sesión.

O motivo da escolla destas horas é porque os primeiros grupos teñen catro meses para completar o total das dez sesións. Mentres, o último grupo, conta con seis meses para realizar a mesma cantidade de sesións.

A continuación, poderase ver de xeito máis gráfico a distribución horaria das actividades destinadas a rapaces e rapazas do centro, o reparto das sesións para cada un dos grupos e os días nos que se levaran a cabo as reunións cos/as profesionais de ambos centros ao longo do 2016.

Sesións GRUPO A
Sesións GRUPO B
Sesións GRUPO C
Sesións GRUPO D
Reunión centro menores
Reunión centro animáis

3.4.1. Cronograma

Táboa 14: Cronograma das actividades deseñadas para o mes de abril.

ABRIL						
LUNES	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
				1	1 2	3
4	5	6	7	8	9	1 10
11	12	13	14	15 1a	2 16	17
18	19	20	21	22 1b	23	2 24
25	26	27	28	29 2a	3 30	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 15: Cronograma das actividades deseñadas para o mes de maio.

MAIO						
LUNES	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
						1
2	3	4	5	6 2b	7	3 8
9	10	1	12	13	4 14	15
16	17	18	19	20 3a	21	4 22
23	24	25	26	27 3b	5 28	29
30	31					

Fonte: Elaboración propia.

Sesións GRUPO A
Sesións GRUPO B
Sesións GRUPO C
Sesións GRUPO D
Reunión centro menores
Reunión centro animáis

Táboa 16: Cronograma das actividades deseñadas para o mes de xuño.

XUÑO						
LUNES	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
		1	2	3 4a	1 4	5 5
6	7	8	9	10 4b	6 11	12
13	1	15	16	17	2 18	6 19
20	21	22	23	24 5a	7 25	26
27	28	29	30			

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 17: Cronograma das actividades deseñadas para o mes de xullo.

XULLO						
LUNES	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
				1 5b	3 2	7 3
4	5	6	7	8 6a	8 9	10
11	12	13	14	15 6b	4 16	8 17
18	19	20	21	22	9 23	24
25	26	27	28	29 7a	5 30	9 31

Fonte: Elaboración propia.

Sesións GRUPO A
Sesións GRUPO B
Sesións GRUPO C
Sesións GRUPO D
Reunión centro menores
Reunión centro animáis

Táboa 18: Cronograma das actividades deseñadas para o mes de agosto.

AGOSTO						
LUNES	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
1	2	3	4	5 7b	6 10 10	7
8	9	10	11	12 8a	13	6 14
15	16	17	18	19 8b	20	21
22	23	24	25	26	27	7 28
29	30					

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 19: Cronograma das actividades deseñadas para o mes de setembro.

SETEMBRO						
LUNES	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES	SÁBADO	DOMINGO
		1	2	3 9a	4	5
6	7	8	9	10 9b	11	8 12
13	14	15	16	17 10a	18	19
20	21	22	23	24 10b	25	26 9 e 10
27	28	29	30			

Fonte: Elaboración propia.

3.5. Recursos

- Humanos
- Un/ha educador/a social.
- Equipo de monitores e profesionais do centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais.
- Tódolos recursos humanos que forman parte do centro de reforma (equipo directivo, equipo de educadores e educadoras e rapaces e rapazas).
- E a participación e colaboración de Marcos Rodríguez Pantoja.

- Materiais

Táboa 20: Explicación dos recursos materiais precisos para a realización das actividades.

FUNXIBLE		NON FUNXIBLE
Folios	Tesoiras	Mesas
Bolígrafos	Celo	Cadeiras
Cartolinas	Pegamento	Proxector
Lapis	Folletos info.	Ordenador
Gomas de borrar	Revistas usadas	Película "Entre Lobos"
Carpetas	Rotuladores de cor	Utensilios para cabalos[14]
Merenda de despedida[15]		Materias para cociñar[16]

Fonte: Elaboración propia.

14 Formaran parte do material do centro polo que tampouco entraran a formar parte do presuposto.
15 Os recursos necesarios estarán detallados no Anexo X
16 Estarán detallados no Anexo X

3.6. Presuposto

Táboa 21: Presuposto detallado para a realización do proxecto.

GASTOS		INGRESOS
MATERIAIS	188,61€	Fondos do centro e convenio[17] co centro que nos proporciona as instalacións e monitor/a para realizar as actividades con animais
Funxibles: Papelería = 99,55€ Outros = 89,06€		
Non funxibles: Material aportado polos dous centros		
INFRAESTRUCTURAS	0€	
RECURSOS HUMANOS	5.040,00€	
Un/ha Educador/a Social a media xornada x 6 meses de traballo: 5.040,00€		
IMPREVISTOS (3%)	156,86€	
TOTAL GASTOS		**TOTAL INGRESOS**
5228,61€		5228,61€

Fonte: Elaboración propia.

17. Convenio no que se acorda facilitarlle as infraestructuras precisas e os recursos (tanto materiais como humanos) que o centro de menores precise. Este convenio será realizado antes de por en marcha o proxecto

3.7. Plan de avaliación

Para avaliar este proxecto, empregaremos tres fases concretas que explicaremos deseguido e detalladamente: *avaliación inicial, avaliación do proceso ou continua e avaliación dos resultados.*

1. Avaliación Inicial:

A avaliación inicial xa deu comezo no apartado *2. Análise do Contexto* deste proxecto. Coa axuda deste análise do contexto recadei diversa información para facer unha detección e análise das posibles necesidades do centro e dos e das menores deste, para poder formular uns obxectivos que fosen acordes e deseñar as actividades que acabo de propor para poder acadalos.

A actividade explicada no apartado que acabamos de sinalar serviume de axuda para saber a opinión dos rapaces e rapazas con respecto aos animais e as actividades realizadas con estes.

-Avaliación do Proceso ou Continua:

A súa finalidade é comprobar progresivamente, durante a posta en práctica do proxecto, se os obxectivos que queremos acadar se están cumprindo e se levamos á práctica todo o que deseñamos anteriormente. Tamén, este tipo de avaliación, nos axuda a seguir compilando información para a nosa avaliación de resultados finais.

Para facer esta avaliación empregarei a técnica da observación, anotando nun caderno todos aqueles aspectos relevantes unha vez finalizada a xornada de actividades. Isto, irá acompañado das reunións que realizaremos cos e cas profesionais de ambos centros para coñecer a súa opinión con respecto ás actividades levadas a cabo e coñecer da súa man a opinión que están a recibir dos rapaces e rapazas que participan das actividades.

Teremos tamén, coa axuda destas reunións, a posibilidade de incorporar e reformular ás actividades atendendo a diferentes cuestións que nos vaian comentando.

-Avaliación Final:

Unha vez finalizada a implantación do proxecto, será preciso e necesario avaliar en que medida a aplicación del foi eficaz, dándolle especial importancia a si se acadaron os obxectivos planificados nun primeiro momento. Con todos os datos recollidos ao longo de toda a instauración

deste saberemos que aspectos deberemos mellorar para futuras intervencións.

Para realizar esta última fase de avaliación será preciso ter en conta toda a información que se foi recollendo na avaliación continua. Estes datos serán contrastados cunha escala[18] que medirá o nivel de satisfacción do alumnado, a cal entregarei o último día de actividades para a recollida de información. Tamén se realizara unha asemblea onde se encontraran os profesionais dos dous centros e compartiremos unha sesión conxunta para valorar todo o acontecido ao longo desta intervención. Poremos sobre a mesa os aspectos positivos e negativos, facendo especial fincapé nos negativos xa que serán aqueles que teremos que revisar e mellorar para futuras intervencións.

18. No Anexo XI podemos observar o modelo de ficha que se entregara a rapaces e rapazas para a extracción dos resultados para a avaliación final

4. CONCLUSIÓNS

Ao longo deste proxecto de intervención socioeducativa, non se pode demostrar se os obxectivos propostos chegaran a ser cumpridos xa que, non se levaron a cabo as actividades propostas na súa totalidade. Aínda así, grazas as experiencias[19] levadas a cabo e a toda a documentación revisada, estou segura de que os obxectivos se cumprirían na súa totalidade; porque existe evidencia teórica deste feito, como nas amosan diferentes proxectos e estudos[20] (Amiano et al., 2011). Tamén, en estudos extraídos e realizados por Stebiins (2012), os e as menores que realizaron actividades con animais; din estar en mellores condicións para vivir máis plenamente no aquí e agora; menos agoniados e agoniadas por remordementos, culpa e resentimentos; e, menos centrados nos medos en relación ao futuro, con maior independencia e autoconfianza. Seguindo a Burgon (2003) e Hakanson (2009) os resultados destes estudios indican efectos positivos como o aumento da autoestima, da confianza, das emociones positivas; mellora nas interaccións sociais e autocontrol; así como, reducións nos síntomas de depresión e ansiedade.

Aínda así, o que si se cumpre, é o obxectivo persoal que tamén perseguía con este proxecto, vivenciar algunha das actividades e poder darlle forma a unha idea que tanto tempo levaba roldando pola miña cabeza.

Como xa sabemos, para facer fronte aos obxectivos que se perseguen dentro dun centro de reforma deberiamos atender moi especialmente ás políticas de protección e de prevención, a todas as políticas sociais que puidesen previr a delincuencia xuvenil (Álvarez & Nuñez-Cortés, 2012). Como nos sinalan Álvarez & Nuñez (2012), é unha tarefa multidisciplinar, na que toda a comunidade debe actuar, e especialmente, os servizos sociais, de sanidade, de educación e de xustiza. E, é aquí, onde debemos salientar a figura da educadora ou educador social e o traballo con programas que aporten novidades e recursos que axuden a controlar esta situación; como poderían ser, os programas de intervención que desenvolvan actividades co medio natural e animal.

O educador ou educadora social coa súa participación neste tipo de programas, podería ser o guía ou modelo a seguir para os rapaces ou rapazas nestas actividades, a persoa que se

19 No Anexo XIV amosarase a ficha das actividades levadas a cabo e as fotografías desa experiencia
20 Outros estudos no Anexo XII que se completara con información aportado no Anexo XV

preocupa pola seguridade e comodidade destes/as, permitindo que sexan eles mesmos e elas mesmas os/as que exploren con confianza e ampliando a súa autonomía. A figura do educador ou educadora social faríase de vital importancia na elaboración e posta en práctica deste tipo de proxectos, seriamos como: a persoa que media entre os desexos, dificultades e demandas dos rapaces e rapazas; os expertos e expertas en observación, que posuímos as ferramentas oportunas para axudar e permitir que as persoas coas que estamos traballando accedan ao mundo das boas condutas, das emocións e sentimentos; ou, as persoas indicadas para promover e guiar os cambios que se vaian producir. Tamén, seríamos unha ferramenta de intervención para: axudar e comezar a abrir fronteiras e desenvolver diferentes técnicas de intervención. Estas, permiten a promoción e o enlace, nun ambiente que esperta diferentes intereses e emocións, entre as persoas que teñen contacto con animais por medio das actividades asistidas.

Como xa diciamos e salienta Cardo (2004), unha das características principais da terapia e das actividades asistidas por animais, é a súa natureza multidisciplinaria: precisa e necesita do esforzo conxunto de diferentes profesionais para conseguir que todas as actividades levadas a cabo sexan o máis eficaces posíbeis para cada persoa que forma parte dos programas deste tipo. Polo que, as persoas formadas dentro do ámbito da Educación Social, poderiamos estar dentro deste conxunto de profesionais que desenvolven tarefas de carácter multidisciplinar.

Como nos comentaba o director do centro onde levamos a cabo as experiencias con animais, "podemos sacar moitas conclusións cando vemos unha persoa fronte un cabalo, a maneira en que cada un de nos se relaciona co cabalo pode ser a maneira na que afronta a súa relación co mundo". Polo tanto, se cambiásemos a nosa actitude de medo (por exemplo) cara o cabalo, actitude que podemos evidenciar nos primeiros contactos con este animal, por unha actitude máis relaxada; tamén poderemos, seguramente, facelo cando falamos da relación que mantemos co noso entorno e como nos relacionamos con este.

Seguindo a Cardo (2004) o cabalo esperta a curiosidade, produce entusiasmo e activa os sentidos producindo un estilo de interacción onde o neno e a nena non so asisten e participan en actividades senón que tamén xogan, divírtense co cabalo e con diferentes elementos que se atopan dentro deste entorno, estimulando reaccións e cambios de diversa índole. O cabalo actúa como un mediador entre a experiencia do mundo exterior e a vivencia interior, sendo un catalizador que nos permite e axuda a acceder a expresión emocional. "Así la unión de ambos

aspectos en el presente en un aquí y ahora remite a la actualización de los sentidos" (Aravena, 2011, p.73).

Como estamos vendo, o traballo con animais abre novas posibilidades de encontro con un mesmo nun aquí e agora, é dicir, axúdanos a promover o contacto cun mesmo, cos outros/as e co ambiente. Cardo (2004) sinala que as actividades asistidas con animais proporciónalles aos rapaces e rapazas a posibilidade de amosar a súa tenrura e afecto e lles axuda a controlar e regular a propia conduta ao desenvolver sentimentos de empatía cara outros seres vivos. Por iso, moitas rapaces e rapazas, ao traballar con animais son capaces de mellorar a súa autoestima e ter máis confianza ao enfrontarse a novos retos e tarefas. Mencionabamos dentro do marco teórico algunha características destes e destas adolescentes en risco de exclusión social, rapaces e rapazas con carencias dentro do ámbito familiar. Por iso, como di Kruger (2004), a aprobación e a regulación das emocións terán a imitación dun modelo animal, e que é de particular interese nos casos nos que a nai ou o pai non foron nin serán un modelo.

Pero non so, estamos a falar de mellora en condutas, emocións ou sentimentos nos rapaces e rapazas que comecen a traballar con animais senón que, grazas a programas de intervención deste tipo, tamén daremos a coñecer un ocio saudable. Isto axudara a que estes e estas adolescentes en risco de exclusión social, que teñen moitas opcións a ser consumidores de diferentes sustancias ilegais e que repercuten gravemente na súa saúde, coñezan diferentes maneiras de ocupar o seu tempo libre.

Nos manuais, documentos e artigos que empreguei para a realización e elaboración deste traballo, non se visibiliza a figura dos educadores e educadoras sociais en ningún aspecto. Pero, vendo as funcións que realizan as persoas que o acompañan na realización destas actividades e comparando con moitas das que realizan os educadores e educadoras sociais, queda claro que persoas co noso perfil profesional poderían formar parte deste proceso.

Para que os e as profesionais da Educación Social, formen parte deste e doutros moitos ámbitos, será preciso seguir investigando e realizando proxectos que abran espazo a outros camiños. Como decía o poeta, Antonio Machado, "caminante no hay camino, se hace camino al andar". Temos aínda moito camiño por andar e solo o conseguiremos camiñando, todavía temos moito que aprender, moitas intervencións que realizar, moito que investigar para que a Educación Social acade o prestixo que debería de ter neste e noutros moitos ámbitos.

5. PROPOSTAS DE MELLORA

Unha vez finalizado este proxecto, e aínda que non se levou a cabo, destacaría algunhas das cousas que melloraría para futuras intervencións.

Todas as actividades desenroladas ao longo das sesións están contextualizadas nun mesmo centro. Aínda que, este programa, esta previsto para realizar dúas saídas polos arredores do centro, engadiría: visitas a outros centros ou institucións ambientais; excursións a lugares onde realizaran actividades con animais, como por exemplo, a diferentes protectoras; programacións para realizar andainas por calquera dos espazos que nos ofrece a nosa zona; e, de ser posible, acampadas en diferentes espazos naturais.

Para poder facer posible o que acabamos de comentar, outra das miñas propostas de mellora sería ampliar a temporalización do proxecto, incorporando este dentro dos proxectos educativos do centro dun xeito permanente. Deste xeito, as actividades poderían ampliarse e a oferta sería moito máis extensa.

Outra das opcións, nas que xa pensara para levar a cabo neste proxecto, é que as actividades non estiveran destinadas soamente a menores dun centro de reforma. Que estas sesións estiveran programadas, ao mesmo tempo, para outros centros onde se atopan rapaces e rapazas con características diferentes ás de adolescentes en risco de exclusión social. Así, estariamos relacionando outros ámbitos nos que ten cabida, ou podería tela, a Educación Social, por exemplo: centros educativos ou institucións onde se traballa con persoas con diversidade funcional. Todo isto, para poder enriquecer o traballo realizado e poder obter, de seguro, moitos máis beneficios. Xa que, como nos menciona Freire (1971), “nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p.73).

6. REFLEXIÓNS FINAIS

A realización deste proxecto permitiume poñer en práctica gran parte dos coñecementos adquiridos ao longo destes catro anos de grao universitario, ademais de permitirme levar a cabo unha idea que facía tempo daba voltas na miña cabeza, polo que foi unha experiencia moi gratificante e enriquecedora para min (tanto a nivel persoal como profesional).

Neste sentido, creo que adquirín as competencias básicas que prevía co Traballo de Fin de Grao, grazas a que tiven a oportunidade de relacionarme con profesionais de diferentes ámbitos, con diferentes ideais e opinións, que axudaron a sumar ao meu crecemento persoal e profesional. Aínda que observei, que as competencias xerais do título se foron mellorando e ampliando dende o meu comezo no grado no ano 2011 e que algunha delas non estaban adscritas a materias que din nestes último anos, ao facer unha pequena revisión por todas elas, creo poder dicir que si as acadei con esta última elaboración do TFG. Entre as competencias que menciono, destacar algunhas delas como as que representan deseguido:

Táboa 22: Algunhas das competencias da titulación acadadas co TFG.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS TRANSVERSAIS
Analizar e diagnosticar a realidade complexa que fundamenta o desenvolvemento dos procesos socioeducativos	Planificación e organización
Coñecer os fundamentos do deseño e uso dos medios, recursos e estratexias para a intervención socioeducativa e incorporalos nos diferentes ámbitos de acción socioeducativa	Capacidade para integrarse e comunicarse con expertos doutras áreas e en distintos contextos
Potenciar estruturas e procesos de participación e acción comunitaria, aplicando programas e técnicas de intervención.	Adaptación a situacións novas
Desenvolver programas e proxectos no ámbito da educación especializada	Autonomía na aprendizaxe
Ter capacidade para potenciar as relacións interpersoais, desenvolver habilidades de comunicación interpersoal, solidariedade e empatía	Iniciativa e espírito emprendedor. Creatividade
Asesorar e/ou acompañar a persoas e/ou grupos en procesos de desenvolvemento socioeducativo	Capacidade crítica e autocrítica
Estar comprometido coa calidade de actuación e moverse de acordo cos principios deontolóxicos do/a educador/a social	Compromiso coa identidade, desenvolvemento e ética profesional

Fonte: Elaboración propia.

Todo isto, foi posible grazas á formación que obtiven ao longo deste grao, grazas aos docentes e ás docentes que me transmitiron os seus coñecementos en canto a temáticas tan diversas como as recollidas neste catro anos. En xeral, tódalas materias que cursei son necesarias para a miña profesión como educadora social, contando tamén, e sen esquecerme, coa parte práctica que complementou á teórica.

Ao comezar a realizar este proxecto tiven claro cal era a miña preferencia, as miñas primeiras dúbidas xurdiron ao querer elixir un director ou directora para o meu traballo xa que, sabía que era un tema que ningún dos e das docentes ofertaba. Polo que, espero que este traballo axude a abrir ese abanico de temáticas.

Xa rematado o proxecto, doume conta de pequenos detalles que podería haber mellorado, detalles que xa nomeei no apartado anterior. Como por exemplo, creo que a experiencia que se realizou co alumnado serían moito máis sinxela se pasara fichas con preguntas pechadas; pero a miña idea, era coñecer opinións persoais, opinións que aportaran moito máis que un "X" nun recadro. E verdade que a análise fíxoseme un pouco máis complexa, pero de non ter realizado e deseñado a actividade desta maneira non obtería moitos dos datos que logo analicei.

Coa realización deste traballo, decateime de que o tema das actividades asistidas con animais no noso país está gañando forzas nos diferentes ámbitos nos que traballa a Educación Social. Tamén cabe sinalar, que este, é un tema moi extenso, hai moitos puntos que se poden traballar, polo que considero que isto so se correspondería a unha pequena introdución dun gran tomo cheo de coñecementos. Tamén, puiden ver que os ámbitos educativo e social, neste aspecto e en moitos outros, seguen estando debaixo de outros como por exemplo a sanidade. Existe moita bibliografía relacionada coas actividades asistidas con animais, moitos estudos ou proxectos, pero sempre adicada a este último ámbito.

En definitiva, e facendo unha autoavaliación do meu traballo, estou satisfeita co resultado final; pois gustoume elaboralo, darlle forma a ideas soltas e que nunca crin poder relacionar. Adiqueille moitas horas, días e esforzo para que o resultado fose o mellor posible. Ademais, tiven a posibilidade de interactuar con profesionais de diversos ámbitos, tamén con adolescentes que estaban dispostos a participar en todo o que propuxen sempre cun sorriso e sumamente agradecidos/as. Espero, nun futuro, poder levar a cabo este proxecto de intervención, xa que penso que pode ser de gran axuda para menores coas características aca descritas. E, aínda que

non sexa por todos os beneficios que lles poden aportar, por poder ver de novo os seus sorrisos realizando actividades como as que levamos a cabo.

E xa para rematar, pola extensión do traballo, das súas actividades e reflexións; moita da información, tivo que ser compilada nos anexos, apartando datos relevantes a un segundo plano. Esperamos e agardamos que este feito, non lle quite continuidade ao discurso e información proporcionada no corpo do proxecto.

Montar es…
Avanzar sentado…
Descansar la mente….
Escuchar el cuerpo…
¡Viviendo el mundo con un nuevo lente!

(Gross, 2006)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, S., & Nuñez-Cortés, P. (2012). El menor infractor y las claves para su tratamiento rehabilitador. *Dereito, 26*(2), 35-61. Recuperado de www.usc.es/revistas/index.php/dereito/article/download/837/812

Amiano, N., Balluerka, N., Linazasoro, A., & Muela, A. (2011). Pagorriaga programa: babesgabetasun egoeran dauden gazteentzat animali eta naturan oinarritutako esku-hartzea. *Jakingarriak, 69*, 25-31. Recuperado de http://www.mondragon.edu/files/aldizkariak-revistas/jakingarriak/pdf/jakingarria-69

Andrew, T., & Edney, B. (1995). Companion animals and human health: an overview. *Journal of the royal society of medicine, 66*, 704-708. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1295422/pdf/jrsocmed00063-0046.pdf

Aravena. F. (2011). *Psicomotricidad y Terapia Ecuestre, desde una perspectiva Humanista Gestáltica. Estudio de caso de un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo.* (Tesina para optar al grado de Licenciado en Psicología y Título de Psicólogo). Universidad Académica de Humanismo. Santiago de Chile. Recuperado de http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2635

Arribas, H., Blas, D., Cabanas, V., Heras, A., Flórez, E., & Talegón, J. (2008). Una puerta entre(abierta): oportunidades educativas en el medio natural. *Agora para la educación física y el deporte*, (7), 7-34. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2725392

Buil, I., & Canals, M. (2011). Terapia Asistida con Animales. *Deontología Veterinaria.* Universitat Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2011/85707/terasiani.pdf

Burgon, H (2003). Case studies of a group of adult users of a mental health team receiving riding therapy. *Anthrozoos, 16* (3), 263-277. Recuperado en http://www.peacefulacreshorses.com/wpcontent/themes/pah/pdf/Case_Studies_of_Adult_Users_of_a_Mental_Health_Team_Receiving_Riding_Therapy.pdf

Cardo, M. (2004). *El niño y el caballo desde una perspectiva psicológica*. (Trabajo de integración final). Universidad del Salvador. Recuperado de

http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/21/cardo.pdf

Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Geidesa.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 15-28. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2010-17-2010/Documento.pdf

CEESG. (2007). *Título de Grao en Educación Social.* Recuperado de http://ceesg.org/formacion/titulo-grao/papel-do-ceesg-no-titulo-grao-educacion-social

Cid, L. (2005). *El contacto entre pacientes y animales. Un estudio en niños y adolescentes participantes de Terapia Asistida por Animales desde una perspectiva Humanista Gestáltica*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología). Universidad Académica de Humanismo. Santiago de Chile. Recuperado de http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/783/tpsico164.pdf?sequence=1

Corraliza, J.A., & Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema, 23*(2), 221-226. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/3874.pdf

Constitución española. *B.O.E., 311*, 29313 – 29424.

EUROPAPRESS (2009). Luis Sepúlveda "la importancia de conocer el pasado para comprender el presente e imaginar el futuro". Recuperado de *http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-luis-sepulveda-resalta-importancia-conocer-pasado-comprender-presente-imaginar-futuro-20090506153039.html*

Fonseca, V. (1996). *Estudio y Génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Inde. Recuperado de https://books.google.es/books?id=Fuct88hwVgIC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=El+movimiento+es+el+medio+por+el+cual+el+individuo+comunica+y+transforma+el+mundo+que+lo+rodea&source=bl&ots=YZouep0naT&sig=OYqT-zkkBSagNaFF_-Qenu66sGA&hl=es&sa=X&ved=0CCMQ6AEwAGoVChMItLyyrK_MxgIVhL4UCh0JVwC0#

v=onepage&q=El%20movimiento%20es%20el%20medio%20por%20el%20cual%20el%20individuo%20comunica%20y%20transforma%20el%20mundo%20que%20lo%20rodea&f=false

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. 2ª Edición. Montevideo: Tierra Nueva.

Graña, J. L., Garrido, V., & González, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 7*, 7-18. Recuperado de http://www.masterforense.com/pdf/2007/2007art1.pdf

Graña, J. L., & Rodríguez, M. J. (2012). Programa Central de Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores. *Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.* Recuperado de http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/f07022012130358.pdf

Gutiérrez, G., Granados, D.R., & Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista Colombiana de Psicología, 16*, 163-183. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3245451.pdf

Hakanson, M., Moller, M., Lindstrom, I., & Mattsson, B. (2009). The horse as the healer – A study of riding in patients with back pain. *Journal of Bodywork and Movement Therapies, 13*, 43-52. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19118792

Heimlich, K. (2001). Animal-assisted therapy and the severely disabled child: a quantitative study. Recuperado de http://www.findarticles.com/cf_0/m0825/4_67/81759719/p1/article.jhtml?term=animal+assisted+therapy

Jiménez, P.J. (2006). Actividad física, deporte y jóvenes en riesgo. Reflexiones para la mejora de los programas de intervención. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 4*(1), 30-47. Recuperado de conexoes.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/download/53/35

Johansen, S. G. (2008). Equine facilitated psychotherapy therapy in mood disorders. *Journal of Affective Disorders, 107*, 53-122.

Klindera, K. (2000). Involucramiento de los jóvenes en la programación de la prevención. Recuperado de http://www.advocatesforyouth.org/publications/iag/spaninvo.htm

Korpela, K., Kytta, M., & Hartig, T. (2002). Restorative experience, self-regulation and children´s place preferences. Journal of Environmental Psychology, 22, 387-398. Recuperado de http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/article3.pdf

Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia.* Costa Rica: Fondo de Poblacion de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Participaci%C3%B3n%20Social%20y%20Adolescencia%20Dina%20Krauskopf.PDF

Kruger, K. (2004). *Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health.* Center for the Interaction of Animals and Society: University of Pennsylvania School of Veterinary Medicine. Recuperado de http://www.vet.upenn.edu/docs/default-source/Research/CIAS/cias-aai-white-paper.pdf?sfvrsn=0

Mallon, G. P. (1994). Individual counseling for sexually abused children: A role for animals eta storytelling. *Child eta Adolescent Social Work Journal, 15* (3), 177-185. Recuperado de http://www.rimas.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Dietz.pdf

Martínez, A., Matilla, M., & Todó, M. (2010). *Terapia asistida con perros.* Fundación Canadá Internacional. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2010/80131/terapia_asistida_con_perros.pdf

Martínez, R. (2008).La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. *Boletín de Estudios e Investigación, 9*, 117-143. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100909

Martínez, R. (2009). Atención a la diversidad y terapia asistida por animales. *Revista Educación Inclusiva, 2*(3), 111-133. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3082398.pdf

Muñoz, B. (2013). *Terapia asistida por animales de compañía aplicada en una residencia geriátrica en el medio rural*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36172

Muñoz, S., Máximo, N., Valero, R., Atín, M. A., Varela, E., & Ferriero, G. (2013). Animal

assisted interventions in neurorehabilitation: a review of the most recent literature. *Neurología, 30*(1). Recuperado de http://www.elsevier.es/en-revista-neurologia-495-articulo-animal-assisted-interventions-in-neurorehabilitation-90379058

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. B.O.E, 11, 1422 – 1441.

Lei 12/2006, do 1 de decembro, de Fundacións de Interese Galego. *D.O.G, 134*, 19306 – 19342.

Lima, M., & de Sousa, L. (2004). A Inflûencia Positiva dos Animais de Ajuda Social. *Interacçoes, 6*, 156-174. Recuperado de http://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/viewFile/106/110

Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social y Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Reyes, J. (1995). *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana.* (Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Filosofía). Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf

Romera S. (S.F.) *La Equinoterapia*. Recuperado de http://www.masarago.com/pdf/introduccion.pdf

Ruiz, O. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&dq=Ruiz,+Olabu%C3%A9naga+(2007).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa.&hl=es&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAGoVChMI04il7tDOxgIVhLUUCh0XygOz#v=onepage&q&f=false

Simo, J. D. (2014). *A visión dos participantes do Sistema de Protección de Menores en relación á incidencia da intervención socioeducativa na evolución académica, a inserción laboral e a transición á vida adulta.* (Tese de doutoramento inédita). Facultade de Ciencias da Educación. Ourense.

Shibata, T. (2011). Innovación para la vida con robots terapeúticos: Paro. *OpenMind*, 351-63. Recuperado de https://www.bbvaopenmind.com/articulo/innovacion-para-la-vida-

con-robots-terapeuticos-paro/?fullscreen=true

Stebbins, T. (2012). Effects of an equine assisted activities program on youth with emotional disturbance: a pilot study. (Doctor of Philosophy in urban ed: Counseling Psychology.). Carolina University. Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=csu1345225686&disposition=inline

Taylor, A., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. Environment and Behaviour, 33, 54-77. Recuperado de http://www.attitudematters.org/documents/Coping%20with%20ADD%20-%20Green%20Play%20Settings.pdf

Todocaballos. (S.F.). *Hipoterapia: Terapia con Caballos*. Recuperado de http://www.todocaballos.com/countries/es/tpl/nrs/sections/hipoterapia/

Valiente, I. (2009). *El perro, herramienta terapéutica en el proceso de rehabilitación de una persona con discapacidad.* Fundación 4 Patas. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/boletin_dogui.pdf

Wells, N.M. (2000). At home with nature: The effects of nearby nature on children's cognitive functioning. *Environment and Behaviour, 32*, 775-795. Recuperado dehttp://sfrc.ufl.edu/urbanforestry/Resources/PDF%20downloads/Wells_2000.pdf

Zamarra, M. P. (2002).Terapia asistida por animales de compañía. Bienestar para el ser humano.*Revista temas de hoy,* 143-149. Recuperado de http://www.elmedicointeractivo.com/ap1/emiold/publicaciones/ctrosalud2002/3/143-149.pdf

ANEXOS

-ANEXO I: Documento de Confidencialidade entregado aos centros.

-ANEXO II: Disposición centro de menores.

-ANEXO III: Antes e despois do centro destinado ao traballo con animais.

-ANEXO IV: Actividades para a análise de datos.

-ANEXO V: Datos analizados para a análise da realidade.

-ANEXO VI: Fotografías.

-ANEXO VII: Modelo entrevista.

-ANEXO VIII: Información película "Entre Lobos".

-ANEXO IX: Actividades detalladas da proposta de intervención.

-ANEXO X: Recursos explicados detalladamente.

-ANEXO XI: Cuestionario avaliación final.

-ANEXO XII: Para saber máis (estudos e programas realizados).

-ANEXO XIII: Información proporcionada a menores.

-ANEXO XIV: Ficha das actividades realizadas e fotografías destas.

ANEXO I

DOCUMENTO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, Alba M. Ojea Cid, estudante de 4º Grao en Educación Social da Universidade de Vigo, solicito a súa colaboración na recollida de información para o meu Traballo de Final de Grao.

O traballo que estou a elaborar é un Proxecto de Intervención onde se deseñan actividades asistidas con animais destinadas para menores que se encontran nun centro de reforma, e como estas actividades poderían: contribuír á mellora da calidade de vida dos e das menores do centro por medio dunha oferta de ocio que promova a actividade física e a saúde; axudar a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara o medio natural e animal; e aproveitar os beneficios que supoñen as actividades asistidas con animais na contribución á creación dun novo ámbito profesionalizador dentro da Educación Social.

A súa colaboración é fundamental, e debido á delicadeza do tema, comprométome a que os datos recollidos se empregaran con fins exclusivamente académicos, salvagardando o anonimato dos/as participantes e do propia centro.

Agradezo a súa participación así como a súa dispoñibilidade para facer posible a miña recollida de información.

Moitas grazas.

En Ourense, _____ de 2015.

A estudante: O director do centro:

ANEXO II

(Disposición centro de menores)

Eliminado por motivos de privacidade

ANEXO III

(Fotografías antes e despois)

Eliminado por motivos de privacidade

ANEXO IV

(Actividades para a análise de datos)

DESCRICIÓN

Os e as menores visionarán unha película chamada "Entre Lobos" basada nunha historia real, na cal un neno de sete anos se ve obrigado a vivir en plena natureza, tendo como compañeiros a un furón, un lobo e un moucho.

Con esta historia pódense tratar diferentes temas relacionados coa educación ambiental así como o tratamento de diversos valores asociados a esta temática.

OBXECTIVOS

- Desenvolver as competencias básicas de respeto ó medio ambiente.
- Traballar os diferentes valores intrínsecos no medio natural e animal.
- Coñecer diferentes realidades que nos rodean.
- Saber o que opinión os e as menores con respeto o mundo natural e animal.

ACTIVIDADES

Antes de comezar co visionado da película "Entre Lobos" que é a estrela desta sesión, comezaremos proxectando imaxes de animais e persoas, os rapaces e rapazas terán que escribir cunha soa palabra o que lle transmite esa imaxe (un sentimento, emoción…).

Cando se remate con esta actividade, procederemos a proxección da película cunha duración de case 120 minutos.

Despois de ver a película cada rapaz e rapaza recibirá a información que adxuntamos xunto con este documento.

A páxina de preguntas será entregada a cada un/ha dos/as participantes na actividade e a información adicional será para que quede e consultalo tranquilamente noutro momento ou empregalo nun futuro.

Tamén se entregara unha pequena ficha a cada un dos educadores e educadoras presentes na actividade para poder saber a súa opinión con respecto a todo o que nesta actividade se esta a tratar.

DESPOIS DA PROXECIÓN

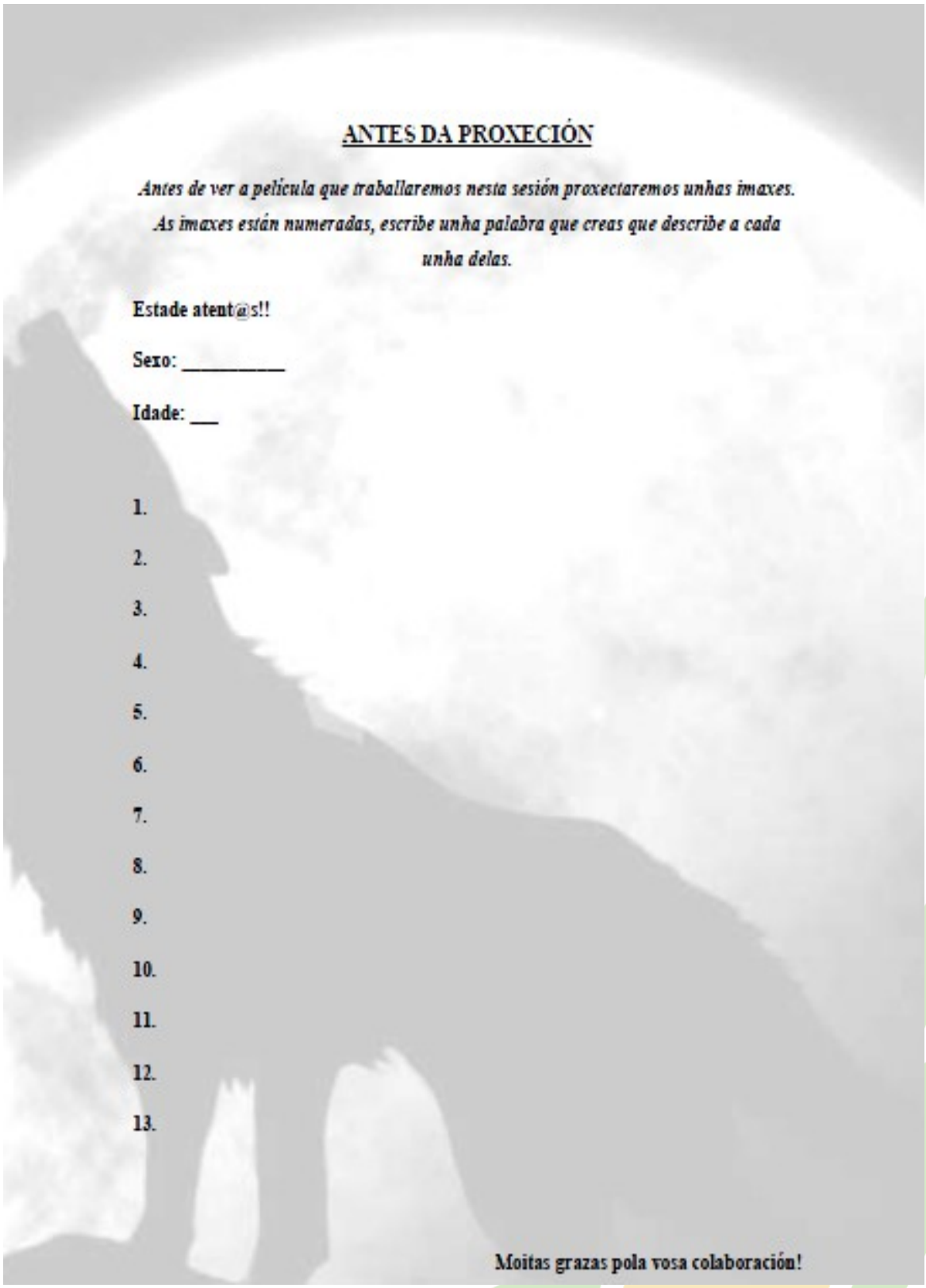
Unha vez vista a película "Entre Lobos", basada nunha historia real na cal se narra como un neno de sete anos, Marcos, se ve obrigado a vivir en plena natureza, tendo como compañeiros a un furón, un lobo e un moucho. Responde as seguintes preguntas:

Sexo: _____

Idade:___

1. Escribe 20 palabras que resuman o que acabas de ver en "Entre Lobos" (na columna titulada A, para as outras columnas atendede as instruccións que se darán na aula).

A (20 palabras)	B (10 palabras)	C (5 palabras)



ANTES DA PROXECIÓN

Antes de ver a película que traballaremos nesta sesión proxectaremos unhas imaxes. As imaxes están numeradas, escribe unha palabra que creas que describe a cada unha delas.

Estade atent@s!!

Sexo: _____

Idade: ___

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

Moitas grazas pola vosa colaboración!

6. Tes o tiveche animais? De non ser así, gustaríache telos? Qué pensas que che pode aportar un animal a diferenza dunha persoa?

7. Tiveche a oportunidade de traballar con animais ou visitar algunha institución/centro que traballase con eles?

8. Gustaríache realizar algunha actividade relacionada co entorno natural e/ou animal? Por qué?

9. Qué pensas que che podería aportar traballar con animais?

2. Qué valores cres que se traballan nesta película? Marca os que creas e fala deles (como mínimo cinco).

☐ Empatía	☐ Respeto	☐ Humildade
☐ Amizade	☐ Prudencia	☐ Amor
☐ Liberdade	☐ Solidaridade	☐ Agradecemento
☐ Lealdade	☐ Tolerancia	☐ Bondade
☐ Honestidade	☐ Responsabilidade	☐ Xenerosidade

- Explica os que escolliche:

3. Por qué pensas que Marcos nunca se planterou volver a súa casa? Qué atopou nos animais para suplir a compañía destes pola de persoas?

4. Qué pensas que lle aportaron os animais e a natureza a Marcos nos doce anos que residiu fora do contacto con persoas?

5. Crees que é importante traballar con animais para poder reforzar algún dos valores que noméache anteriormente? Por qué?

PARA EDUCADORES E EDUCADORAS

Unha vez vista a película "Entre Lobos", basada nunha historia real na cal se narra como un neno de sete anos, Marcos, se ve obrigado a vivir en plena natureza, tendo como compañeiros a un furón, un lobo e un moucho; e, podendo ser observador/a desta actividade. Responde as seguintes preguntas:

Sexo: _____

Idade: ____

1. Qué valores/emocións/sentimentos cres que podería aportar traballar con animais e non con so persoas?

2. Coñeces algunha experiencia de traballo con animais? Algunha vez che interesou traballar neste ámbito?

3. Se pensache traballar neste ámbito, cales foron as razóns de non levalo acabo?

10. Como se pode ver na película, Marcos aínda vive. Se tiveras a oportunidade de coñecelo e charlar con el, qué che gustaría saber? Qué é o que máis che impresionou?

11. Opinión e valoración persoal sobre a película e o que se comentou o longo desta sesión.

Unha vez máis, grazas pola vosa colaboración!

4. Pensas que un animal podería aportar algo no día a día en menores? En caso afirmativo, por qué? Explica algún dos motivos.

5. Coñeces experiencias no eido da educacion social de traballo con animais?

6. Despois desta actividade, pensas que pode chegar a ser viable o traballo con animais no ámbito de menores? Explica as razóns da túa resposta.

7. Opinión e valoración persoal da actividade.

Moitas grazas pola túa colaboración!

INFORMACIÓN ADICIONAL

Los valores

- **Empatía:** La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente o incluso lo que puede estar pensando.Las personas con una mayor capacidad de empatía son las que mejor saben "leer" a los demás. Son capaces de captar una gran cantidad de información sobre la otra persona a partir de su lenguaje no verbal, sus palabras, el tono de su voz, su postura, su expresión facial, etc
- **Amistad:** La amistad es una relación entre dos personas que tienen afecto mutuo el uno al otro.
- **Libertad:** La libertad es la capacidad de los individuos para controlar sus propias acciones.
- **Lealtad:** La lealtad es la fidelidad o devoción a una persona, país, grupo o causa.
- **Honestidad:** La honestidad se refiere a una faceta del carácter moral y se refiere a los atributos positivos y virtuosos tales como la integridad, veracidad y sinceridad, junto con la ausencia de la mentira, el engaño o robo.
- **Respeto:** Respeto significa mostrar respecto y el aprecio por el valor de alguien o de algo, incluyendo el honor y la estima. Esto incluye el respeto por uno mismo, respeto por los derechos y la dignidad de todas las personas y el respeto por el medio ambiente que sustenta la vida. El respeto nos impide lastimar a lo que debemos valorar.
- **Prudencia:** Es la capacidad de gobernar y disciplinar a sí mismo mediante el uso de la razón. Es clásicamente considerada como una virtud.
- **Solidaridad:** La solidaridad es la integración y el grado y tipo de integración, que se muestra por una sociedad o un grupo de gente y de sus vecinos.
- **Tolerancia:** una actitud justa y objetiva, y permisiva hacia aquellos cuyas opiniones, prácticas, raza, religión, nacionalidad, etc, difieren de los propios.
- **Responsabilidad:** Un deber u obligación de realizar satisfactoriamente o completar una tarea (asignado por alguien, o creados por la propia promesa propia o circunstancias) que hay que cumplir, y que tiene una pena consiguiente al fracaso.
- **Humildad:** Es la cualidad de ser modesto y respetuoso. La humildad, en diversas interpretaciones, es ampliamente visto como una virtud en muchas tradiciones religiosas y

filosóficas, cuya relación con las nociones de ausencia de ego.

- **Amor:** El amor es considerado como la union de expresiones y actitudes importantes y desinteresadas, que se reflejan entre las personas capaces de desarrollar virtudes emocionales.
- **Agradecimiento:** La gratitud, agradecimiento, gratitud o aprecio es un sentimiento, del corazón o de actitud en el reconocimiento de un beneficio que se ha recibido o va a recibir.
- **Bondad:** Es el estado o cualidad de ser bueno, sobre todo moralmente bueno o beneficioso. En cierto sentido, es la cualidad de tener calidad. En otras palabras en el campo de texto de la bondad: beneficiosos, remunerado, útil, útil, provechoso, excelente.
- **Generosidad:** La generosidad es el hábito de dar libremente, sin esperar nada a cambio.Puede implicar tiempo, ofreciendo bienes o talentos para ayudar a alguien en necesidad. A menudo equiparada con la caridad como virtud, la generosidad es ampliamente aceptado en la sociedad como un rasgo deseable.

El lobo

El lobo, un mamífero carnívoro, es el mayor representante de la familia de los cánidos. Su adaptabilidad a diferentes climas ha dado lugar a una gran variabilidad en su anatomía y fisonomía. Su peso oscila entre 12 y 75 kilogramos y sus pelajes pueden ser grises, marrones, blancos o negros. En general, el típico macho de lobo adulto es como un gran pastor alemán, pesa unos 38 kilogramos y mide 70 centímetros de altura de cruz. Los lobos se organizan en manadas. En éstas existe una jerarquía estricta en la que dominan un macho y un hembra, llamados la pareja alfa. Esta pareja es, como norma general, la única que se reproduce en el grupo, que puede incluir además jóvenes, crías y otros individuos relacionados con el clan. El tamaño de las manadas es variable, normalmente de unos 5 miembros. El grupo defiende un territorio frente a otros lobos y se comunica por la vista (expresiones faciales y corporales), olores (orina y heces) y sonidos (aullidos, gruñidos, etc.). A finales del invierno, la pareja alfa entra en celo y, tras una gestación de dos meses (61-63 días), en primavera nacen las crías, normalmente una media de 5 por camada. Estas crías al llegar al otoño ya tienen el tamaño necesario para seguir a los adultos. El lobo es una especie muy adaptable y flexible, capaz de vivir en aquellos lugares donde encuentre comida y no sea muy perseguido. Su hábitat es variado, bosques, montañas, estepas y desiertos. Puede

alimentarse de presas muy diferentes (ciervos, liebres, ratones) aunque tiene preferencia por los ungulados[21] . La presencia del lobo en los ecosistemas a los que pertenece se ha demostrado claramente necesaria para el mantenimiento del equilibrio de éstos, constituyendo lo que se conoce como una especie clave, cuya desaparición puede acarrear muy serios desequilibrios a su entorno (en la vegetación, en las densidades de herbívoros o en las densidades de predadores menores carnívoros).

Aunque el lobo ocupaba prácticamente todo el hemisferio norte hace 250 años, en la actualidad vive solamente en los bosques de Europa del Este, algunas montañas mediterráneas, montañas semidesérticas de Oriente Medio y las áreas menos habitadas de Norteamérica y Asia.

Distribución histórica

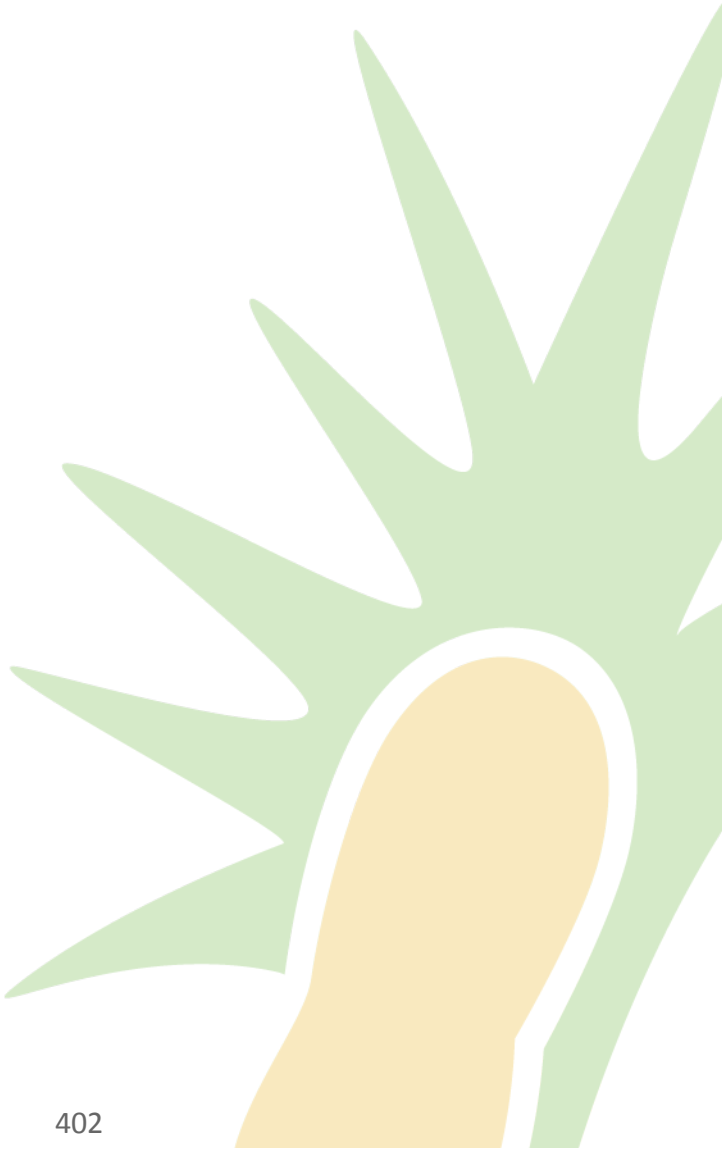
Hasta el siglo XIX la especie se encontraba distribuida por la práctica totalidad de la península ibérica. Fue en el siglo XX cuando comenzó un proceso de regresión en la distribución del lobo que alcanzó su nivel mínimo hacia la década de los 70 cuando su población se redujo a un núcleo principal en el noroeste de la península, apenas conectado con unos pequeños grupos cada vez más aislados en el centro y sur de Iberia. A partir de ese momento se produce una recuperación parcial de sus poblaciones y del área ocupada, causada fundamentalmente por el éxodo rural (que implica mayor cobertura vegetal y disponibilidad de más presas silvestres), por una cierta relajación en la persecución directa sistemática que la especie había sufrido hasta entonces, y por las primeras campañas de sensibilización pública a favor de la especie, coincidentes con la Ley de Caza de principios de los años setenta, que prohibió el uso del veneno bajo cualquier circunstancia (aunque aún hoy día su uso no esté erradicado en absoluto).

Distribución actual y estimas poblacionales

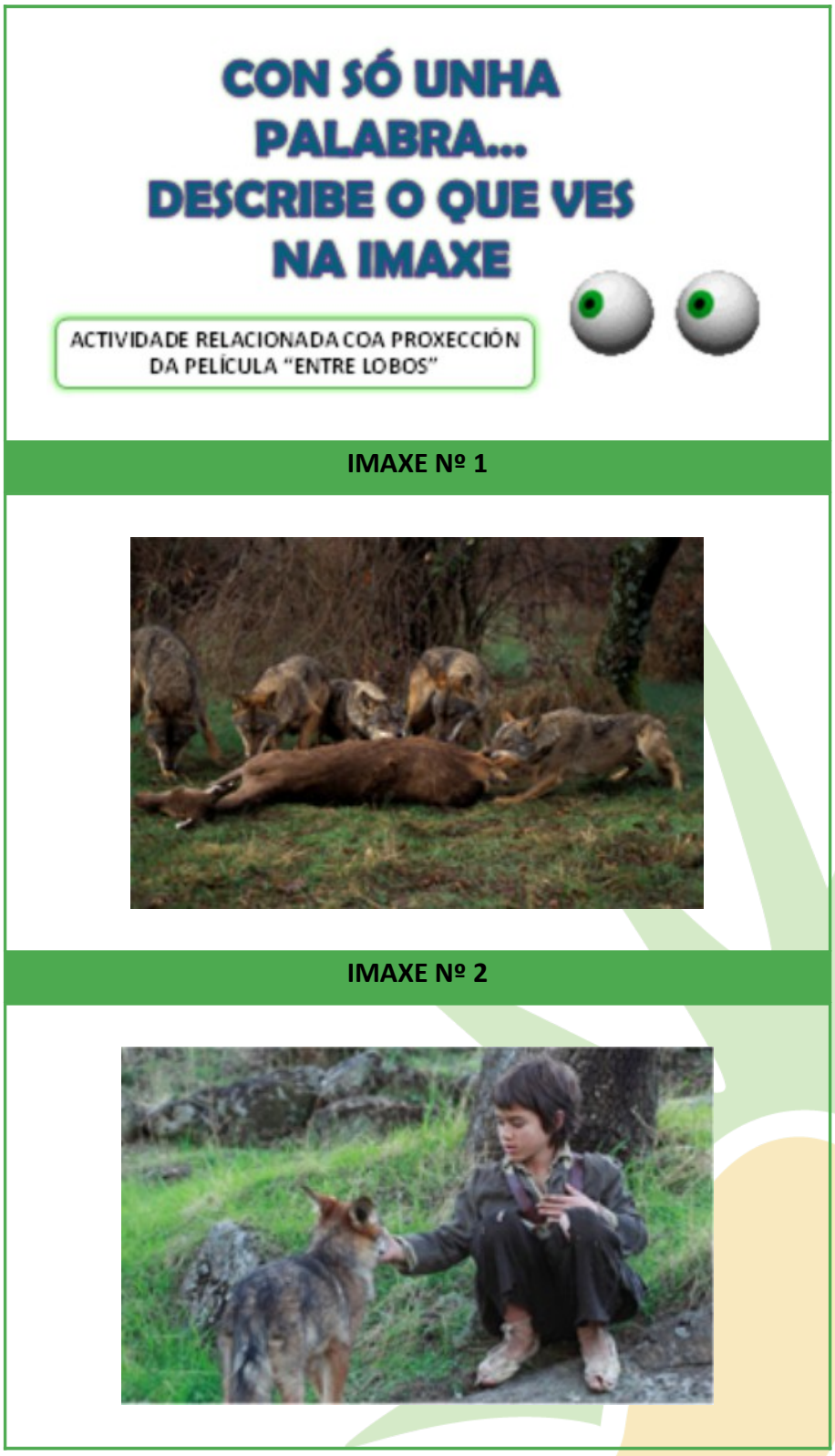
Entre 1987 y 1988, por encargo del entonces Instituto para la Conservación de la Naturaleza (ICONA), se llevó a cabo un estudio nacional para evaluar la distribución, la situación y la problemática del lobo en España. El área de distribución de la especie se extendía por unos 100.000 km2, fundamentalmente en el cuadrante noroccidental del país (la mayor parte de Galicia, la porción meridional de Asturias y Cantabria, la mitad septentrional de Castilla y León y algunas zonas de La Rioja y el País Vasco). Además, en la mitad sur de España se localizaron dos

21 Ungulados, nombre genérico de cualquier mamífero cuyas extremidades terminen en pezuñas. Constituyen un grupo bastante grande e incluye a animales muy diferentes en apariencia. Los ungulados cuyas extremidades terminan en un número impar de dedos incluyen al caballo, el asno, el rinoceronte y el tapir. Aquellos con las extremidades terminadas en un número par de dedos comprenden al cerdo y a los rumiantes como el hipopótamo, el camello, la jirafa, el antílope, el ciervo, el ganado vacuno, la oveja y las cabras. La mayoría de los ungulados son herbívoros

núcleos residuales y aislados en Extremadura y Sierra Morena. La población española de lobos se estimó en 300 grupos familiares, hablándose entonces de unos 1.500 ejemplares antes de los partos, y de unos 2.000 a mediados del otoño. El 90% de la población española se concentraba en Castilla-León y Galicia. La población septentrional mostraba una tendencia a aumentar, mientras que la tendencia de los núcleos de la mitad sur era regresiva y fueron considerados en peligro de extinción. Desde entonces, se viene produciendo una lenta expansión en zonas cerealistas de la meseta castellana, pero hoy día este proceso se ha ralentizado notablemente o incluso se ha frenado (se detecta regresión en el sistema ibérico meridional y el Duero oriental, entre otras zonas). En 2001 se estimaron en la península ibérica 322 grupos familiares (254 confirmados y 68 probables), esto puede suponer una población efectiva de 500-650 adultos.



Fotografías proxectadas



IMAXE Nº 3

IMAXE Nº 4

IMAXE Nº 5

IMAXE Nº 6

IMAXE Nº 7

IMAXE Nº 8

IMAXE Nº 9

IMAXE Nº 10

IMAXE Nº 11

IMAXE Nº 12

IMAXE Nº 12

ANEXO V

(Datos examinados da análise de datos)

DATOS ANALIZADOS PARA A ANÁLISE DA REALIDADE

Antes da proxección da película, faise unha pequena dinámica para poder empezar a coñecer o que lles trasmiten diferentes fotografías os rapaces e rapazas. Desta forma comezaremos a coñecer dunha maneira sutil o que opinian do medio natural e animal.

Dentro da primeira actividade, decidiuse empregar diferentes fotografías onde aparecen persoas e animais para saber cal é a primeira palabra que se lles ven a cabeza aos rapaces e rapazas o velas. Gracias a esta actividade poderemos empeza a coñecer que sentimentos, valores e emocións lles aportan os animais. A continuación, adxúntase unha táboa na que se pode ver o número da fotografía e a palabra elexida por cada un dos rapaces.

Fotografía 1	Fotografía 2	Fotografía 3	Fotografía 4	Fotografía 5	Fotografía 6
Hambre	Amistad	Amigos	Tristeza	Caricia	Naturaleza
Comer	Cariño	Amistad	Soledad	Alegría	Disfrutar
Miedo	Afecto	Ternura	Reflexión	Cariño	Tristeza
Hambre	Amistad	Cariño	Soledad	Alegría	Soledad
Miedo	Amistad	Cariño	Tristeza	Chistoso	Pena
Cazando	Ternura	Cariño	Tristeza	Curiosidad	Esperanza
Supervivencia	Cariño	Ternura	Soledad	Curiosidad	Alegría
Caza	Compañía	Amistad	Soledad	Alegría	Libertad
Agresividad	Soledad	Felicidad	Tristeza	Alegría	Soledad
Comida	Pobreza	Amistad	Tristeza	Cariño	Libertad
Chulísimo	Genial	Ternura	Tristeza	Bonito	Chulísimo
Naturaleza	Unión	Amistad	Soledad	Atracción	Tristeza
Comida	Amistad	Cariño	Tristeza	Cariño	Naturaleza
Hambre	Amistad	Ternura	Pensar	Cariño	Tranquilidad
Supervivencia	Unión	Felicidad	Soledad	Atención	Soledad
Miedo	Compartir	Cariño	Reflexión	Cariño	Tristeza
	Compañía	Amistad	Soledad	Alegría	Soledad
Miedo	Unión	Ternura	Tristeza	Unión	Tristeza

Fotografía 7	Fotografía 8	Fotografía 9	Fotografía 10	Fotografía 11	Fotografía 12	Fotografía 13
Ayuda	Ayuda	Paz	Libertad	Amor	Fuerza	Reflexión
Posible	Paz	Paz	Libertad	Compañerismo	Ánimo	Cierto
Amistad	Entusiasmo	Libertad	Felicidad	Relax	Alegría	Ánimo
Pena	Chistoso	Guapo	Pena	Amistad	Fuerza	Verdad
Logro	Relación	Guapura	Libertad	Amor	Sueño	Mala suerte
Superación	Unión	Libertad	Felicidad	Amor	Sentimiento	Atrevimiento
Libertad	Alegría	Belleza	Libertad	Amistad	Tristeza	Entusiasmo
Poder	Unión	Libertad	Respecto	Ternura	Fuerza	Fuerza
Superación	Amistad	Paz	Perfección	Libertad	Superación	Deporte
Valentía	Compañerismo	Libertad	Alegría	Amistad	Personaje	Verdad
Fortaleza	Apoyo	Descubrimiento	Alegría	Amor	Libertad	Fuerza
Felicidad	Sabiduría	Libertad	Ayuda	Cariño	Animo	Fuerza
Valentía	Confianza	Belleza	Pasión	Amor	Libertad	
Coraje	Respecto	Libre	Positividad	Relajación	Positividad	Positivo
Ayuda	Amistad	Libertad	Libertad	Cariño	Alegría	
Poder	Fuerza	Paz	Positivismo	Amor	Fuerza	Reflexión
Esperanza	Ayuda	Libertad	Fuerza	Relajación	Ánimo	Pensamiento
Coraje	Alegría	Paz	Coraje	Amistad	Fuerza	

Como se pode observar nas táboas anteriores, nas fotografías onde aparecen representados animais ou estes acompañan a unha persoa (Fotografías: 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 do Anexo) destacan as palabras que denotan cualificacións positivas (“felicidad”, “fuerza”, “coraje”, “ánimo”, “alegría”, “positividad”, etc); mentres que nas fotografías que aparece so unha persoa (Fotografías: 4 e 6 no Anexo), a maioría de palabras están relacionadas con palabras que denotan cualificacións negativas ou tenden ao pesimismo (“tristeza”, “soledad”, “reflexión”, etc).

Unha vez finalizada a actividade da que acabamos de falar, procedeuse ao visionado da película “Entre Lobos”. Coa axuda desta película, trataba de motivar aos rapaces coa temática que aquí se presenta e poder coñecer máis afondo a súa opinión. Polo que agora, é preciso dar paso a explicación dos resultados obtidos na segunda parte da actividade que se realizou cos e cas menores. 19 dos rapaces tiveron a oportunidade de visualizar a película para despois dar paso a realización dunha pequena ficha de elaboración propia que contiña preguntas sobre a temática que aquí estamos a tratar.

Co análise dos datos obtidos podemos concluír que: á totalidade dos rapaces lles gustan os animais e que a maioría (a todos menos un) lles encantaría realizar actividades relacionadas co medio natural e animal. Algunhas das razóns polas que lles gustaría realizar estas actividades foron as seguintes: “porque te suelen llenar bastante”, “porque los animales son más fieles que las personas” ou “porque os animais danche todo sen recibir nada a cambio”.

Unha das preguntas desta ficha de elaboración propia, era sobre os valores que pensaban

que se representaban na película, dentro dunha relación que deberían sinalar cinco. Na seguinte táboa, deixamos expostos os valores escollidos por eles e o número que se repite cada un deles:

Valores que se trabajan en la película

Empatía	Respecto	Humildade	Amizade	Prudencia
5	7	3	7	3
Amor	Liberdade	Solidariedade	Agradecemento	Lealdade
7	6	2	4	5
Tolerancia	Bondade	Honestidade	Responsabilidade	Xenerosidade
-	1	1	7	4

Algunhas das razóns polas que escolleron estes valores foron:

- Liberdade: “porque se siente libre”, “Porque vive fuera de las normas y las leyes”
- Respeto: “al principio le muestra respeto a los lobos”, “respeto hacia otras personas”
- Responsabilidade: “porque tiene que ser responsable con lo que hace”, “El protagonista era muy responsable para lo pequeño que era”,
- Prudencia: “prudente con los lobos”,
- Xenerosidade: “el le da comida a los lobos y después se la devuelven”
- Empatía: “el protagonista empatiza con los lobos”
- Amizade: “el protagonista se hizo amigo del lobo”, “Marcos tiene amistad con el viejini y los lobos”, “Porque los lobos y Marcos tienen una relación de verdadera amistad”
- Lealdade: “el protagonista no decía nada de donde estaba el banderillero”, “Porque los animales son muy leales y nunca te fallan”
- Prudencia: “El protagonista era prudente en sus acciones”, “prudencia para que no lo vieran las otras personas”
- Agradecemento: “El protagonista estaba agradecido con el lobo por darle de comer”, “Cuando el lobo le da comida y se la devuelve de otro modo”, “Porque le devolvió la comida que le había dado”
- Amor: “amor por los lobos y animales”,
- “Empatía por la escena de darse conejos entre Marcos y los lobos. Estaban libres, eran

leales unos a otros y se respetaban. Se procesaban mucho amor”

A continuación amósanse as preguntas que se lle realizaron coas respostas que pensamos eran máis significativas:

Pregunta: ¿Por qué pensas que Marcos nunca se plantexou volver a súa casa? Qué atopou nos animais para suplir a compañía destes pola de persoas?

- “Porque su padre no lo quería y lo abandono”
- “Porque no le daban cariño y le zoscaban, y en los animales encontró el amor que necesitaba”
- “El amor, la amistad y compañía que no se lo daban sus padres”
- “Encontro una familia. Porque en casa se encontraba mal y lo maltrataban”
- “Porque sus padres lo rechazaban y los animales, en cambio, no”
- “Porque no creo que quisiera volver después de que lo vendieron. Encontro cariño, amor y amistad cosa que su madrasta y su padre no le daban”
- “Porque su madrasta no lo quería y lo trataba mal. Los animales son leales y amistosos”
- “Porque no lo querían y encontró una familia con los animales”
- “Creo que los animales son los únicos que le tienen cariño y el señor que era cabrero. Los animales nunca te van a fallar”
- “Pues una amistad, cariño y respeto”
- “Que no tienen maldad si te portas bien con ellos”
- Qué pensas que lle aportaron os animais e a natureza a Marcos nos doce anos que residiu fora do contacto con persoas?
- “Los animales fueron su familia y sus amigos y lo siente todo por ellos”
- “Amistad y tolerancia”
- “Experiencias”
- “Aportábanlle unha vida agradable e feliz”
- “Que los animales son mejores que las personas porque no le dan ordenes ni tiene que obedecerlas”
- “Liberdade, bondade e xenerosidade”

- “Le aportaron muchos valores y muchas cosas”
- “Vida”
- “Que le dieron cariño”
- “Pues a sobrevivir y a tomarlo como si perteneciera a esa raza”

Crees que é importante traballar con animais para poder reforzar algún dos valres que noméache anteriormente. Por qué?

Todos os rapaces, a excepción de un ao que si que lle gustaría telos, tiveron animais e reforzan que lles gustaría ter moitos máis.

- “Si, porque aprendes más cosas”
- “Si, porque los animales devuelven lo que reciben”
- “Si. Todos los valores. Porque un animal es como un hermano pequeño al que hay que tratar como mejor puedas”
- “Si. A los animales se le nota el cariño. No te van a tratar mal nunca”
- “Si. Porque contigo solo non o podes conseguir”
- “Si. Porque te dan muchas más cosas de las que uno piensa”
- “Si. Porque la gente tiene mucho miedo a los animales y no tenemos porque tenerlo y podemos trabajar con ellos”
- “Si. Porque somos personas y podemos aprender de diferentes maneras”
- Tes ou tiveche animais? De non ser así gustariache telos? Qué pensas que che pode aportar un animal a diferenza dunha persoa?
- “A mi me aportaron mucha felicidad”
- “Un animal eche máis leal”
- “Cariño y respeto. Porque los animales no te ponen normas ni reglas”
- “Humildade”
- “Me aportan confianza, ternura y amistad”
- “Dan compañía, cariño y te animan en los momentos malos”
- “Cariño y respeto siempre, y son leales”
- “Te puede aportar cariño y compañerismo”

- 7. Tiveche a oportunidade de traballar con animais?
- Solo cinco de los chicos han tenido la oportunidad de trabajar con animales
- “En otro centro, tienen animales y podías pedir hacer actividades con ellos”
- “Solo cooperar en el trabajo con ellos. Llevar periódicos a la perrera y ayudar a limpiar cuadras de caballos y una granja de pollos”

Gustariache realizar algunha actividade relacionada co entrono natural e/ou animal? Por qué?

A todos os rapaces e rapazas lles gustaría realizar actividades con animais ou o entorno natural exceptuando a un deles que decía que “me da igual”. Algunhas das razón que daban a súa resposta afirmativa son as seguintes: “Porque me encantan los animales y me crie en un pueblo y para mí lo es todo”, “Porque os animais son increíbles para estar con eles”, “Porque los animales son más fieles que las personas”, “Porque siempre me gustaron, desde pequeño”, “Porque me gustan los animales y el medio ambiente”, “Porque te suelen llenar bastante”, “porque os animais danche todo sen recibir nada a cambio”

Qué pensas que che podería aportar traballar con animais?

“Todo”, “Confianza en ellos y en mí mismo”, “No sé”, “Otra manera de pensar”, “Que te quieran. Un cariño más profundo”, “Descubrir muchas cosas”, “Cariño, compañerismo”, “Saber sobre ellos”, “Diferentes valores que aquí encerrado con pocas cosas que hacer, es difícil”

Como se pode ver na película, Marcos aínda vive. Se tiveras a oportunidade de coñecelo e charlar con el, que che gustaría saber? Qué é o que máis che impresionou?

“Que quedara solo e tuvera contacto cos lobos”, “Me gustaría preguntarle sus momentos más difíciles, épocas de invierno etc… Me impresiono su amistad con los lobos y que sobreviviera desde pequeño”, “Como foi tan forte para seguir con forza e impresionoume o feliz que chegou a ser”, “Como pudo llegar a sobrevivir y le preguntaría cosas de cuando el lobo le llevo la comida”, “Como deu vivido con lobos sin que lle fixeran nada. Impresionoume todo”, “Le preguntaría sobre los trucos de caza y ls de supervivencia y, también, sobre la amistad con los animales”, “como te puedes hacer amigo de lobos y me impresiono que no le hicieran daño”, “Marcos tuvo una vida muy dura y me gustaría preguntarle como lo paso”, “Como pudo sobrevivir tanto tiempo comiendo carne cruda. Y me impresiono su manera de relacionarse con los animales”

Opinión e valoración personal sobre a película e o que se comentou o longo desta sesión.

"Le doy un 10 porque a mí también me gustan los animales y la naturaleza y la peli me gusto mucho", "Muy bonita", "Unha peli dura e bonita que aporta todos os valores da vida", "Me gusto mucho porque me encantan los animales y la naturaleza", "Me gusto mucho la sesión y también la película", "Muy bien la actividad y la película, me gusto mucho", "Es buena, da mucha sensación de libertad y control", "Es muy bonita y me gusto mucho", "Me gusto mucho. Sobre todo cuando decidió volver para encontrarse otra vez con el lobo".

FICHA EDUCADORES/AS

Qué valores/emocións/sentimentos cres que podería aportar traballar con animais e non con so persoas?

- Empatía, ternura, afiliación, respeto…
- Humanidade (no sentido máis amplo), saber compartir, analizar e respetar o medio, ser moito máis empático coa natureza
- Coñeces algunha experiencia de traballo con animais? Algunha vez che interesou traballar neste ámbito?
- Non o coñezo. Pero si me parecería unha actividade moi interesante para traballar con este colectivo por todo o que lles pode aportar aos rapaces e tamen os profesionais que traballamos con eles.
- Granxas-escola, centros ambientais… Gustoume todo o relacionado co cuidado animal e a interpretación ambiental

Se pensache traballar neste ámbito, cales foron as razóns de non lévalo a cabo?

1. Acomodaste nun estilo de vida e quizais deixas de lado os soños ou gustos que te puideran enriquecer

Pensas que un animal podería aportar algo no día a día en menores? En caso afirmativo, por qué? Explica algún dos motivos

- Si, porque os animais, a diferenza dos humanos, non teñen ninguna dificultade para mostrar os sentimentos e as sensacións.
- Si, moito. Xa se deu o caso de ter cabalos, cans, aves no centro. Enriquece a convivencia e axuda aos rapaces a ser moito máis coidadosos, responsables…
- Coñeces experiencias no eido da educación social de traballo con animais?

- Non de primeira man
- Si, centros de interpretación, espazos protexidos…

Despois desta actividade, pensas que pode chegar a ser viable o traballo con animais no ámbito de menores? Explica as razón da túa resposta

- Si, pois suporá unha actividade innovadora na pedagoxía en xeral, e na Educación Social en particular
- Si, ca o pensaba antes e continuo a pensalo agora. É un ámbito excelente para reforza o ambieto coeducativo
- Opinión e valoración personal da actividade
- Imprescindible para comprender
- Actividade satisfactoria e productiva. Os rapaces aprecian o filme e gustáronlle as dinámicas.

ANEXO VI

(Fotografías para e de actividades)

FOTOGRAFÍAS DE ALGUNHAS ACTIVIDADES

Fotografía 1: Sesión en monta xemelga (backriding).

Fonte: Cardo (2004).

Fotografía 2: Persoa guiada por monitor e compañeiro/a

Fonte: Cardo (2004).

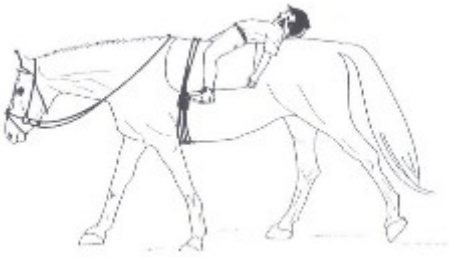
Fotografía 3: Manexo correcto con rendas largas

Fonte: Cardo (2004).

Fotografía 4: Actividade sensorial táctil en combinación con respiración rítmica.

Fonte: Cardo (2004).

Fotografía 5: Actividade onde persoa se recosta sobre o lomo do cabalo

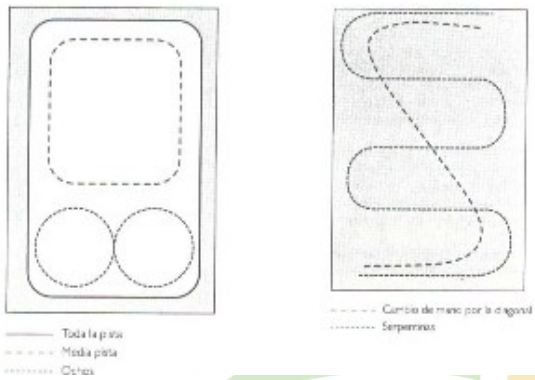


Fonte: Cardo (2004).

Fotografía 6: Actividade onde a persoa se deita de maneira lateral sobre o lomo do cabalo

Fonte: Cardo (2004).

Fotografia 7: Circuitos que poden recorrer para guiar ó cabalo



Fonte: Cardo (2004).

Fotografía 8: posición de arrodillado sobre o lomo do cabalo.

Fonte: Cardo (2004).

Fotografía 9: posición tumbada sobre o lomo do cabalo

Fonte: Cardo (2004).

ANEXO VII

(Modelo entrevistas)

MODELO DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA DIRECTOR

1. No centro, ¿con que actividades contades?
2. Cal é o motivo ou motivos polos que realizades ese tipo de actividades?
3. Crees que se podería mellorar algo desas actividades?
4. Qué tipo de actividades pensas que lle faltan agora mesmo ó centro?
5. Cales son as actividades máis demandadas polos rapaces e rapazas?
6. Algunha vez se levaron a cabo, dende o centro, saídas a institucións que traballan co medio natural e animal?
7. Pensas que aos rapaces e rapazas lles gustarían as actividades relacionadas co medio natural e animal?
8. Por que non se levan a cabo actividades deste tipo no centro?
9. Que beneficios pensas que lles podería aportar a rapaces e rapazas realizar este tipo de actividades?
10. Coñeces programas dirixidos a menores onde traballen coa temática que estamos a comentar?
11. Ves precisa e necesaria a figura do educador ou educadora social como acompañante do ou da menor neste tipo de actividades?

ANEXO VIII

(Información película "Entre Lobos")

SINOPSIS

'Entrelobos' es un largometraje de ficción basado en la extraordinaria historia de Marcos Rodríguez Pantoja, nacido en el norte de la provincia de Córdoba en 1946, en pleno corazón de Sierra Morena. Marcos tenía siete años cuando fue entregado por su padre a un cabrero para cuidar el rebaño en un perdido valle de Sierra Morena, en lo que hoy forma parte del Parque Natural de la Sierra de Cardeña y Montoro. Al poco tiempo el cabrero murió y Marcos se quedó solo y completamente aislado. En los doce años que permaneció en el monte -de 1953 a 1965- no tuvo contacto con humanos, vivió junto a una manada de lobos y sus amigos eran un hurón y una jineta. Como dijo en una ocasión 'Yo era el rey del valle'. Marcos nunca consiguió adaptarse a la sociedad y, desde entonces, su sueño fue siempre volver a vivir... entre lobos.

Ficha técnica

Director:
Gerardo Olivares

Productores:
Sophisticated Films, Wanda Visión

Guionistas:
Gerardo Olivares

Actores:
Carlos Bardem, Alex Brendemühl, Juan José Ballesta, Dafne Fernández

Género:

País:
España

Duración:
100 min.

Año:
2010

Título Original:
Entrelobos

Web en español:
http://www.entrelobos.es/

Web Oficial:
http://www.entrelobos.es

ANEXO IX

(Fichas actividades entregada ós e ás menores)

EXPLICACIÓN DAS ACTIVIDADES

E agora, é o momento de explicar cada un das actividades que se levaran a cabo dentro do proxecto que aquí estamos a presentar, o comezo explicaremos a que sesión pertencen para despois só nomear as que xa están explicadas e representar en que sesión se atopan:

SESIÓN 1	5 HORAS	A e B
Sesión 1ª	3 horas	A
Sesión 1b	3 horas	B

ACTIVIDADE A	
TÍTULO	COÑECEMOS AO PROTAGONISTA DE "ENTRE LOBOS"
OBXECTIVOS	-Traballar os diferentes valores intrínsecos no medio natural e animal. -Coñecer diferentes realidades que nos rodean. -Saber a opinión dos e das menores con respeto o mundo natural e animal.
DURACIÓN	3 horas
ESPAZO	Aula do centro de reforma
MATERIAIS	Ningún

DESENVOLVEMENTO

En actividades anteriores que realizamos no centro tivemos a oportunidade de visionar a película "Entre Lobos". Esta, é unha historia baseada nunha experiencia real, o director representa a vida de Marcos Rodríguez Pantoja, un neno de sete anos que se ve obrigado a vivir en plena natureza, tendo como compañeiros a un furón, un lobo e un moucho.

Agora, é o momento de poder gozar da compañía do verdadeiro protagonista que acudirá ó centro para relatar a súa historia. Neste tempo os rapaces e rapazas poderán facerlle preguntas e compartir co noso convidado unha experiencia que de seguro será única.

Grazas a esta historia poderemos tratar diferentes temas relacionados coa educación ambiental así como o tratamento de diversos valores asociados a esta temática.

ACTIVIDADE B	
TÍTULO	CONSTRUINDO O MUNDO NATURAL E ANIMAL
OBXECTIVOS	-Traballar os diferentes valores intrínsecos no medio natural e animal. -Saber o que opinión os e as menores con respeto o mundo natural e animal.
DURACIÓN	3 horas
ESPAZO	Aula centro de reforma
MATERIAIS	- Cartolinas - Cores - Folios - Revistas (temática ambiental e animal)

DESENVOLVEMENTO
Unha vez visionada a película e contar coa oportunidade da visita de Marcos no centro, teremos que facer traballo pola nosa conta.
Daremos unha cartolina a cada un dos rapaces e rapazas e diferentes revistas relacionadas co mundo animal. Cada un/ha terá que plasmar na cartolina o que lle apartaron as actividades anteriores e os beneficios que cre que pode traer consigo o traballo con animais. Despois disto, cada unha das persoas terá que xuntarse co seu grupo correspondente (Grupo A, B, C e D) para entre os/as tres compoñentes de cada un dos grupos, facer noutra cartolina un mural que recolla o que cada un/ha plasmou anteriormente e poder por en común os beneficios que cren que pode ter traballar con animais e dentro do mundo natural. Unha vez acabada tocara o turno de expoñer ós/ás demais compañeiros/as a creación e os motivos polos que decoraron e explicaron dese xeito o contido exposto.
Os murais creados serán gardados ata finalizar o proxecto xa que as precisaremos para a última sesión.

SESIÓN 2	5 HORAS	C., D., E., F, H., I., J., K. e G.
Sesión 2 a	3 horas	C., D., E., F. e G
Sesión 2 b	3 horas	C., H.,I., J., K. e G.

ACTIVIDADE C	
TÍTULO	SAIMOS DO CENTRO
OBXECTIVOS	Saber a opinión dos e das menores con respeto o mundo natural e animal.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Coche.
MATERIAIS	Ningún

DESENVOLVEMENTO
O que aquí expoñemos, non é unha actividade en si, é a saída do centro de residencia dos rapaces ata o centro onde realizaremos a maioría das actividades deste proxecto. Aínda que non sexa unha actividade como tal, é interesante recollela nun espazo como o resto xa que, no tempo que viaxamos a nosa labor educativa non remata nin se estanca. É máis, aproveitaremos estes espazos de tempo para ampliar a nosa información sobre como os rapaces e rapazas están a seguir o proxecto e se este está a cumprir os obxectivos que propuxemos nun primeiro momento.

ACTIVIDADE D	
TÍTULO	VISITAMOS O NOVO FOGAR E COÑECEMONOS
OBXECTIVOS	Coñecer diferentes realidades que nos rodean e novas formas de ocio alternativas. Establecer contacto cos diferentes animais do centro.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún

DESENVOLVEMENTO
Chegaremos o centro onde nos van acoller durante o período de tempo do rproxecto. O primeiro que faremos é una rolda de presentación cos e cas profesionais do centro. Cada un/ha de nos dirá o seu nome, a súa idade, os seus gustos e cal cre que é a razón ou razóns polas que imos traballar este tempo cos animais.
Unha vez feitas as presentacións, veremos as instalacións do centro.

ACTIVIDADE E	
TÍTULO	ADENTRAMONOS NOS CONCEPTOS TEÓRICOS
OBXECTIVOS	Avaliar os beneficios que aportan as actividades asistidas con animais coñecendo os conceptos teóricos e levando a cabo diversas actividades prácticas.
DURACIÓN	1 hora
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	-Carpeta para cada un dos rapaces e rapazas -Folios -Bolígrafos
DESENVOLVEMENTO Antes de nada, debemos coñecer todos os conceptos teóricos referentes ao mundo animal, e en especial o do cabalo. Por iso, durante esta actividade rapaces e rapazas recibiran unha "clase" sobre todo o referente a este animal. A cada un/ha deles/as entregaráselle unha carpeta que terán que gardar no centro para ir facendo as anotacións que vexan oportunas durante o desenvolvemento das sesións. Tamén se lles entregara a cada un/ha o material teórico (Anexo XIII) o que se faga referencia nesta sesión.	

ACTIVIDADE F	
TÍTULO	COÑECEMOS AOS CABALOS
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos animais do centro
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Para que esta primeira sesión (para o Grupo D) non acabe sen un pequeno achegamento aos animais e os rapaces e rapazas se vaian motivados/as para querer regresar nas vindeiras sesións. Iremos visitar os cabalos e poderemos manter o primeiro contacto con eles acariñando e cepillando do xeito en que nos acaban de explicar e seguindo as pautas que nos vaian dando e achegando os/as monitores que se atopen con nos.	

ACTIVIDADE G	
TÍTULO	VOLTAMOS AO CENTRO
OBXECTIVOS	Saber a opinión dos e das menores con respeto o mundo natural e animal.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Como xa explicamos anteriormente, na actividade C, o que aquí expoñemos non é unha actividade en si, é o regreso ao centro de residencia dos rapaces e rapazas. Aínda que non sexa unha actividade como tal, vin interesante recollela nun espazo como o resto xa que, no tempo que viaxamos a nosa labor educativa non remata nin se estanca. É máis, aproveitaremos estes espazos de tempo para ampliar a nosa información sobre como os rapaces e rapazas están a seguir o proxecto e se este está a cumprir os obxectivos que propuxemos nun primeiro momento.	

ACTIVIDADE H	
TÍTULO	RESPIRAMOS E RELAXAMONOS
OBXECTIVOS	Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Antes de seguir novamente co cepillado, achegarémonos a un dos galpóns que teñen no centro, onde se realizan as tarefas de limpeza dos cabalos e gardan o material preciso para o seu coidado e monta, para realizar unha sesión de relaxación e onde os monitores e monitoras nos ensinaran como debemos de respirar e tranquilizarnos antes de achegarnos a un cabalo xa que, como vimos o cabalo é un animal moi sensitivo que percibe diferentes emocións.	

ACTIVIDADE I	
TÍTULO	RESPIRAMOS E RELAXAMONOS CO CABALO
OBXECTIVOS	Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro: Cepillos
DESENVOLVEMENTO Unha vez que aprendemos a respirar e relaxarnos, achegarémonos de novo os cabalos para desta vez, practicar o aprendido mentres os cepillamos e poder sentir como o cabalo acompasa a súa respiración coa nosa.	

ACTIVIDADE J	
TÍTULO	MONTAMOS CON CINCHA
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais. Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Poremos unha cincha aos cabalos e montaremos neles sen ningún tipo de silla, exclusivamente facendo contacto corpo a corpo do animal e dos rapaces e rapazas.	

ACTIVIDADE K	
TÍTULO	TOMBAMONOS NO LOMBO (I)
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais. Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Para despedir este día, acabaremos a sesión montando nos cabalos tombados no lombo destes (Ver Anexo VI, Fotografía 9).	

SESIÓN 3	5 HORAS	C., L., H., I., J., K., M., N., e G.
Sesión 3ª	3 horas	C., L., H., I.,J e G.
Sesión 3b	3 horas	C., K., M., N., e G.

ACTIVIDADE L	
TÍTULO	LIMPAMOS E COIDAMOS OS NOSOS CABALOS
OBXECTIVOS	Avaliar os beneficios que aportan as actividades asistidas con animais coñecendo os conceptos teóricos e levando a cabo diversas actividades prácticas. Traballar a responsabilidade, os conceptos de orde e limpeza.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Non todo o que se vai realizar neste proxecto e montar a cabalo, tamén teremos que saber cales son as ferramentas para o coidado e limpeza deste. Por iso, nesta actividade destinaremos un tempo para coñecer as ferramentas precisas e os pasos a seguir para facelo. Coa axuda do monitor ou monitora do centro os rapaces e rapazas terán a oportunidade de adicar tempo a realizar esta tarefa e poder coñecer os conceptos máis teóricos referentes a este tema.	

ACTIVIDADE M	
TÍTULO	APRENDEMOS A DIRIXIR Ó CABALO
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Promover a comunicación verbal e non verbal a través das actividades con cabalos.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Nesta sesión cada un dos rapaces e rapazas terá que dirixir andando coas rendas o cabalo. Desta maneira, para futuras actividades poderán comezar a dirixir o cabalo encima del e con outras persoas encima.	

ACTIVIDADE N	
TÍTULO	TOMBAMONOS NO LOMBO (II)
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais. Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración
DURACIÓN	1 hora
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Para despedir este día, acabaremos a sesión montando nos cabalos tombados no lombo destes (Ver Anexo VI, Fotografía 9), pero desta vez, será un dos rapaces e rapazas quen guíe o cabalo	

SESIÓN 4	5 HORAS	C., I., M., N., Ñ., e G.
Sesión 4 a	3 horas	C., I., M., N., e G.
Sesión 4 b	3 horas	C., Ñ., e G.

ACTIVIDADE Ñ	
TÍTULO	TRABALLAMOS A CONFIANZA
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais. Coñecer e traballar con métodos de relaxación e autocontrol diferentes aos habituais para mellorar a tolerancia e facer fronte a frustración
DURACIÓN	2 hora
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Para establecer contacto, novamente, co cabalo e poder empezar a traballar a confianza no propio animal., nun mesmo e nos outros. Realizaremos unha actividade que combina diferente tipo de montas. Primeiro, nos 30 primeiros minutos, practicaremos a monta no cabalo tombados no seu lombo pero cara atrás. Segundo, nos 30 minutos seguintes, recuperaremos a posición normal e o cabalo será levado por un dos outros rapaces ou rapazas. E, por último, adicaremos a última hora para poder montar arrodillados/as no cabalo tendo un tempo ao final para comentar as sensacións desta actividade aos monitores e monitoras. Intentaremos que sexan os rapaces e rapazas os que cheguen a conclusión do obxectivo desta actividade.	

SESIÓN 5	5 HORAS	C., I., M., J., K., O., e G.
Sesión 5 a	3 horas	C., I., M., J., K., e G.
Sesión 5 b	3 horas	C., O., e G.

ACTIVIDADE O	
TÍTULO	VISITAMOS A FACENDA
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro.
DURACIÓN	2 hora
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Ningún
DESENVOLVEMENTO Nesta actividade visitaremos A Facenda que compón todo o centro (vacas, cans, burros e galiñas). A visita, dependendo do tempo previsto para a data de realización da mesma será feita en tractor ou como unha andaina. Os rapaces e rapazas gozaran dunha sesión de coñecemento do medio natural e o entorno que rodea o centro. En todo momento, contaremos coa axuda dos monitores do centro que nos explicaran todas as zonas que visitemos.	

SESIÓN 6	5 HORAS	C., I., P., Q., R., e G.
Sesión 6 a	3 horas	C., I., P., e G.
Sesión 6 b	3 horas	C., I., R., e G.

ACTIVIDADE P	
TÍTULO	MONTAMOS CON SILLA
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Promover a comunicación verbal e non verbal a través das actividades con cabalos.
DURACIÓN	1hora e 30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Unha vez que os monitores e monitoras nos explican como debemos colocar os utensilios empregados para montar en silla, procederemos a facelo. Cada rapaz e rapaza terá que ser capaz de empezar a empregar as rendas do cabalo para poder dirixilo seguindo atentamente as instrucións do monitor ou monitora do centro.	

ACTIVIDADE Q	
TÍTULO	REFLEXIONAMOS
OBXECTIVOS	Avaliar os beneficios que aportan as actividades asistidas con animais coñecendo os conceptos teóricos e levando a cabo diversas actividades prácticas.
DURACIÓN	30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Deixaremos unha rolda de descanso para os cabalos de 30 minutos mentres nos facemos unha pequena parada para merendar e reflexionar sobre todo o que levamos aprendido.	

ACTIVIDADE R	
TÍTULO	MONTAMOS CON SILLA (II)
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Promover a comunicación verbal e non verbal a través das actividades con cabalos.
DURACIÓN	1hora e 30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Unha vez que os monitores e monitoras nos explican como debemos colocar os utensilios empregados para montar en silla, cando xa probamos como facelo e como dirixir o cabalo cas rendas. Os rapaces e rapazas deberon empezar a seguir pasos diferentes no cabalo, como por exemplo "o trote". Será o monitor do centro o encargado de explicar os diferentes pasos (paso: 4 tempos; trote: 2 tempos; e, galope: 3 tempos) do cabalo, os diferentes tipos de monta, como facelo e como indicarllo o cabalo.	

SESIÓN 7	5 HORAS	C., I., J., N., L., e G.
Sesión 7 a	3 horas	C.,I., J.,N e G.
Sesión 7 b	3 horas	C.,L., S., e G.

ACTIVIDADE S	
TÍTULO	MONTAMOS EN SILLA (III)
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Promover a comunicación verbal e non verbal a través das actividades con cabalos. Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais.
DURACIÓN	1hora e 30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Levaremos a cabo diferentes actividades de dirección e confianza. Primeiramente, os rapaces e rapazas montarán na cadeira e practicaran o xa aprendido, dirixir o cabalo coas rendas polo circuíto da maneira que se sinala na Fotografía 7 (Anexo VI) con diferentes ritmos que vaia indicando o monitor ou a monitora. Unha vez que fixemos isto, durante 45 minutos, dedicaremos o tempo restarante a actividades de confianza. Durante 20 minutos faremos exercicios como indica a Fotografía 5 (Anexo VI), outros 10 minutos como nos mostra a Fotografía 6 (Anexo VI) e os últimos 15 minutos abrazados o pescozo do cabalo como amosa a Fotografía 4 (Anexo VI).	

SESIÓN 8	5 HORAS	C., I., R., Ñ., e G.
Sesión 8 a	3 horas	C., I., R., e G.
Sesión 8 b	3 horas	C., Ñ., e G

SESIÓN 9	5 HORAS	C., I., J., N., L., S., e G.
Sesión 9 a	3 horas	C.,I., J.,N e G.
Sesión 9 b	3 horas	C.,L., S., e G.

SESIÓN 10	5 HORAS	C., I., T., U., e G.
Sesión 10 a	3 horas	C., I., T., e G.
Sesión 10 b	3 horas	C., U., e G.

ACTIVIDADE T	
TÍTULO	SAIDA A CABALO
OBXECTIVOS	Establecer contacto cos diferentes animais do centro. Desenvolver as competencias básicas de respeto ó medio ambiente traballando diferentes valores intrínsecos no medio natural e animal. Superar os seus medos por medio das actividades asistidas con animais para fortalecer a confianza nun mesmo e nos demais. Promover a comunicación verbal e non verbal a través das actividades con cabalos.
DURACIÓN	1hora e 30 minutos
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Utensilios do centro para o traballo cos cabalos
DESENVOLVEMENTO Ata o de agora, coas sesións anteriores, os rapaces e rapazas aprendían como montar a cabalo, como levar as rendas. Con esta última sesión (antepenúltima para o Grupo D), veremos como se senten ao facer unha saída polos arredores do centro. Sempre estará supervisado polos monitores e monitoras para que non exista ningún tipo de problema. Unha vez que volvemos ao centro, os últimos dez minutos adiarémolos para facer unha pequena reflexión cos rapaces e rapazas.	

ACTIVIDADE U	
TÍTULO	FESTEXO DE DESPEDIDA: DEGUSTACIÓN DE GALEGUESAS
OBXECTIVOS	Saber a opinión dos e das menores con respeto o mundo natural e animal. Avaliar os beneficios que aportan as actividades asistidas con animais coñecendo os conceptos teóricos e levando a cabo diversas actividades prácticas.
DURACIÓN	2 horas
ESPAZO	Centro onde realizaremos as actividades asistidas con animais
MATERIAIS	Todo o preciso para facer unha merenda como a que vamos describir, todo estará engadido no presuposto

DESENVOLVEMENTO

E chega o remate deste proxecto. Para dar por finalizado todo o que levamos aprendido e vinculando, unha vez máis, esta actividade a todo o programa que aquí acabamos de explicar e que esta deseñado e contextualizado dentro das características que aquí contamos. Primeiro, recolleremos os murais que deseñamos na primeira sesión en cartolinas e reflexionamos sobre o que pensabamos nun principio e cremos que nos aportaron todas as actividades que realizamos. Despois, porémonos man a obra e cociñaremos unhas galeguesas para merendar e despedirnos dentro dun entorno que tanto nos apartou neste tempo. Deste xeito, daremos por resoltas as actividades deste proxecto que levamos a cabo con tanto cariño e entusiasmo.

ANEXO X

(Recursos explicados detalladamente)

RECURSOS PRECISOS PARA LEVAR A CABO AS ACTIVIDADES PROPOSTAS

- MATERIAL FUNXIBLE

- **Material de papelería**:
- 2 paquetes de 500 folios: 2 x 6€ = 12€
- 24 bolígrafos: 24 x 0.25€ = 6€
- 24 lapis: 24 x 0.15€ = 3,60€
- 4 caixas de lapis de cores: 4 x 2,50€ = 10€
- 12 gomas de borrar: 12 x 0.10€ = 1,20€
- 1 paquete de celo: 0.75€
- 4 pegamentos de barra: 4 x 0.75€ = 3€
- Revistas: 0€
- 16 Cartolinas: 16 x 1,20€ = 19,20€
- 12 Carpetas: 12 x 1,80€ = 21, 60€
- 12 fotocopias de información destinada a rapaces e rapazas: 20€
- 4 tesoiras: 4 x 0,55€ = 2,20€

TOTAL MATERIAL DE PAPELERÍA: 99,55€

- Outro material funxible: Merenda de despedida
- 4 paquetes Hamburguesas Galeguesas(6u/paquete): 4 x 14,75€= 59€
- 24 Pan hamburguesa: 24 x 0,50€ = 12 €
- 2 paquetes kepchu: 2 x 1,20€ = 2,40€
- 2 paquetes de sobres mahonesa: 2 x 1,20 = 2, 40€
- 4 Lechugas: 4 x 0,35€ = 1,40€
- 1kg Tomates: 1 x 1,35 = 1,35€

- 1kg Cebollas: 1 x 0,95 = 0,95€
- 4 Coca-colas (2L) sin cafeína: 4 x 1,19€ = 4,76€
- 2 paquetes de vasos plástico: 2 x 1,15€ = 2,30€
- 2 paquetes de platos plástico: 2 x 1,25€ = 2,50€

TOTAL OUTRO MATERIAL FUNXIBLE: 89,06€

MATERIAL NON FUNXIBLE

Material dos centros:

a) Mesas e cadeiras.
b) Proxector
c) Ordenador.
d) Impresora.
e) Utensilios para cabalos: cepillos, cinchas, cadeiras para montar, rendas, etc.
f) Materiais para cociñar: cociña gas portátil e cazola

TOTAL MATERIAL NON FUNXIBLE: 0€

RECURSOS HUMANOS

Un/ha Educador/a Social a media xornada (18h/semana):

600€/mes + 40% de Seguridade Social (240€) = 840€ mensuais.

SALARIO TOTAL: 840€/mes x 6 meses de traballo= **5.040,00€**

a) O monitor ou monitora dos animais dependerá do salario que alí se lle pague. As sesións no centro onde realizamos as actividades está financiado polo convenio colaborador que ambos centros teñen acordado.
b) A persoa convidada non levara ningún tipo de salario xa que decide acudir voluntariamente.

ANEXO XI

(Cuestionario avaliación final)

ESCALA DE SATISFACCIÓN

Esta escala é totalmente anónima e voluntaria. A súa finalidade é saber a vosa avaliación final das actividades que realizastes en todo este tempo.

A escala responderase de xeito que: 1 é a menor puntuación (moi en desacordo) e 5 é a maior puntuación (moi dacordo).

Idade: _____

Sexo: _____

1. Grazas a este proxecto en que grao cres que se melloraron os seguintes aspectos:

1.1. A túa saúde:

1	2	3	4	5

1.2. O teu xeito de disfrutar do ocio e tempo libre:

1	2	3	4	5

1.3. A túa autoestima:

1	2	3	4	5

1.4. A confianza en ti mesmo:

1	2	3	4	5

1.5. A confianza nos demáis:

1	2	3	4	5

1.6. A túa comunicación verbal e non verbal co teu entorno:

1	2	3	4	5

2. Agora son capaz de comunicarme co resto das persoas que me rodean:

1	2	3	4	5

3. Mellorei a miña responsabilidade co medio ambiente:

1	2	3	4	5

4. Descubrín actividades que podería realizar co resto dos meus amigos e amigas:

1	2	3	4	5

5. Penso que as actividades asistidas con animais son beneficiosas para todas as persoas:

1	2	3	4	5

6. Este proxecto foime de axuda na e para a miña vida:

1	2	3	4	5

7. Volvería a participar nun proxecto coma este ou similar:

1	2	3	4	5

8. E agora, danos a túa opinión sobre todas as actividades que se levaron a cabo ao longo deste tempo. Que mellorarías? Que deixarías? Enumera os pros e os contras.

ANEXO XII

(Para saber máis: Estudos e programas realizados)

ESTUDIOS E TRABALLOS REFERENTES Ó TEMA

Segundo Palley e colaboradores (2010), en 1973 Elisabeth Yates traballou cun can que axudaba aos nenos nun Hospital Mental en Michigan, e realizou un programa para avaliar a viabilidade da Terapia Asistida por Animais de Compañía (TAAC) no Hospital da Universidade Estatal de Ohio, obtendo excelentes resultados.

No Centro Médico Forense de Dakwood (Ohio), Zamarra (2002) e Martínez Abellán (2009) mencionan que David Lee en 1975 introduciu animais, especialmente aves, no ámbito de enfermos mentais perigosos actuando como catalizadores das interaccións sociais entre o persoal e os pacientes, reducindo significativamente a violencia.

Zamarra (2002), Martínez Abellán (2008) e Martínez Abellán (2009), coinciden en que en 1981 na prisión de mulleres de Purdy, Washington, se comezou a adestrar a cans rescatados de canceiras cuxo destino ía ser o sacrificio, para realizar a TAAC con persoas con minusvalidez. Isto supúxolles a oportunidade de coidar dun ser vivo (xa que a maioría eran nais), aprendían un oficio e sentíanse reintegradas ao ofrecer logo ese animal a xente que o necesitaba.

En 1980 Erika Friedman, James Lynch e S. Thomas publicaron un estudo "Animais de Compañía e a supervivencia de pacientes un ano despois de saír dunha unidade de coidados coronarios", é dicir o efecto da compañía de mascotas na recuperación de pacientes que sufriran un infarto de miocardio ou anxina de peito, demostrando que os que posuían mascotas aumentaron a súa esperanza de vida. Tamén descubriron que a presenza dun animal de compañía pode reducir o estrés e a ansiedade, ademais de desenvolver un sentimento de seguridade (Lima e de Sousa, 2004).

Un estudo experimental de Herrald e colaboradores (2002) mostro que interactuar cunha mascota favorece a adherencia ao tratamento nun programa de rehabilitación cardíaca de máis de doce semanas.

Existen estudos no que as interaccións con mascotas poden ter evidencias indirectas de mellora da saúde física. Nas investigacións de Lima ou de Sousa (2004), entre outros autores,

resáltanse os estudos de Friedman do ano 2000, que afirma que en varios estudos se encontraron individuos que adoptan a unha mascota e experimentan unha diminución nos síntomas reportados aos seus médicos; de Serpell en 1991, que levo a cabo un estudo prospectivo cun seguimento de dez meses, no que mostrou que os propietarios de mascotas especialemte cans, mostran unha diminución en problemas menores de saúde, comparados cos que non son propietarios; e de Siegel en 1993, en que os propietarios de gatos reportan un cambio similar a 6 meses, pero o efecto diminuíu no momento de terminación do estudo; e outro estudo que mostrou que os propietarios de mascotas tenden a visitar menos o médico.

Os profesores de psiquiatría na Universidade de Pennsylvania, Katcher, Segal e Beck, investigaron en 1984 os efectos da contemplación dun acuario a nenos hospitalizados, comprobando o descenso da presión sanguínea, redución da ansiedade e da excitación fisiolóxica (Zamarra, 2002).

Marcus e cols (2012) sinalan que os cans de terapia axudan de xeito significativo á redución da presión arteral e do ritmo cardíaco, así como dos marcadores de estrés neurofisiológicos importantes para a redución do cortisol en soro e saliva.

Martínez Abellán (2008) fai mención a McCurdy en 1986, que investigou no hospital de Milwaukee (Columbia) que as visitas dos animais de compañía a pacientes prostrados no seu leito reducen a ansiedade, tensión arterial e soidade. E tamén que Savishnsky en 1994, describiu que as vivencias dos nenos hospitalizados cos animais de compañía proporcionan oportunidades significativas para realizar modelos culturais, de responsabilidade, coidados, expresión e transferencia emocional, disciplina e habilidades motoras.

Existen estudos no que as interaccións con mascotas poden ter evidencias indirectas de mellora da saúde física. Nas investigacións de Lima e de Sousa (2004), entre outros autores, resáltanse estudos de Friedman do ano 2000, que afirma que en varios estudos se encontrou individuos que adoptan a unha mascota e expreimentan unha diminución de síntomas reportados aos seus médicos: de Serpell en 1991, que levou a cabo un estudo prospectivo cun seguimento de dez meses, no que mostrou que os propietarios de mascotas especialmente cans, mostran unha diminución en problemas de saúde, comparados cos que non son propietarios: e de Siegel en 1993, en que os propietarios de gatos reportan un cambio similar a 6 meses, pero o efecto diminuíu no momento de terminación do estudo; e outro estudo que mostrou que os propietarios

de mascotas tenden a visitar menos o médico.

Os animais de compañía fomentan comportamentos positivos de autocoidado, como sacar a pasear ao can, axustar a temperatura dos cuartos en certas épocas do ano, limpar as áreas privadas e comúns da casa, etc. Explotouse a idea de que posuír un animal de compañía melloraría e permitiría o mantemento do exercicio. Aínda que ter unha mascota facilita o exercicio, non é garantía de camiñar con ela ou facer exercicio

En Centros penitenciarios

Redución da violencia e outros comportamentos antisociais, suicidios e adicción a drogas, mellor relación entre os internos e os funcionarios da prisión, mellor autoestima, desenvolven sentimentos de compaixón, paciencia e confianza, facilitan a inserción mediante cursos de formación ocupacional para internos (Zamarra, 2002; Martínez Abellán, 2009)

Catalizador de emociones:

Segundo Guitiérerez e colaboradores (2007), Signes Llopis (2009) e Martínez Artime e Matilla Martínez (2010), os animais poden desencadear comportamentos divertidos que provocan a alegría e a risa. Sabemos que o humor resulta beneficioso para mellorar o estado mental das persoas e os seus impedimentos físicos. A risa e a alegría son dous ingredientes que impactan positivamente na calidade de vida das persoas. Non só achegan calidez á relación, senón que provocan sorrisos e alegría. Déronse moitos casos de animais que provocan situacións cómicas, cando isto acontece as risas teñen un valor terapéutico. Existe evidencia da presenza, temporal ou permanente, de que un can pode aumentar o contacto social entre anciáns con Alzheimer.

Modificador del entorno:

Para Signes Llopis (200) e Shibata (2011) os animais posúen a capacidade de modificar o ámbito en que se encontran as persoas, presentan diminución da presión sanguínea e expresan verbalmente sentimentos de relaxación en presenza de animais. Un exemplo que se puido demostrar é o efecto relaxante que fai mirar un acuario.

ANEXO XIII

(Información proporcionada a menores, recompilada da bibliografía consultada)

ANEXO XIII: TEMAS ESPECÍFICOS SOBRE A TEMÁTICA TRATADA

13.1. CARACTERÍSTICAS DEL CABALLO

Es importante seleccionar cuidadosamente al caballo con el que se quiere trabajar. Según Edith Gross, la raza no es una prioridad aunque su morfología debe ser motivo de un cuidadoso estudio para que resulte la más deseable para su actividad. El temperamento es importante porque se necesita un animal sociable y que confíe en el humano (Gross, 2006). La edad ideal se estima a partir de los 4 años pero que no sobrepase los 20 años, ya que en algunos casos probablemente mostrará deficiencias en la elasticidad de sus movimientos y de su lomo. La altura debería rondar los 1,60 metros, con esta estatura, se facilita el trabajo del profesional en su tarea de atender al paciente que está sentado sobre el caballo. También es conveniente el poni, de un tamaño mas grande que los ponis pequeños, dado que es casi un caballo.

Edith Gross, considera que las mejores razas son las de sangre fría como los caballos de origen europeo, el cuarto de milla y razas pequeñas. En general se requiere un caballo no muy grande, con movimientos suaves, rítmicos y regulares. El lomo del caballo debe ser musculoso para poder trabajar sin albardón y tener suficiente resistencia para aguantar el peso de dos personas. El lomo es el punto clave para realizar satisfactoriamente la hipoterapia. Se debe observar con atención el desarrollo y funcionamiento de los músculos lumbares del caballo porque es de esa zona que el paciente recibe los estímulos terapéuticos. La función clave del caballo es la transmisión de los impulsos rítmicos de su lomo que son la base fisioterapéutica de la equinoterapia.

Son importantes la correcta anatomía de las manos, pies y aplomos.

El cuello debe tener una longitud proporcional al largo de las extremidades, y a su vez, tiene una importante acción durante las marchas porque desplaza su centro de gravedad en las evoluciones hacia delante, hacia los laterales y hacia atrás.

Con respecto al dorso, existen diferentes tipos, siendo el más adecuado el dorso largo, ya que permite la monta de dos personas para terapia (fisioterapeuta u operador y paciente). Debe tener una buena condición física, presentar buena musculatura y sus movimientos deben ser

fluidos y flexibles.

La grupa debe ser de mediana longitud, no debe estar partida en el medio ya que estaría indicando una excesiva gordura y un inadecuado desarrollo muscular.

El corvejón debe presentar un buen volumen tanto en su parte alta, superior, como en la parte inferior, en donde se encuentra con la caña. El casco, al observarlo de perfil, el ángulo de la cuartilla debe ser igual a 45º.

13.2. Manejo del caballo durante la sesión

Riendas largas:

En el método completo del trabajo a la cuerda sin jinete, marchar en círculo, se incluye el trabajo a "rienda larga" porque es utilizado durante las sesiones de rehabilitación. En este tipo de ejercicio el terapeuta camina atrás del caballo guiándolo con dos cuerdas conectadas a cada lado. Así el terapeuta actúa como si montara el caballo pero guiándolo desde el piso. (Anexo VI: Fotografía 3). Una suave vibración sobre ella será suficiente para establecer control sobre el caballo porque se crea una relación muy sutil y cercana entre el caballo y el operador. La mano de éste al vibrar sobre la cuerda transmite las órdenes directamente al cerebro del animal. La mayor ventaja de las riendas largas es que representan un beneficio psicológico para el usuario. Éste no ve quién maneja al animal y esto le hace creer que lo hace solo, lo que aumenta su autoestima; en tanto que el caballo se beneficia al ver que el guía está detrás de él. Para evitar que las riendas molesten las piernas del jinete se coloca a cada lado del cuerpo un tubo de goma, a través del cual pasan las riendas.

Marcha del caballo y guía durante la sesión:

Las riendas fijas, se utilizan para reemplazar la acción de piernas y manos de un jinete que no ejerce ninguna actividad como jinete autónomo. Permiten que el caballo se mueva con el cuello y cabeza en posición correcta, recto desde la nuca hasta la cola y marchando con impulsión, y que coloque sus pies bajo la masa corporal de forma que llegue hasta el centro de gravedad. Así se consigue que durante la marcha su dorso se active, produciendo las oscilaciones necesarias para que el paciente sentado sobre él reciba el masaje derivado de ellas.

Al caballo se lo puede guiar tanto desde su izquierda como por su derecha. El monitor se colocará junto a la espalada del caballo. Así podrá controlar por delante la cabeza del caballo, sus orejas y su expresión y, un poco por detrás al paciente. La mano que lleva las riendas normales no

debe descansar colgada de las riendas ni moverse continuamente; tampoco debe dar tirones para no molestar al caballo. Una mayor impulsión al ritmo de la marcha se logrará con la voz y la actitud del guía. En caso necesario, se puede tocar con la fusta para animar al animal a una marcha más activa.

La pista

La medida ideal de la pista de trabajo de las sesiones es de 20 x 40 metros, con dos líneas rectas largas y dos cortas. El terreno debe ser llano, sin piedras ni obstáculos. La arena debe mezclarse con goma finamente picada, un producto que no levanta polvo y es blando para andar sobre él. Este tipo de terreno permite a los voluntarios y profesionales no hundirse como ocurre con la arena de río.

Es prioritario el rastrillado diario de la pista y su limpieza para quitar restos de estiércol, piedras y cualquier objeto que pueda obstaculizar la buena marcha del caballo y de las personas. También es obligatorio regar la pista antes de la sesión, dado que el polvo molesta a los pacientes y algunos pueden ser alérgicos a él.

Las vallas y los portones tienen que estar libres de clavos y ganchos, y los cierres deber ser adecuados para evitar heridas por enganches o roces.

13.3. Las figuras de montar y su importancia

Edith Gross, sostiene que, las diversas figuras que se pueden realizar al montar aportan un incalculable valor para la equinoterapia. Cada figura es una secuencia de líneas rectas con líneas curvas o sólo de líneas curvas hacia la derecha y hacia la izquierda que transmiten estímulos diferenciados al cuerpo del jinete.

Fuerzas centrífugas que actúan sobre el jinete montando un círculo, inducen a éste a caer hacia fuera con su cinturón pélvico, con el riesgo de resbalarse del caballo. Para evitar esto el jinete se ve en la necesidad de corregir su centro de gravedad hacia dentro, no doblando el tronco en la cintura sino desplazando su peso sobre la tuberosidad isquiática interna. Esto es un acto de coordinación psicomotriz muy compleja que requiere reacciones sutiles de equilibrio.

Si el caballo flexiona correctamente su costado en una curva, coloca al jinete pasivo de manera tal que el peso de su cuerpo descansa sobre la tuberosidad isquiática interna. La pierna interna desciende al colocar la rodilla ligeramente más abajo y el tronco efectúa por medio de los

músculos abdominales una rotación alrededor de su eje central como movimiento contrarrestante de la fuerza centrífuga. Los músculos del tronco del lado exterior se estiran y la pierna externa se acomoda ligeramente más atrás que la interna.

Esta dinámica fisiológica que se origina al montar una línea curva, se aprovecha en la hipoterapia para trabajar la coordinación sutil del tronco y estabilizarlo, nivelar asimetrías corporales y mejorar las reacciones del equilibrio horizontal.

Para montar activamente una línea curva se tiene que aplicar el asiento de flexión, que consiste en una ligera rotación del tronco alrededor de la vertical de la columna vertebral y el empleo coordinado de una pierna que impulsa y flexiona el caballo con la mano opuesta, que limita la curvatura (patrón cruzado). Los músculos abdominales se utilizan para lograr tal rotación. Al aplicar el asiento de flexión, el jinete al mismo tiempo provoca y mantiene la flexión del caballo lo que refleja la interdependencia del caballo con el asiento del jinete; todo esto es posible sólo si el caballo se encuentra bien entrenado.

Montar figuras en la pista representa un enorme reto al equilibrio horizontal, a la coordinación psicomotriz y a la concentración mental del jinete. En la hipoterapia se puede utilizar además de la línea recta, el círculo de 20 y 10 m (entre más chico el círculo, más flexión se requiere). Aquí se aprovecha la mecánica de la flexión del caballo para conseguir la rotación del tronco, la distensión de músculos y ligamentos pélvicos y dorsales, así como una mayor estabilización dinámica del tronco y de la cabeza.

ANEXO XIV

(Ficha das actividades realizadas e fotografías destas)

ACTIVIDADES PREVISTAS

Xantar: degustación de galeguesas

A saída do centro producirase preto das 13:00h polo que a chegada será entorno a 13:30 h.

Dirixirémonos cos e cas menores para xantar e poder degustar as Hamburguesas Galeguesas elaboradas con carne de vacuno da zona e con complementos que as fan aínda máis especiais como o queixo de Arzúa ou o rulo de cabra.

Fotografía 10: Galeguesa

Fonte: restaurante da zona.

Fotografía 11: Galeguesa

Fonte: restaurante da zona.

Se o tempo fora o adecuado, encargariamos a comida para levar no restaurante anteriormente mencionado para achegarnos a comer unha area recreativa situada a uns poucos minutos da zona. Esta é unha área recreativa, situada ao carón do río.

Fotografía 12: área recreativa

Fonte: páxina web do concello

Deste xeito, rapaces e rapazas poderán desfrutar da comida nun entorno natural e apacible. De ser así, coñeceriamos os rincóns que nos ofrece esta área recreativa ata preto das 15:50h para dirixirnos ao centro e comezar coa rolda de actividades con animais

Actividades asistidas con animais

Fotografía 13: Burros do centro

Fonte: fotografía propia.

Unha vez chegamos a institución empezaremos a coñecer o centro e realizar as diversas actividades que este nos ofrece.

Unha delas, as actividades asistidas con animais. Os nosos compañeiros, os animais, serán os protagonistas do que nos resta de tarde.

Visitaremos e coñeceremos os animais que se atopan no centro: cans, galiñas, burros, cabalos, tenreiros…

Fotografía 14: Galiñas centro

Fonte: fotografía propia.

Aparte de desfrutar da súa compañía poderemos realizar as diferentes actividades: ser parte do coidado e limpeza dos animais para poder achegarnos a eles e comezar a estreitar un vínculo con eles, monta nos cabalos por circuíto cerrado, etc.

Fotografía 15: cabalo centro

Estas actividades sempre estarán dirixidas e vixiadas polo persoal do centro para atender a calquera das problemáticas que puidesen acontecer ao igual que serán, como xa se nomeou, no circuíto que teñen preparado e acondicionado no centro para este tipo de actividades.

Fonte: fotografía propia

Fotografía 16: Actividades do centro

Fonte: fotografía propia

Visita a Facenda

Dentro do centro, atopamos unha extensión enorme na que se atopan en liberdade diferentes razas de vacas, que serán as que acaban de compoñer a facenda.

Os rapaces e rapazas poderán estar cerca dos animais nun entorno verdadeiramente soprendente e cheo de riqueza.

Fotografía 17: vacas centro

Fonte: fotografía propia

Fotografía 18: vaca centro

Fonte: fotografía propia

Fotografía 19: animais centro

Fonte: fotografía propia.

FOTOGRAFÍAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Fotografía 20: Actividades (01)

Fonte: aportada polo centro.

Fotografía 21: Actividades(02)

Fonte: aportada polo centro.

Fotografía 22: Actividades (03)

Fonte: aportada polo centro.

Fotografía 23: Actividades (04)

Fonte: aportada polo centro.

Fotografía 25: Actividades (06)

Fonte: aportada polo centro.

Fotografía 26: Actividades (07)

Fonte: aportada polo centro.

Fotografía 27: Actividades (08)

Fonte: aportada polo centro.

Traballo Gañador modalidade ES estendida

Indagacións interdisciplinares na violencia de xénero: feminismos e Educación para a paz.

Autora

Tania Pereira Carracedo

(Universidade da Coruña)

ceesg

colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

FICHA

Título do traballo: Indagacións interdisciplinares na violencia de xénero: feminismos e Educación para a Paz.

Autora: Tania Pereira Carracedo

Universidade de A Coruña.

Curso académico: 2013/2014.

Titor do traballo: Cathryn Teasley Severino

Xustificación da elección da modalidade de concurso "Educación Social estendida:

Tendo en conta que se poden presentar nesta modalidade aqueles TFG que investiguen acerca dos ámbitos e temáticas tradicionais da Educación Social, pódese considerar que o tema da igualdade, concretamente de xénero, é un campo no que a Educación Social está moi presente e que polo tanto non sería un ámbito novo a tratar.

A Educación Social, como se analiza no traballo, xoga un papel fundamental en canto á prevención e á loita contra a violencia de xénero. Así mesmo, as e os profesionais da Educación Social contan cun perfil axeitado para deconstruir o sistema patriarcal empregando, por exemplo, os dous campos analizados ao longo do traballo, os feminismos e a Educación para a Paz e a Nonviolencia, como principais ferramentas.

TRABALLO DE FIN DE GRAO

Indagacións interdisciplinares na violencia de xénero: feminismos e Educación para a Paz

Indagaciones interdisciplinares en la violencia de género: feminismos y Educación para la Paz

Interdisciplinary inquiries into gender violence: feminisms and Peace Education

Grao en Educación Social
Curso 2014-2015

O feminismo é a idea radical que sostén que as mulleres somos persoas.

Ángela Davis (2015, p. 1)

We should all be feminists.

Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 1)

A educación non cambia o mundo, cambia as persoas que van cambiar o mundo.

Paulo Freire (2015, p. 1)

RESUMO

No presente Traballo de Fin de Grao recóllese unha revisión bibliográfica e unha análise teórica sobre unha realidade que nos afecta a todas e a todos: a violencia de xénero. Así, preséntanse as principais características dun sistema que oprime as mulleres polo simple feito de ser mulleres: o patriarcado. Afóndase, ademais, na interrelación entre dous campos de investigación interdisciplinares, os Estudos Feministas e a Educación para a Paz e a *Nonviolencia*, entendendo ambos como imprescindibles para loitar contra a violencia machista e para acadar un mundo máis pacífico e con maiores cotas de xustiza social.

Neste sentido, a Educación Social xoga un papel esencial tanto a nivel de prevención –tratando temas de igualdade–, como a nivel de intervención coas vítimas de violencia de xénero. Así mesmo, a educadora ou educador social é un/ha profesional cun perfil especialmente acaído para deconstruir o sistema patriarcal empregando como ferramentas máis poderosas o feminismo e a Educación para a Paz e a *Nonviolencia*.

PALABRAS CHAVE:
Violencia de xénero, igualdade, feminismos, Educación para a Paz, Educación Social.

ÍNDICE DE CONTIDO

1. Introduccción....249
1.1 Propósito principal e obxectivos....251
1.2 Metodoloxía e estructura....253
2. Propósito principal e obxectivos....255
2.1 Propósito principal e obxectivos....261
2.1.1 Feminismo....261
2.1.2 A violencia machista: una cuestión de dereitos humanos....263
2.1.3 Formas de violencia....267
2.1.4 Propósito principal e obxectivos....269
2.1.5 Propósito principal e obxectivos....271
2.1.6 A realidade da violencia de xénero....274
2.1.6.1 Prevalencia e femicidios....277
2.2 Aviolencia de xénero desde a Educación para a Paz....282
2.2.1 Educación para a Paz e a Nonviolencia....286
2.3 Mulleres e paz: o feminismo como unha teoría pacífica....288
3. Educación Social como ferramenta da nonviolencia....291
4. Conclusións e valoración persoal....297
Referencias bibliográficas....301
Anexos....309
Anexo 1: Sexo débil versus sexo forte na Real Academia Española....309
Anexo 2: Formas de violencia seguindo o criterio da fase da vida na que se atope a persoa (OMS, 1998)....310
Anexo 3: Vítimas mortais a mans da parella ou da ex-parella en España....311
Anexo 4: Número de vítimas mortais segundo Comunidade Autónoma en España....312
Anexo 5: Lista de feminicidios e asasinatos en España durante o 2015 no mes de agosto....313
Anexo 6: Evolución dos asasinatos por violencia de xénero en España....319
Anexo 7: Número de denuncias segundo quen as realiza en España....320

1. Introduccción

Co presente Traballo de Fin de Grao (TFG) pretendo levar a cabo una investigación baseada n a revisión bibliográfica dunha problemática social presente no noso día a día: a violencia de xénero. Trátase de afondar no sistema de dominación e opresión no que se sustenta, é dicir, o patriarcado, así como de poñer en valor o poder da Educación Social para combatelo, concretamente tendo en conta dous campos de investigación e praxe educativas: a Educación para a Paz e a *Nonviolencia* (Galtung, 1998; Cascón, 2000; Comins, 2003; Jares, 2004) e os Estudos Feministas (Cobo, 2008; Iglesias, 2008; Valcárcel, 2009).

Despois de escoller como tema xenérico a Educación para a Paz, debía concretar en que centrar o meu traballo. As dúbidas eran inmensas; por moito que me inspiraba o tema, non sabía moi ben como encamiñalo cara o outro interese que tiña no feminismo. Non obstante, deime conta dun eido vertebrador que os podería unir: a violencia machista. Foi a lectura do libro *Amor, Razón, Violencia* de Mª Jesús Miranda López, Mª Teresa Martín-Palomo e Begoña Marugán Pintos –para a materia de Educación para a Paz, a Resolución de Conflitos e a Cidadanía– o que me levou a decantarme por abordar a problemática da violencia de xénero, que, de feito, está intimamente ligada á Educación para a Paz. Este campo pode constituir un gran mecanismo de prevención e loita contra dita forma de violencia, entendendo a Educación para a Paz como:

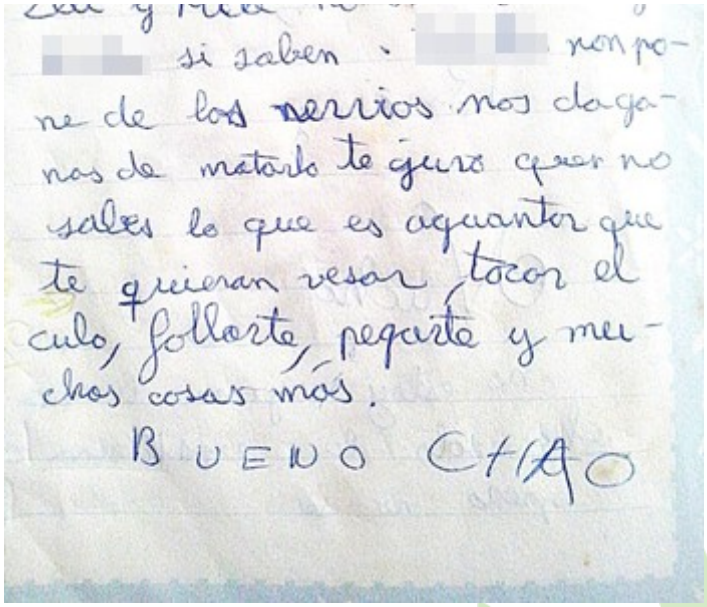
> [...] un proceso educativo, continuo e permanente, fundamentado nos dous conceptos definidores, a concepción positiva de paz e a perspectiva creativa do conflito, e que a través da aplicación de métodos problematizantes pretende desenvolver un novo tipo de cultura, a cultura da paz, que axude ás persoas a desvelar criticamente a realidade, desigual, violenta e complexa e conflitiva, para poder situarse ante ela e actuar en consecuencia. (Jares, 1991 e 1992, en Jares, 2004, p. 31)[1]

Así mesmo, a nivel persoal, gustaríame destacar dous feitos que contribuíron a que me decantase por tratar a violencia de xénero. Por un lado, o primeiro remóntase a cando estudaba o terceiro curso da Educación Secundaria Obrigatoria na materia de Lingua e Literatura Galega. Nela decidín escoller como libro de lectura *O inferno de Marta* de Pasqual Alapont, o cal narra, como o

1. Cómpre destacar que todas citas textuais presentes ao longo do traballo procedentes de fontes en lingua española son traducións feitas pola autora. Isto realizouse así coa intención de facilitar a lectura e de conseguir un mellor fluxo de redacción.

seu propio título di, o inferno que vive unha moza maltratada. Esta lectura marcou a miña vida; recordo que me tivera angustiada un tempo, e, sobre todo, que me fixo reflexionar sobre o mundo no que vivimos. Por outro lado, o feito máis recente foi a lectura dun dos meus diarios persoais, o que escribín durante os anos 2002 e 2003, é dicir, cando tiña dez anos. Quedei abraiada en moitos aspectos, mais as reflexións recollidas na Imaxe 1 foi o que máis me impresionou[2]:

Imaxe 1



Ata o momento asumía que durante a miña vida sufrira certas discriminacións por ser muller pero o certo é que non recordaba estas situacións; non era consciente da gravidade dos feitos. Paréceme intolerable que con tan só dez anos xa se reproduciran estas actitudes violentas e machistas. Ser consciente disto empúrrame a querer indagar sobre a raíz e o xerme da violencia de xénero en calquera das súas manifestacións, así como sobre a influencia do sistema patriarcal e da educación androcéntrica que se nos impón a todas as persoas desde ben pequenas.

Por outra banda, non cabe dúbida de que a Universidade contribuíu á miña formación con respecto a todo o que abrangue esta problemática. Entrar neste Grao implicou poñer unhas lentes violetas que xamais volvín sacar. Estas lentes axudáronme e axúdanme a ver o mundo cun enfoque de xénero e a adquirir unha maior capacidade crítica ante a realidade que nos rodea.

2. "Nos pone de los nervios, nos dan ganas de matarlo, te juro que no sabes lo que es aguantar que te quieran besar, tocar el culo, follarte, pegarte y muchas cosas más. Bueno, chao".

Atrévome a dicir que me cambiaron a vida e, como estudante de Educación Social, considero que é un tema importante no noso eido profesional. Dita importancia é recoñecida tanto por mulleres como por homes, xa que tal e como afirma Carmelo Hernández (2012), "unha das maiores ferramentas que temos na actualidade para combater a lacra social da violencia de xénero é a Educación Social visualizada desde a perspectiva da igualdade de xénero" (p. 2).

Por todo o exposto anteriormente, como muller, como estudante de Educación Social e como autora, considero que este TFG aborda unha temática relevante e pertinente dentro do Grao. Ademais, atopo neste traballo unha oportunidade para a aprendizaxe, para seguir medrando tanto persoal como profesionalmente e así, nun futuro, poder contribuír a través do labor educativo a un mundo máis xusto.

1.1 Propósito principal e obxectivos

O propósito principal deste TFG é contribuír desde a Educación Social e a práctica educativa a crear outra cultura, unha cultura nonviolenta. Ou, dito noutras palabras, propóñome indagar que se pode facer desde a Educación Social, concretamente atendendo á Educación para a Paz e a Nonviolencia e ao feminismo, para loitar contra as desigualdades de xénero. É dicir, que papel xogamos nós, futuras e futuros educadores sociais, con respecto á violencia de xénero? É posible unha sociedade diferente? Son a Educación para a Paz e o feminismo piares fundamentais para conseguila? A cotío temos que ler titulares como o seguinte: "Asasinadas pola violencia machista 4 mulleres en menos de 48h" (Rodil, 2015). Trátanse dunhas poucas palabras que veñen a dicir moito. A violencia contra a muller é o crime encuberto máis practicado do mundo (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1980, en Quintela et al., 2004) e isto produce rabia, impotencia e desesperación, pero tamén ganas de loitar. Por iso, vexo necesario reivindicar a cultura da paz e da *nonviolencia*, e o feminismo, como imprescindibles para acadarmos un mínimo nivel de xustiza social.

Existe unha normalidade perversa baseada no sentido común; isto é, téndese a crer que a situación actual é así porque é o normal e, polo tanto, non ten por que cambiar. Vivimos nunha sociedade que glorifica e normaliza a violencia; na que hai un crecente grao de violencia e sadismo que se admiten na cultura de masas (nas películas, na televisión, nos videoxogos, etc.).

Actualmente vense sen pestanexar imaxes que fai corenta anos encollerían e provocarían repugnancia nos espectadores (Sontag, 2003). No Estado español, un 37% da poboación pensa que as desigualdades entre homes e mulleres son pequenas ou case inexistentes (De Miguel, 2015). Pero entón, onde está o dereito fundamental á vida das mulleres asasinadas no que vai do 2015[3] así como o de todas as vítimas da violencia de xénero? Como persoa, e como futura educadora social, desexo non ter que asistir ás concentracións que se convocan porque, o día anterior, outro home asasinou a outra muller en Galicia[4].

No seu libro, Castro e Reimóndez (2013) afirman que se, a día de hoxe, lle preguntásemos a calquera moza que vai á universidade en Galicia, ou a unha muller que preside unha empresa, ou á que vai votar, ou a un home que colle o permiso de paternidade, se se consideran feministas, probablemente a maioría diría que non. Así pois, en España, non é estraño escoitar a unha muller que exerce un traballo profesional dicir que ela non é feminista ou que non sabe moi ben en que consiste iso do feminismo. Ademais, tamén é posible observar a homes definirse a si mesmos como "un pouco machistas", mentres que xamais se catalogarían en público, por exemplo, como "un pouco racistas" (Pazos, 2013).

Ante isto, e ante situacións como que un 33% das persoas de 15 a 29 anos considere inevitable ou aceptable nalgunhas circunstancias controlar os horarios da parella, impedir que a parella vexa a súa familia ou amizades, non permitir que traballe ou estude, dicirlle que cousas pode facer e cales non, etc., ou que as persoas de entre 15 e 17 anos mostren unha lixeiramente maior tolerancia que o resto á violencia verbal[5] (De Miguel, 2015), é imprescindible afondar no papel que ten que asumir a Educación Social xunto cunha perspectiva de xénero, feminista e pacifista. Se queremos que as futuras xeracións medren nun mundo con máis igualdade de xénero, é necesario enfrontarse aos perigos e ameazas que se atopan baixo esta sociedade capitalista, patriarcal e androcéntrica. É imprescindible, pois, partir da base de educar para a paz e a convivencia nunha cultura feminista e da *nonviolencia*.

En canto aos *obxectivos menores* deste TFG podemos establecer os seguintes:

3. A 24 de agosto do 2015 a cifra oficial de asasinadas sitúase en 25 (Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero, 2015). Dispoñible en: http://estadisticasviolenciagenero.msssi.gob.es/

4. Cada vez que unha muller é asasinada en Galicia os grupos feministas da comunidade concéntranse nas distintas cidades para mostrar o seu rexeitamento.

5. O 90% das persoas que teñen entre 15 e 17 anos consideran totalmente inaceptable a violencia verbal fronte ao 93% de 18 a 29 años (De Miguel, 2015).

1. Estudar a situación de desvantaxe que sofren as mulleres polo simple feito de ser mulleres e, concretamente, afondar nas causas da violencia de xénero e no sistema que a sustenta.

2. Analizar as respectivas perspectivas cara dita violencia tanto desde o feminisimo como desde a Educación para a Paz.

3. Informarme, informar e concienciar. Por unha banda, informarme tanto a nivel persoal como profesional, analizando o fenómeno da violencia de xénero, afondando en temas de igualdade, Educación para a Paz e a Nonviolencia, e coñecendo diferentes miradas do feminismo arredor do mundo. E, por outra banda, concienciar e informar ao público lector en xeral, orientando, en particular, o labor profesional de educadoras e educadores sociais.

4. Promover a xustiza social, a igualdade e a equidade contribuíndo a que o mundo sexa un pouco máis pacífico e harmónico.

1.2 Metodoloxía e estructura

Para a elaboración deste traballo levouse a cabo unha consulta bibliográfica exhaustiva acerca da temática, introducindo as palabras chave e empregando diferentes comandos e combinacións nas seguintes bases de datos: Dialnet e Consello Superior de Investigacións Científicas (CSIC). Ademais, consultáronse outras fontes tales como Google Académico, o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG), o catálogo da biblioteca da Universidade da Coruña, o Boletín Oficial do Estado (BOE) e o Diario Oficial de Galicia (DOG). Por último, comentar que se empregaron as recomendacións da titora e documentación de materias cursadas anteriormente, tales como Socioloxía, Xénero, Igualdade e Educación, Educación para a Paz, Resolución de Conflitos e Cidadanía, Cuestións Filosóficas do Mundo Contemporáneo e de cursos realizados anteriormente sobre violencia de xénero e igualdade a través da Escola Virtual de Igualdade e de Voluntariado Galego.

A continuación preséntase un esquema da pescuda da información, así como da relevancia e pertinencia de cada paso para a realización do traballo.

- Consulta de bibliografía ensaística, tanto de artigos como de textos científicos e de libros, a

través dos seguintes comandos, de entre outros: violencia de género, patriarcado; igualdad; estereotipos de género, sexismo, violencia de género; sexismo, infancia; femicidio, feminicidio; género, paz; violencia de género, educación para la paz; mujer, paz; violencia de género, feminismo; feminismo, paz; violencia de género, derechos humanos; género, educación; educación, violencia de género; formación, violencia de xénero, muller.

- Consulta de bibliografía estatística co fin de recoller información cuantitativa sobre a violencia de xénero.

- Consulta de bibliografía lexislativa no BOE e no DOG para recoller a lexislación dispoñible no Estado español con respecto á temática que estamos abordando.

- Consulta de bibliografía xa dispoñible doutras materias e cursos.

- Consulta de documentos audiovisuais.

Así pois, seguindo a metodoloxía anteriormente citada, o tema principal deste traballo é a violencia de xénero e ten como fío condutor a interdisciplinariedade de dous campos de investigación concretos, os Estudos de Xénero e a Educación para a Paz. A súa organización é a seguinte: nun comezo sintetízanse as principais características dunha sociedade que discrimina as mulleres. A continuación, exponse unha análise da violencia de xénero no sistema patriarcal partindo dos dous eidos diferentes, pero relacionados entre si. E, para rematar, afóndase no papel da Educación Social, é dicir, sobre que se pode facer desde a práctica educativa para abordar esta problemática.

2. Propósito principal e obxectivos

Toda sociedade, polo xeral, está caracterizada pola opresión, é dicir, todas as institucións, estruturas e persoas sofren ou participan dalgunha maneira da dominación (Cagigas, 2000). Pero cómpre ter en conta que as sociedades non só están estratificadas en función das clases sociais, senón tamén en función de diversos factores como poden ser a raza, a cultura, a etnia ou a orientación sexual (Cobo, 2005). Mais se temos en conta que as mulleres, que conformamos a metade da humanidade, padecemos problemas crónicos de exclusión, explotación económica e subordinación social (Cobo, 2005), podemos afirmar, como sostén Cagigas (2000), que o sistema de dominación e subordinación máis opresor é o de xénero, sistema tamén denominado **patriarcado**.

Este sistema social é definido por Cobo (2005) como aquel no que existe unha gran diferenza de poder por ser o sexo masculino o dominante sobre o feminino. Na mesma liña, Hernando (2012) explica que o patriarcado é o resultado dun proceso histórico definido pola dominación dos homes e a subordinación das mulleres. Na maioría das culturas, as mulleres son consideras dalgún xeito inferiores aos homes e incluso se establecen mecanismos e xustificacións para manter e reproducir a situación (Facio e Fries, 2005). Pero, ademais, a ideoloxía patriarcal non só explica e constrúe as diferenzas socioculturais entre mulleres e homes como bioloxicamente inherentes e naturais, senón que mantén e acentúa determinadas formas de dominación (Facio e Fries, 2005).

Cómpre destacar que en cada momento histórico as concepcións sobre o que significa feminino e masculino se consideran invariables, naturais e biolóxicas, pero ao longo da historia podemos observar a impermanencia das mesmas. É dicir, dependendo do período histórico, enténdese unha cousa ou outra. Ante isto, podemos afirmar que o patriarcado non ten base natural e, polo tanto, a realidade de xénero pode cambiarse (Pazos, 2013). Con todo, Facio e Fries (2005) destacan unha serie de características comúns en todos os sistemas patriarcais:

1. É un sistema histórico e polo tanto ten un inicio na historia social, non natural.
2. Fundaméntase no dominio do home exercido a través da violencia sexual contra a muller, institucionalizada e promovida a través das institucións (familia e Estado).

3. As mulleres manteñen unha relación de subordinación fronte aos homes.

4. As xustificacións deste sistema atópanse nas diferenzas biolóxicas entre os sexos, que son entendidas en termos de superioridade dun sexo sobre o outro. Tanto a relixión, nun inicio, como a ciencia con posterioridade, contribuíron á creación de argumentos que sosteñen esta situación.

Este sistema patriarcal mantense grazas a diferentes construcións humanas das que podemos destacar a **identidade de xénero**. Todas as sociedades están construídas a partir da existencia de dúas normas xerais en torno a esta forma de identidade: a masculina e a feminina, e, sobre estas, aséntanse as principais estruturas das sociedades (Cobo, 2005). Deste xeito, é importante diferenciar entre sexo e xénero. O concepto de xénero foi acuñado nos anos 70 pola antropóloga feminista Gayle Rubin, pasando a converterse nunha das categorías centrais do pensamento feminista (Cobo, 2005). Segundo Cobo (2005), "o xénero é unha categoría que designa una realidade cultural e política que se constituíu en función do sexo" (p. 253). Valcárcel (2009) distingue entre o sexo biolóxico e o sexo cultural, isto é, o que as diferentes culturas atribúen a machos e femias e constrúen acerca do que é masculino e feminino. Esta autora afirma que nesas construcións se atopa a base conceptual do concepto de xénero. Así pois, mentres o sexo leva a marca da bioloxía, o xénero leva a marca da cultura, polo que se pode dicir que o xénero constitúe unha construción cultural que se foi redefinindo ao longo da historia e que revela a profunda desigualdade social existente entre homes e mulleres (Cobo, 2005).

Con todo, a muller foi historicamente discriminada e relegada a un segundo plano baixo unha educación androcéntrica, unha linguaxe sexista e discriminatoria, e uns medios de comunicación transmisores do patriarcado. A sociedade en xeral contribuíu e, contribúe, a que esta desigualdade se perpetúe con actitudes aprendidas que se mimetizan todos os días (Pazos, 2013). Desde a infancia, a diferenza de xénero invade as nosas mentes ata o punto de que moitas persoas pensan que a súa orixe é biolóxica, é dicir, que as desigualdades existen porque hai unha tendencia natural á dominación por parte dos homes, e á submisión por parte das mulleres (Pazos, 2013). De todas as opresións, ningunha tivo a marca da natureza como a ten a das mulleres, e isto dificulta a loita con argumentos racionais. As construcións sociais cuxa lexitimación é a súa orixe natural acóllense ao seu "carácter" e a unha suposta orde natural das cousas que non se pode cambiar (Cobo, 2005).

Pero tamén existen argumentos para afirmar que dita diferenciación non ten nada de natural e que, en realidade, se trata dunha construción social arbitraria (Pazos, 2013). Unha resposta a esta crenza é que, para demostrar a orixe biolóxica da desigualdade, sería preciso observar unha sociedade na que a diferenza sexual non se potenciara a través dos diferentes mecanismos culturais desde que nacemos, mais esta sociedade non a puidemos ver en ningún sitio (Millet, 2010, en Pazos, 2013). Ademais, a desigualdade de xénero e os seus mecanismos de reprodución non son estáticos, senón que se modifican historicamente en función da capacidade das mulleres para loitar como suxeito colectivo e para incidir na sociedade sobre a xustiza das súas reivindicacións políticas (Cobo, 2005).

En relación a isto, é importante que falemos dos estereotipos. A imaxe que as persoas teñen de si mesmas e das demais fórmase a partir dos diferentes modelos que existen na sociedade. Desde que nacemos a imaxe que se proxecta sobre os individuos condiciona a súa vida. Neste proceso cobran relevancia os estereotipos, que aparecen como algo evidente, que non precisa de demostración ou xustificación e que, polo tanto, se aceptan sen ser cuestionados (Sánchez e Iglesias, 2008). Seguindo nesta liña podemos salientar os **estereotipos de xénero** que, en palabras de Sánchez e Iglesias (2008) son:

> aquelas xeneralizacións non científicas acerca do que é propio de cada sexo. Son percepcións de características ou condutas consideradas típicas ou propias de mulleres ou de homes. Polo tanto, son xuízos fundamentados en ideas preconcibidas que se impoñen como un clixé aos compoñentes dunha sociedade e que presentan unha certa resistencia ao cambio. (p. 132)

Hai que ter en conta que as ideoloxías patriarcais non só afectan ás mulleres ao situalas nun plano de inferioridade, senón que tamén limitan aos homes aínda que teñan privilexios. Ao asignar ás mulleres unha serie de características, comportamentos e roles propios, os homes quedan obrigados a prescindir deses aspectos e a incrementar as súas diferenzas con eles (Facio e Fries, 2005). Deste xeito, tendo en conta que os estereotipos de xénero se basean en concibir á metade da poboación nos seus roles tradicionais e subordinadas aos homes (López, 2009), podemos observar que os estereotipos femininos adoitan ir ligados a actividades de coidado mentres que os estereotipos masculinos están ligados a actividades profesionais (Sánchez e

Iglesias, 2008). Así, as mulleres sempre aparecen desenvolvendo aspectos relacionados coa afectividade, a inestabilidade emocional, a dependencia ou a inseguridade, o que as relega ao ámbito privado, mentres que os homes aparecen ligados a representacións socialmente ben valoradas como a autonomía, o risco, a agresividade ou o control das emocións, que pertencen á esfera pública (López, 2009).

Nesta liña, é necesario falar de **sexismo**. Este é definido como unha ideoloxía de xénero que implica un conxunto de crenzas acerca dos roles, as características, os comportamentos, etc. considerados apropiados para os homes e para as mulleres e sobre as relacións que deben manter entre si (Moya, 2004, en Canto et al., 2011). É importante mencionar que xurdiron novas concepcións sobre o sexismo que combinan a discriminación cara as mulleres con actitudes aparentemente positivas. Unha destas concepcións é o sexismo ambivalente, formado a súa vez polo sexismo hostil (SH) e o sexismo benévolo (SB) (Valor et al., 2014). O SH caracterízase por considerar que as mulleres son máis débiles que os homes e que, ademais, son perigosas e manipuladoras debido ao seu poder sexual, mentres que o SB implica a asunción dun rol protector coas mulleres por parte dos homes e que elas teñen características positivas pero complementarias ás deles (Canto et al., 2011).

López (2009) sostén que estes estereotipos sexistas se reproducen, entre outras cousas, a través de elementos primordiais na infancia como son o xogo e os xoguetes. Deste xeito, atopamos diferentes xoguetes dirixidos a nenas e a nenos. Para as nenas acostuman ser xoguetes relacionados con oficios vinculados ao coidado dos demais ou á limpeza do fogar e da roupa tales como: cociñas, fregonas ou bonecas ás que hai que coidar, dar de comer, bañar, vestir, etc. Nesta vivencia pedagóxica e laboral, Lagarde (1997, en López, 2009) afirma que as nenas adquiren de maneira simultánea dotes para a maternidade e, ademais, dan un paso no camiño cara a consecución da feminidade. Por outra banda, tamén se atopan as bonecas-princesas. Estas reproducen o rol da muller obxecto, xa que son rubias, de pelo longo, esveltas e delgadas, e manifestan a importancia das características físicas e estéticas para acadar o éxito (López, 2009).

Podemos salientar un estudo levado a cabo por Martínez e Veléz (2009) no que analizan a actitude en nenos, nenas e persoas adultas sobre os estereotipos de xénero nos xoguetes infantís. Os resultados mostran que nenos e nenas de entre tres e sete anos de idade tenden a relacionar os xoguetes co seu xénero. Así pois, enténdese que a actitude de xénero se vai configurando coa

idade e o sexo desde unha perspectiva egocéntrica, na que nenos e nenas relacionan entre o 47% (elas) e o 59% (eles) dos xoguetes co seu xénero. Incluso mostran respostas máis contundentes que reflicten os estereotipos sociais. Con todo, Martínez e Veléz (2009) destacan que os xoguetes non teñen xénero senón que é a cultura que os identifica como dun sexo ou doutro, e, de feito, o neno e a nena precisan os mesmos aspectos para o seu desenvolvemento e educación. Así, por exemplo, a boneca non ten por que ser un xoguete feminino, senón que se trata dun elemento útil para adquirir aptitudes humanitarias. Os xoguetes, nun sentido didáctico, deben considerarse aptos tanto para nenos como para nenas. Con esta información podemos concluír que os xoguetes son instrumentos educativos que transmiten un determinado sistema de valores presentes na cultura debido a que o xogo está influenciado e definido pola cultura e o entorno social no que se desenvolve (Erikson, 1974, en Martínez e Veléz, 2009). Así pois, a pesar de que os xoguetes son un reflexo do mundo adulto, estes non se corresponden cos ideais de igualdade polos que se avoga na sociedade actual, senón que reforzan certos valores, significados e patróns de conduta estereotipados sobre como deben ser as crianzas segundo o seu xénero.

Pasando a centrarnos na educación, cómpre salientar que vivimos nunha sociedade cuxas culturas e tradicións intelectuais son androcéntricas xa que están centradas no home (Facio e Fries, 2005). Á súa vez, a educación é un instrumento do patriarcado para continuar transmitindo as ideas, valores, condutas, etc. que sosteñen a dominación dos homes sobre as mulleres. En palabras de Facio e Fries (2005), unha **cultura androcéntrica** é aquela na que o home, os seus intereses e as súas experiencias son o centro do universo. Deste xeito, malia que en moitos países as mulleres acceden en maior medida que os homes a niveis de educación básica e media e son as mulleres as que maioritariamente se dedican ao maxisterio, a educación segue reforzando a cultura patriarcal e contribuíndo aos procesos de socialización nesgados de xénero, reforzando ao home e ao masculino e invisibilizando o aporte das mulleres (Facio e Fries, 2005).

Retomando as ideas ata agora expostas, o patriarcado, co fin de manterse e reproducirse, emprega múltiples institucións patriarcais, entendidas estas como

> aquela práctica, relación ou organización que á par de outras institucións operan como piares estreitamente ligados entre si na transmisión da desigualdade entre os sexos e na convalidación da discriminación entre as mulleres pero teñen en común o feito de que

contribúen ao mantemento do sistema de xénero e a reprodución dos mecanismos de dominación masculina que oprimen a todas as mulleres. (Facio e Fries, 2005, p. 282)

Así mesmo, entre estas institucións, atópase a **linguaxe** *ginope* (Facio e Fries, 2005). Coa linguaxe aprendemos a dividir o universo en categorías e o feito de que que este universo se divida dunha forma ou doutra depende dos intereses de cada sociedade posto que os sistemas de clasificación varían segundo as culturas (Moreno, 1993). A linguaxe reflicte o sistema de pensamento colectivo polo que, con ela, transmítese gran parte da forma de pensar, sentir e actuar de cada sociedade (Barrio e Satorum, 1997). Na sociedade patriarcal, a linguaxe, ademais de dar conta da situación da muller, mantén e reproduce a súa situación de desvantaxe (Facio e Fries, 2005). Existen linguas, como o hopi[6], que non posúen termos que indiquen o xénero ao que pertence a persoa. Pero nós vivimos nunha sociedade na que a situación de discriminación e opresión sexistas se reflicten na linguaxe que, a súa vez, contribúe á marxinación e ocultación das mulleres (Moreno, 1993). Así pois, como afirma Fuertes (1992, en Barrio e Santorum, 1997) o sexismo lingüístico está dentro da mesma estrutura da lingua, a que, ao mesmo tempo, proxecta as valoracións sociais e os estereotipos de xénero da sociedade.

Algunhas das formas nas que se manifestan os estereotipos de xénero na linguaxe son as destacadas por Barrio e Santorum (1997): a regra da concordancia gramatical no caso de ter dous nomes, un masculino e outro feminino, que implica que os adxectivos e pronomes que fagan referencia ao conxunto deben ir en masculino plural; o salto semántico que fomenta a identificación da parte co todo, é dicir, do varón coa persoa; e o rexeitamento do feminino dominante e a través de adxectivos referidos ás nenas e mulleres, e nenos e varóns nos refráns, frases feitas, chistes, etc. que menosprezan ás mulleres. Un exemplo dos milleiros que poderíamos poñer é que na Real Academia Española recóllese que as mulleres son o sexo débil mentres que os homes representan ao sexo forte (véxase Anexo 1).

6Lingua utoazteca falada polos hopi, un grupo de indíxena amerindio do noroeste de Arizona, EUA. Véxase a páxina web *Wikipedia* en: https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_hopi (recuperada 19/06/2015).

2.1 Propósito principal e obxectivos

Tal e como afirma Pazos (2013), "superar o patriarcado pode pensarse que se trata dun obxectivo tan ambicioso como inalcanzable pero isto só pode afirmarse se se descoñece o potencial combativo das propias mulleres e dos homes comprometidos coa igualdade" (p. 31). Así, por exemplo, non cabe dúbida de que foi o empuxe dos movementos feministas o que permitiu que a situación das mulleres en Occidente mudara positivamente e que non teña nada que ver coa situación que sofren as mulleres noutras rexións do planeta. Pero aínda así, debemos cuestionarnos por que, a pesar de todo, aínda existe a desigualdade de xénero en todo o mundo. Ben é certo que hai avance, pero é lento, e isto mingua a motivación de moitas feministas que teñen que ver como as reivindicacións históricas baten de cheo coas institucións patriarcais (Pazos, 2013).

Actualmente, pódese dicir que, na nosa sociedade, o problema de violencia de xénero está visibilizado, pero hai que ter en conta que esta evidencia non sería posible sen o traballo e a loita dos feminismos en todo o mundo (Castro e Reimóndez, 2013). De feito, trátase do campo onde os acordos a nivel mundial foron máis estables e, grazas a eles, conseguiuse establecer un marco de referencia para a condena da violencia de xénero: o marco dos dereitos humanos. Neste sentido, cómpre recalcar que o feito de que a violencia de xénero se considere una violación dos dereitos humanos, por ser un crime sistemático e estrutural, é o resultado dun gran esforzo dos feminismos (Castro e Reimóndez, 2013).

2.1.1 Feminismo

"A teoría feminista nos seus tres séculos de historia configurouse como un marco de interpretación da realidade que visibiliza o xénero como unha estrutura de poder" (Cobo, 2005, p. 254). É dicir, o feminismo foi o que manifestou e concienciou acerca da realidade social de subordinación da muller. Deste xeito, podemos entender o feminismo como marco de análise como "unha perspectiva, unha lente de cor violenta desde a que mirar e estudar, o microscopio que nos permite observar aquilo que está presente, mais que a nosa miopía inducida non nos permite discernir" (Martín, 2013, en Castro e Reimóndez, 2013, p. 9) ou tamén, seguindo a Castells (1996, en Facio e Fries, 2005),

> entenderemos por feminismo o relativo a todas aquelas persoas e grupos, reflexións e actuacións orientadas a acabar coa subordinación, desigualdade e opresión das mulleres e lograr, polo tanto, a súa emancipación e a construción dunha sociedade na que xa non teñan cabida as discriminacións por razón de sexo e xénero. (p. 263)

Pero debemos ter en conta que o paradigma de dominación/submisión que caracteriza ao patriarcado adopta diferentes formas nas distintas culturas e, polo tanto, que precisan de respostas diferentes. Isto leva á existencia dunha gran diversidade de perspectivas que produce con frecuencia debates e mesmo contradicións entre os diferentes feminismos (Castro e Reimóndez, 2013). Así pois, como sosteñen Castro e Reimóndez (2013), "establecer unha definición do que son os feminismos resulta unha tarefa altamente complexa" (p. 17) polo feito de que son moitas as definicións que se fixeron ao longo da historia e porque esas definicións xorden de circunstancias e perspectivas diferentes. Maila isto, podemos afirmar que os feminismos son o movemento social que, sen dúbida, máis cambiou as estruturas sociais co fin de mellorar a vida das persoas; e, tamén, o que produciu unha teoría e práctica máis plurais e de carácter transformador, sendo pois, un movemento que incide en toda a sociedade a partir da súa base, e que muda o xeito que temos de comprender o mundo en xeral (Castro e Reimóndez, 2013).

Continuando coa idea da heteroxeneidade de feminismos, de acordo con Castro e Reimóndez (2013), esta rica biodiversidade dos feminismos no mundo fai que non sexa lóxico limitar a compresión dos mesmos á mantida dicotomía occidental do feminismo da *diferenza* fronte ao feminismo da *igualdade*. Os feminismos están vivos en todas as sociedades humanas oprimidas por un réxime patriarcal, aínda que en diferentes maneiras de expresión. Para os feminismos, non é suficiente con que algunhas mulleres teñan dereitos, senón que desde os seus inicios loitan e traballan día a día tanto a nivel local como mundial (Castro e Reimóndez, 2013).

Con todo, no marco desta diversidade, podemos destacar unha serie de elementos ou principios comúns que comparten os feminismos: crenza de que mulleres e homes somos seres humanos igualmente diferentes e igualmente semellantes; consideración de que todas as formas de discriminación e opresión son igualmente rexeitables, –de feito, a maioría de correntes feministas non esixe unicamente máis dereitos para as mulleres senón que cuestiona todo a estrutura social–; o persoal é político, é dicir, as discriminacións, opresións e violencia que sofren

as mulleres non son problemas individuais, senón que se trata dun problema estrutural, social e político que require de solucións a eses niveis; a idea de que a subordinación das mulleres ten como un dos seus obxectivos o control dos corpos; e a comprensión do xénero como unha categoría social, e da perspectiva de xénero como ferramenta que permite visibilizar a realidade que viven as mulleres (Facio e Fries, 2005). En definitiva, son movementos de carácter político que recoñecen a discriminación das mulleres como algo estrutural, polo que procuran unha transformación social (Castro e Reimóndez, 2013).

É innegable que os feminismos conquistaron grandes feitos. O dereito a voto, o dereito a educación, a igualdade xurídica nalgúns países, ou que se recoñecese a violencia contra as mulleres como unha violación dos dereitos humanos, son algúns deles (Castro e Reimóndez, 2013). Precisamente, é neste último aspecto no que se fundamenta este traballo. Por iso cómpre destacar que para abordar o tema que nos compete, aínda sendo conscientes da reflexión exposta sobre da existencia de feminismos, imos centrarnos no feminismo occidental por ser a realidade máis próxima e por cuestións formais de espazo e tempo.

2.1.2 A violencia machista: una cuestión de dereitos humanos

"A orixe da violencia contra as mulleres atópase nos valores patriarcais, segundo os cales existe unha intocable xerarquía de poder e dominación dos fortes sobre os débiles" (Gelles e Strauss, 1988, en Marugán, 2009, p. 100). Así pois, pódese dicir que o patriarcado ten como base o poder dos homes e a subordinación das mulleres, e, como principal instrumento para manter a discriminación, a desigualdade, e as relacións de poder, a violencia de xénero tamén denominada violencia machista (Marugán, 2009). Actualmente, a violencia contra as mulleres no ámbito das relacións de parella está tipificada como un delito posto que se trata dun atentado contra a vida e a integridade persoal e, ademais, acostuma ser un delito continuado e con altas taxas de reincidencia (Miranda et al., 2009). Miranda et al. (2009) sosteñen que a violencia contra a muller é unha causa de morte e incapacidade entre as mulleres en idade reprodutiva tan grave como o cancro, e que provoca máis problemas de saúde que os accidentes de tráfico e a malaria combinados.

Pero para chegar á situación na que nos atopamos actualmente é preciso facer, cando

menos, unha breve retrospectiva. Foi na década dos 70 cando comezou a xurdir a preocupación institucional pola violencia contra as mulleres (Marugán, 2009). Nese contexto, a violación, segundo afirma Marugán (2009), era entendida como un problema individual provocado por individuos enfermos, que xeraba estrés postraumático nas vítimas. Vítimas que, en moitas ocasións, ocultaban que foran violadas polo feito de que a violación creaba un proceso de atribución de responsabilidade na persoa violada, á que se lle acusaba de ser a provocadora do delito e se lle esixía demostrar a súa resistencia á mesma (Burgess e Holmstrom, 1974, en Marugán, 2009). Nun estudo realizado pola asociación Women Against Rape, baseándose nas estatísticas de denuncias dos anos 1983 e 1984, obtívose que un 17% das enquisadas fora violada e tan so un 8% denunciara os feitos. Aínda que tamén hai que ter en conta que o 10% das enquisadas foran violadas no seu propio fogar (Marugán, 2009).

Con todo, a violencia de xénero faise un sitio no plano das institucións internacionais grazas á incansable loita das mulleres. Así pois, seguindo a Castro e Reimóndez (2013), a nivel internacional, a loita comezou a facerse visible no ano 1976, como reacción á Conferencia da Muller de México de 1975, organizada polas Nacións Unidas, na que o tema da violencia de xénero non estivo presente. Esta reacción veu por parte dun grupo de dúas mil mulleres de corenta países reunidas en Bruxelas no primeiro Tribunal Internacional sobre crimes contra as mulleres, conseguindo mobilizar e articular un movemento a través das declaracións das mulleres. Pero o fito máis importante sitúase na Conferencia Mundial dos Dereitos Humanos celebrada en Viena no ano 1993. O movemento feminista de todo o mundo atopou nesta conferencia a oportunidade para establecer a violencia contra as mulleres como unha violación contra os dereitos humanos xa que, ata ese momento, as Nacións Unidas non consideraban a violencia contra as mulleres dentro do marco dos dereitos humanos porque se entendía como algo privado.

Nesta liña e seguindo co ideario de Castro e Reimóndez (2013), cómpre destacar uns feitos previos relevantes que contribuíron a poder conseguir este logro. Por unha banda, Charlotte Bunch publicou un artigo en 1990 co título de “Os dereitos das mulleres como dereitos humanos”, no que argumentaba que a violencia de xénero provoca mortes cada día; que o espazo privado é empregado co fin da subordinación das mulleres; e que a violencia contra as mulleres debe ser considerada política polo feito de ser o resultado dun sistema de dominación e de relacións estruturais de poder que dotan de privilexios aos homes en detrimento das mulleres. Por outra

banda, os grupos feministas influíron nas organizacións de dereitos humanos[7] para que realizasen informes sobre da situación das mulleres. Así, estes feitos, xunto coa incansable loita dos feminismos, conseguiron que a violencia contra as mulleres fose recoñecida como unha violación dos dereitos humanos. Isto supuxo unha obriga para os Estados e institucións internacionais, a de actuar para acabar con ela en todos os sentidos (legal, social e político).

En canto ao termo violencia de xénero, este aparece na 4º conferencia mundial das mulleres no ano 1995, obtendo esta expresión carácter oficial e entendéndose como todo acto de violencia baseado no xénero. Con isto refórzase o carácter estrutural da mesma e visibilízase con toda claridade que o principal factor de risco para sufrir este tipo de violencia é o feito de ser muller. Deste xeito, a violencia de xénero pasa a ser vista como un crecente problema que afecta a millóns de mulleres en todo o mundo (Calvo e Camacho, 2014). De feito, a Organización Mundial da Saúde (OMS) (2013) considéraa como un asunto de dereitos humanos e un problema prioritario na saúde pública que require de intervencións conxuntas desde todos os ámbitos (educativos, sociais e sanitarios).

Agora ben, se se quere recoller unha definición concreta, clara e aceptada, podemos remitirnos á establecida pola Organización das Nacións Unidas (ONU) (1995) que establece que

> todo acto de violencia baseado na pertenza ao sexo feminino que ten como resultado posible ou real un dano físico, sexual ou psicolóxico, incluídas as ameazas, a coerción ou a privacidade arbitraria da liberdade, xa sexa que suceda na vida pública ou na privada para a muller, así como as ameazas de tales actos, a coacción ou a privación arbitraria de liberdade, xa sexa na vida pública ou privada. (p. 51)

Ademais, esta violencia inclúe:

> [a] violencia física, sexual e psicolóxica na familia, incluídos os golpes, o abuso sexual das nenas no fogar, a violencia relacionada coa dote, a violación polo marido, a mutilación xenital e outras prácticas tradicionais que atentan contra a muller, a violencia exercida por persoas distintas do marido e a violencia relacionada coa explotación; a violencia física, sexual e psicolóxica a nivel da comunidade en xeneral, incluídas as violacións, os abusos sexuais, o fustrigamento e a intimidación sexuais no traballo, en institucións educacionais e

7. Como, por exemplo, Amnistía Internacional ou Human Rights Watch (Castro e Reimóndez, 2013).

> en outros ámbitos, a trata de mulleres e a prostitución forzada; a violencia física, sexual y psicolóxica perpetrada ou tolerada polo Estado, en calquera lugar que suceda. (ONU, 1995, p. 52)

Seguindo na liña da declaración da ONU (1995), a violencia contra a muller é un mecanismo das relacións de poder desiguais existentes entre homes e mulleres que implica a dominación da muller por parte do home. Trátase dunha forma de violencia que non ten límites: dáse en todos os países e en todas as clases sociais e ámbitos da sociedade.

No Estado español, a necesidade de man de obra feminina beneficiou a moitas mulleres e dotounas de certa autonomía económica. Pero só na calidade de man de obra barata para as patronais, pois sempre se valorizaba e se remuneraba menos que a man de obra masculina a pesar de ser a mesma cantidade e calidade de traballo. Así, da man dos movementos antifranquistas, moitas mulleres comezaron a organizarse e a reclamar os seus dereitos de cidadanía. Isto levou a que a presión do cambio social xeral e, das mulleres en particular, influíse nunha modificación do Código Civil, eliminándose os artigos que reflectían unha discriminación profunda contra as mulleres[8] (Marugán, 2009).

Logo, o movemento feminista en España avanzou cara a reivindicación do dereito do propio corpo centrándose no dereito ao aborto baixo a consigna "nós parimos, nós decidimos", que foi representativa das mobilizacións da década dos oitenta. Outro dos grandes lemas que caracteriza ás feministas occidentais é o de "o persoal é político" (Hanisch, 1970), reivindicando ao Estado programas concretos de atención e asistencia (casas de acollida, etc.) para as vítimas de violencia de xénero. Ditas reivindicacións, xunto coa creación do Instituto da Muller (1983) e a recollida de estatísticas, levaron a que se iniciaran as primeiras campañas de información sobre as agresións e a que as institucións aceptaran algunhas propostas feministas sobre a necesidade de auxiliar ás mulleres. No ano 1989 conseguiuse una nova modificación do Código Civil, incluíndose o artigo 425 de "maltrato polo esposo" e coa substitución do título de "delitos contra a honestidade" polo de "delitos contra a liberdade sexual" (Marugán, 2009).

Outro gran logro no Estado español foi a implantación da Lei Orgánica 1/2004, do 28 de

8. Eliminación de artigos como o 57 (a muller debía obedecer ao marido), o 58 (a muller estaba obrigada a seguir ao seu marido a onde este fixase a súa residencia), o 59 (o marido era o administrador único dos bens gananciais [...]) ou o 60 (o marido era o representante da muller) (Marugán, 2009).

decembro, de medidas de protección integral contra a violencia de xénero[9], coa que pasou a denominarse violencia de xénero, o que ata o momento se denominaba como violencia doméstica. Nela defínese a violencia de xénero como o "símbolo máis brutal da desigualdade existente na nosa sociedade, tratándose dunha violencia que se dirixe sobre as mulleres polo feito mesmo de selo, por seren consideradas polos seus agresores carentes dos dereitos mínimos de liberdade, respecto e capacidade de decisión" (Exposición de motivos). Ademais, reclámase que é no universo cultural da sociedade patriarcal onde reside a orixe da violencia contra as mulleres, unha violencia que se traduce na expresión máxima da sobrevaloración masculina e da infravaloración feminina, na que se sustenta o patriarcado (Marugán, 2009). Pero Marugán (2009) defende que hai que afondar máis no tema; critica que na Lei non se diga nada da estrutura familiar, nin do papel da educación relixiosa e as súas mensaxes, ou do concepto de amor romántico que temos onde todo se sacrifica. Así mesmo, critica que non se cuestionen algunhas institucións, como, por exemplo, o mercado laboral ou o papel do Estado cando o sistema non funciona correctamente e se produce algún asasinato a pesar de haber orde de afastamento.

2.1.3 Formas de violencia

Segundo Bosch (2007), partindo da definición da ONU sobre violencia contra as mulleres, a maioría da literatura coincide en sinalar que esta adopta tres formas principais: a física, a psicolóxica e a sexual. Aínda así, a miúdo engádense outras formas de violencia[10], como as recollidas na Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero[11] (Art. 3):

> **Violencia física**: inclúe calquera acto de forza contra o corpo da muller, con resultado ou risco de producir lesión física ou dano, exercida por quen sexa ou fose o seu cónxuxe ou por quen estea ou estivese ligado a ela por análoga relación de afectividade, aínda sen convivencia. Igualmente, terán a consideración de actos de violencia física contra a muller

9. Véxase páxina web *Boletín Oficial del Estado:* http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf (recuperada 01/07/2015).
10. Ademais, podemos destacar outra forma de clasificar as distintas formas de violencia, como pode ser seguindo o criterio da fase da vida na que se atope a persoa (OMS, 1998) (véxase Anexo 2).
11. Véxase páxina web *Boletín Oficial del Estado:* http://www.boe.es/boe/dias/2007/09/20/pdfs/A38298-38309.pdf (recuperada 01/07/2015).

os exercidos por homes do seu contorno familiar ou do seu contorno social e/ou laboral.

Violencia psicolóxica: que inclúe toda conduta, verbal ou non verbal, que produza na muller desvalorización ou sufrimento [...] exercida por quen sexa ou fose o seu cónxuxe ou por quen estea ou estivese ligado a ela por análoga relación de afectividade, aínda sen convivencia. Igualmente, terán a consideración de actos de violencia psicolóxica contra a muller os exercidos por homes do seu contorno familiar ou do seu contorno social e/ou laboral.

Violencia económica: que inclúe a privación intencionada, e non xustificada legalmente, de recursos para o benestar físico ou psicolóxico da muller e das súas fillas e fillos ou a discriminación na disposición dos recursos compartidos no ámbito da convivencia de parella.

Violencia sexual e abusos sexuais: que inclúen calquera acto de natureza sexual forzada polo agresor ou non consentida pola muller [...] con independencia de que o agresor garde ou non relación conxugal, de parella, afectiva ou de parentesco coa vítima.

Acoso sexual: que inclúe aquelas condutas consistentes na solicitude de favores de natureza sexual, para si ou para unha terceira persoa, nas que o suxeito activo se prevale dunha situación de superioridade [...] co anuncio expreso ou tácito á muller de causarlle un mal relacionado coas expectativas que a vítima teña no ámbito da devandita relación, ou baixo a promesa dunha recompensa ou dun premio no ámbito desta.

O tráfico de mulleres e nenas con fins de explotación, calquera que fose a relación que una a vítima co agresor e o medio utilizado.

Calquera outra forma de violencia recollida nos tratados internacionais que lesione ou sexa susceptible de lesionar a dignidade, a integridade ou a liberdade das mulleres.

Aparte desta tipoloxía, Bosch (2007) engade:

Violencia estrutural: barreiras intanxibles e invisibles que impiden o acceso das mulleres aos dereitos básicos. Inclúe a negación da información inherente aos dereitos fundamentais e as relacións de poder nos centros educativos ou de traballo.

Violencia espiritual: destrución das crenzas culturais ou relixiosas das mulleres mediante o castigo, a ridiculización ou a imposición dun sistema de crenzas alleo o propio. Inclúe o

sometemento e invisibilidade das crenzas culturais e relixiosas das mulleres ou o analizalas desde unha perspectiva etnocéntrica. (p. 5)

É importante coñecer os diferentes tipos de violencia que existen para ser quen de detectalos e identificalos no caso de producirse. Non obstante, hai que ter en conta que a violencia de xénero pasa inadvertida para moitas mulleres (Calvo e Camacho, 2014). De feito, non todas as formas de violencia xeran o mesmo rexeitamento, nin todos os comportamentos que constitúen maltrato son identificados como tal (De Miguel, 2015). Precisamente, aínda que as diferenzas son pequenas, no estudo sobre a percepción social da violencia de xénero na adolescencia e na xuventude (De Miguel, 2015), revélase que as persoas novas de 15 a 29 anos son algo máis tolerantes que o conxunto da poboación coas condutas relativas ao control.

2.1.4 Propósito principal e obxectivos

As vítimas directas da violencia de xénero, é dicir, as mulleres maltratadas, non son recoñecidas habitualmente polos profesionais sanitarios, nin nas consultas nin nos servizos de urxencias (Blanco et al., 2004). Hai que ter en conta que os maltratadores, polo xeral[12], non son nin "tolos nin psicópatas" (Blanco, 2007, p. 28). É máis, na maioría dos casos non teñen comportamentos violentos fóra do ámbito familiar, polo que moitas familias cando se dan conta da situación non o poden crer.

Un dos problemas na violencia de xénero é a infradetección, dado que só se diagnostica unha pequena porcentaxe de casos e cunha tardanza de entre seis e dez anos desde que comezan as primeiras agresións, sendo este un motivo de preocupación polas consecuencias que teñen para a vítima e para as fillas e fillos nunha situación de violencia mantida durante moitos anos (Calvo e Camacho, 2014). Ademais, non debemos esquecer que a violencia tamén afecta ás mulleres con discapacidade. Incluso en moitas ocasións a violencia de xénero é a causa da discapacidade. De feito, a escala mundial, estímase que a violencia de xénero é a principal causa de morte e de discapacidade, antes que o cancro, os accidentes de tráfico ou incluso a guerra, para as mulleres de entre 16 e 45 anos (Ramírez-Orozco, 2004, en Miranda et al., 2009).

Así pois, a violencia contra a muller é un problema grave e xeneralizado en todo o mundo.

12Arredor do 70% (Blanco, 2007).

Aparte de ser unha violación dos dereitos humanos, deterioran profundamente o benestar físico, sexual, reprodutivo, psíquico, mental e social das vítimas e das familias (OMS, 2011). As consecuencias en relación coa saúde inclúen, segundo a OMS (2011): lesións físicas, de feito, un 42% das mulleres vítimas de violencia de xénero sofren algunha lesión consecuencia de dita violencia (OMS, 2013); embarazos non desexados, abortos e complicacións xinecolóxicas, tendo, estas mulleres un 16% máis de probabilidades de dar a luz bebés con insuficiencia ponderal, e máis do dobre de probabilidades de sufrir un aborto (OMS, 2013); infeccións de transmisión sexual, que, nalgunhas rexións, as mulleres infectadas, son 1,5 veces más propensas a contraer o VIH, en comparación coas mulleres que non foron vítimas de violencia de xénero (OMS, 2013); trastornos de estrés postraumático e síntomas de sufrimento psíquico, como a diminución da autoestima, a ansiedade ou a depresión (Blanco et al., 2004), tendo o dobre de probabilidades que o resto de mulleres de sufrila (OMS, 2013). Tamén se poden destacar os comportamentos de risco como o tabaquismo, o consumo prexudicial de alcohol e de drogas, o abuso de tranquilizantes ou, en última instancia, o suicidio.

A violencia de xénero, ademais, tamén ten consecuencias psicolóxicas moi negativas nos menores expostos. Precisamente, é un tipo de maltrato infantil que implica que as crianzas vivan en "zona de guerra" e que determina nelas graves consecuencias que inflúen negativamente no seu benestar, desenvolvemento psicolóxico e saúde mental (Alcántara et al., 2013). Sternberg et al. (2006, en Alcántara et al., 2013) destacan que os menores expostos á violencia do pai cara a nai teñen una probabilidade dúas veces maior que os menores non expostos de presentar problemas internalizantes ou emocionais, como ansiedade ou depresión, e extrernalizantes ou problemas de conduta. Os resultados obtidos por Alcántara et al. (2013) en comparación coa poboación que non estivo exposta á violencia de xénero apoian a idea de que os nenos e nenas testemuñas desta violencia presentan problemas conductuais emocionais graves (tanto internalizantes como externalizantes); e, polo tanto, confirman a magnitude e gravidade das consecuencias da exposición dos menores á violencia de xénero.

Ademáis, os menores atópanse en risco de sufrir tamén violencia. Segundo a Macroenquisa da Violencia Contra a Muller (Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero, 2015), das mulleres que contestaron que os seus fillos ou fillas presenciaron ou escoitaron os episodios de violencia de xénero (63,6%) e que á súa vez eran menores de 18 anos (92,5%) cando sucederon os

feitos, o 62% afirma que estes fillos ou fillas sufriron, tamén, violencia ao mesmo tempo.

2.1.5 Propósito principal e obxectivos

Para afondar neste tema, cómpre destacar que é sorprendente a relativa tolerancia das mulleres aos comportamentos violentos xa que permanecen na relación violenta un promedio de dez anos. Isto significa que a muller permanece ao lado dunha persoa que a está maltratando arredor de dez anos (Echeurúa e Corral, 1998, en Davins et al., 2012). Outro aspecto relevante a destacar é que a maioría das vítimas mortais foron asasinadas polas súas parellas[13] (no 2014 o 79,6% das mulleres foron asasinadas polas súas parellas [véxase Anexo 3]).

Sabendo isto, podemos destacar que existen diferentes teorías explicativas da permanencia da muller nas relacións violentas ata o punto de chegar a ser asasinadas. Se nos remontamos ás primeiras explicacións de por que se producen os malos tratos na parella, estas centrábanse en características da vítima, é dicir, incidían no carácter masoquista da muller, sendo ela a que provocaba as condutas violentas (Alonso e Torrado, 2011), o que facía que o home paliase a súa angustia e a muller obtivese satisfacción masoquista (Snell, Rosenwall e Robey, 1964, en Alonso e Torrado, 2011).

Outra explicación é a que ven dada desde as teorías da aprendizaxe social que establecen unha relación causal entre a vivencia da violencia, como vítima ou testemuña na infancia, co desenvolvemento posterior de condutas violentas ou a predisposición ao seu sufrimento (Alonso e Torrado, 2011). Existe un risco de transmisión cultural a través de modelos violentos na familia dos patróns de conduta agresivo-pasivos, tendo en conta que os homes se equiparan co agresor e as mulleres interiorizan unha aprendizaxe da indefensión xunto cun rol pasivo e de submisión (Alonso e Torrado, 2011).

Agora ben, a teoría con maior difusión e máis aceptada é a Teoría do Ciclo da Violencia proposta por Walker (1984, en Alonso e Torrado, 2011) desenvolvida despois do seu traballo con mulleres maltratadas e baseada na teoría da aprendizaxe social da desesperanza e na indefensión aprendida. Este ciclo está formado por tres fases segundo a alternancia entre presenza e ausencia de agresión (Gráfico 1) (Alonso e Torrado, 2011). A primeira fase é a de acumulación da tensión: a

13 Hernández e Martínez (2011) afirman que "a relación máis habitual entre vítima e agresor é a de conxugues" (p. 13).

violencia vaise construíndo pouco a pouco a partir dunha escalada gradual de tensión. Aumentan os conflitos e o home comeza a enfadarse e mostrarse tenso e irritable por calquera comportamento da muller. Nesta situación, a muller, para non enfadalo, comeza a actuar como el quere, e conseguirá, en ocasións, minimizar a agresividade da parella facendo concesións. En todo momento o home culpará á muller da situación ata o punto de que ela chegue a dubidar da súa experiencia e se considere culpable do que pasa, tendo como consecuencia un reforzamento no comportamento do home. Ela descúlpase co fin de solucionar a situación, pero el sinte a necesidade de castigala xa sexa verbal e/ou fisicamente (Alonso e Torrado, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013; Xunta de Galicia, 2013).

Na segunda fase, a descarga da tensión, prodúcese unha descarga incontrolada das tensións que se foron acumulando. Así pois, o home perde o control e agride a súa parella. A reacción emocional da muller nesta fase é a de "unha disociación acompañada por un sentimento de incredulidade, seguida dun colapso emocional" (Walker, 1987, en Alonso e Torrado, 2011, p. 576). A muller non toma represalias porque todo o poder está nel e entra nunha profunda indefensión que lle impide reaccionar (Alonso e Torrado, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013; Xunta de Galicia, 2013).

Por último, a fase de arrepentimento ou "Lúa de Mel": nesta terceira fase o agresor vese obrigado a achegarse a súa parella cunha actitude totalmente contraria á violenta, co fin de xerar un reforzo positivo e conseguir que a relación continúe. Así pois, pide perdón e promete cambiar comportándose de xeito amable e cariñoso con ela. A muller, ao observar isto, confía en que pode cambiar (Alonso e Torrado, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales Igualdad, 2013; Xunta de Galicia, 2013).

Gráfico 1: O Ciclo da Violencia de Walker.

Fonte: Elaboración propia a partir de Walker (1987, en Alonso e Torrado, 2011).

Unha vez que se produce un ciclo da violencia, aumentan as probabilidades de que sucedan outros. Este ciclo repítese continuamente, incrementándose os momentos de violencia e

diminuíndo a fase da lúa de mel ata o punto de desaparecer (Alonso e Torrado, 2011). Podemos destacar, ademais, outros dous factores asociados polos que a vítima pode decidir permanecer no fogar: a dependencia económica e o amor romántico.

En canto á dependencia económica da muller, é un aspecto relevante tendo en conta que o desenvolvemento da crise ten efectos diferentes sobre homes e sobre mulleres. Non sofren igual o desemprego, a falta de crédito, a perda de ingreso, a necesidade de traballar máis horas, a carencia de axudas para o coidado dos membros da familia, etc. (Gálvez e Torres, 2010). Ademais, cando o home é o único soporte financeiro, tende a considerar a muller como unha máis das súas propiedades sobre as que debe exercer poder e autoridade. Entende que tanto o fogar como a muller lle pertencen (Blanco, 2007).

Con respecto á idea do amor romántico, esta concepción do amor, mitificada en cancións, películas, novelas, etc., implica a entrega total, sendo o amante quen da sentido á vida. Polo tanto, a el perdóaselle todo, incluso chegando a ver os celos, que en realidade son unha mostra da necesidade de dominar á outra persoa, como unha proba de amor (Blanco, 2007). Esta idea susténtase nunha serie de mitos románticos que son definidos como "o conxunto de crenzas socialmente compartidas sobre a suposta verdadeira natureza do amor, que, ao igual que sucede noutros ámbitos, tamén acostuman ser ficticios, absurdos, enganosos, irracionais e imposibles de cumprir" (Yela, 2003, en Bosch, 2007, p. 28).

Algúns destes mitos son (Yela, 2003, en Bosch, 2007; Caro, 2007): o mito da media laranxa, do príncipe azul ou crenza de que a parella é unha persoa que temos predestinada e polo tanto a única posible; o mito do emparellamento ou crenza de que a parella (heterosexual) é algo natural e universal e que, ademais, debe ser monógama; o mito da omnipotencia ou crenza de que o amor o pode todo e polo tanto co amor é suficiente para arranxar calquera problema; e o mito do matrimonio ou crenza de que o amor romántico debe conducir á unión estable de parella.

A situación chega a tal punto que mulleres maltratadas, de diferente perfil social, comparten a reacción de desenvolver un vínculo afectivo cada vez máis forte cos seus agresores, chegando ao punto de asumir as escusas que el da despois de cada agresión e de aceptar os seus perdóns e arrepentimentos retirando denuncias ou deter procesos xudiciais en marcha (Montero, 2001, en Caro, 2007). Así, en nome do vínculo establecido entre ambos, os malos tratos xorden e ela sempre espera que el cambie. Non pode aceptar que o seu príncipe azul non se poida

materializar (Caro, 2007).

Nesta liña, Beauvoir (1989) sostiña que o amor ten significados diferentes para un e outro sexo. Deste xeito, a muller vive amor en réxime patriarcal de maneira patolóxica, sendo o amor a súa vida, mentres que para o home é unha ocupación. Así, ela abandónase a si mesma para o outro; perde a súa propia esencia e a súa realidade máis íntima, porque con el pode selo todo. O que a muller desexa é, ante todo, servir ao home e responder as súas esixencias, converténdose en serva e escrava e dando lugar a unha alienación amorosa.

Ademais, seguindo a Beauvoir (1989) e a filosofía existencialista de Sartre[14], a muller en réxime patriarcal non é tratada como un ser para si, senón como un ser en si imposto, sendo cosificada e perdendo a súa condición e realidade. Deste xeito, o amor romántico contribúe a que se manteña a violencia de xénero porque ofrece ás persoas un modelo de conduta que cando erra produce frustración e desengano (Garrido, 2001; González e Santana, 2001; Lagarde, 2005; Sanmartín, Molina e García, 2003; Sanpedro, 2005, en Bosch, 2007). Ademais, leva implícito unha carga de altruísmo, sacrificio, abnegación e entrega que pode xerar angustia e sometemento absoluto á parella (Oficina del Defensor del Pueblo, 1998, en Bosch, 2007). Así, as persoas que asumen este modelo e os seus mitos teñen máis probabilidades de ser vítimas de violencia de xénero e de permitila. Teñen a idea de que o amor é o que da sentido a súa vida e renunciar a el suporía un gran fracaso. Ademais, debido a que o amor o pode todo, teñen a esperanza de ser capaces de solucionar calquera dificultade que se presente e, incluso, de poder cambiar a súa parella aínda que sexa un maltratador, e de permitir certos comportamentos violentos xa que son probas de amor (González e Santana, 2001, en Bosch, 2007).

2.1.6 A realidade da violencia de xénero

As políticas patriarcais do pasado, polo feito de ser coercitivas, eran máis fáciles de detectar, pero, pouco a pouco, co recoñecemento dunha igualdade formal, os mecanismos son máis implícitos, e agora négase a existencia delas. A igualdade formal xunto coas políticas de acción positiva levaron a crer que as políticas públicas non causan desigualdades e, incluso, que

14 A grandes trazos, Sartre (1943, en Beauvoir, 1989) diferenciaba entre esencia, é dicir, o "¿que é?" (características fundamentais dun ser), e existencia, é dicir, "¿quen é?" En relación a isto entendía que existían dous tipos de seres: o ser en si, que inclúe todos os seres menos o ser humano. Neles predomina a esencia sobre a existencia. E o ser para si, isto é, o ser humano. A existencia é previa e domina á esencia. O que define ao ser humano é a liberdade, é o froito das súas decisións, o resultado do que queira ser.

fan todo o posible por paliar as existentes (Pazos, 2013). Pero isto púxose en dúbida na comunidade internacional de Beijing (1995) na que se chegou á conclusión de que as políticas públicas non son neutrais e producen e reproducen desigualdades. Por iso, as políticas de igualdade non son suficientes para compensar as desigualdades que se producen pola corrente convencional (Pazos, 2013). De feito, Pazos (2013) afirma que hai moitas políticas públicas implicadas na reprodución da dominación masculina.

Maila isto, España é o primeiro país en Europa en lexislar sobre esta materia (Miranda et al., 2009; Hernández e Martínez, 2011; Castro e Reimóndez, 2013). Ademais, debemos ter en conta que, desde fai uns anos, se está a vivir un proceso de campaña moral. Agora existe un camiño a través do cal se criminaliza un comportamento difundido na sociedade polo feito de ser relevante desde o punto de vista estatístico e que ata ese momento era tolerado (Miranda, 2009). Neste caso referímonos a unha campaña moral de criminalización dos comportamentos machistas.

Se nos centramos en medidas e políticas concretas, a nivel internacional podemos destacar a Declaración sobre a eliminación da violencia contra a muller aprobada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas na Conferencia Mundial dos Dereitos Humanos celebrada en Viena no ano 1993 e mencionada anteriormente. No referente ao Estado español, podemos destacar, en primeira instancia, a Constitución Española (1978), a cal establece que todas as persoas españolas son iguais ante a Lei[15] e que os poderes públicos deben promover as condicións para que a liberdade e a igualdade do individuo e dos grupos en que se integra sexan reais e efectivas[16].

Por outra banda, en canto ao desenvolvemento lexislativo contra a desigualdade propiamente dito podemos considerar a lexislación que se presenta a continuación:

- Lei 39/1999, do 5 de novembro, para promover a conciliación da vida familiar e laboral das persoas traballadoras[17]. Como se recolle na exposición de motivos, o feito da incorporación da muller ao emprego remunerado fixo necesario configurar un sistema que

15. Artigo 14. Os españois son iguais ante a Lei, sen que poida prevalecer discriminación algunha por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social.

16. Artigo 9.2. Corresponde aos poderes públicos promover as condicións para que a liberdade e a igualdade do individuo e dos grupos nos que se integra sexan reais e efectivas; remover os obstáculos que impidan ou dificulten a súa plenitude e facilitar a participación de todos os cidadáns na vida política, económica, cultural e social.

17. Véxase a páxina web *Boletín Oficial del Estado*: http://www.boe.es/boe_gallego/dias/1999/11/15/pdfs/A00624-00632.pdf (recuperada 01/07/2015).

teña en conta as relacións sociais e un novo modelo de cooperación e compromiso entre mulleres e homes. Deste xeito, a Lei introduce cambios lexislativos no ámbito laboral para que as persoas traballadoras poidan participar da vida familiar con maior igualdade de oportunidades e para promover un reparto equilibrado das responsabilidades, tanto a nivel persoal como profesional.

- Lei Orgánica 1/2004, do 28 de decembro, de medidas de protección integral contra a violencia de xénero, mencionada xa anteriormente. Con esta Lei España converteuse nun exemplo a nivel internacional, non só en canto á lexislación e acción, senón tamén pola énfase dada nos instrumentos legais ao cambio das estruturas patriarcais (educación, lei de igualdade, etc.) (Castro e Reimóndez, 2013). Segundo Hernández e Martínez (2011), a Lei recolle dun xeito integral e multidisciplinar aspectos educativos, preventivos, civís, penais e sociais. De feito, podemos destacar unha serie de melloras desde que se puxo en vigor: cóntase cunha serie de medidas de sensibilización, prevención e detección nas que se aplican protocolos de actuación que axilizan o proceso de denuncia; existe o agravante do delito de lesións, ameazas e coaccións leves a persoas especialmente vulnerables que conviven co agresor; hai un maior endurecemento xeral das penas; e creáronse xulgados de violencia contra a muller.

Así pois, Hernández e Martínez (2011) afirman que a Lei era necesaria e que a súa posta en vigor supuxo una mellora no sistema penal, xudicial e social, a pesar de que hai que esperar un tempo para avaliar a súa eficacia real. En relación a isto, Cazorla (2005) tamén a xustifica polo número de casos que vimos aguantando desde fai anos e polo rexeitamento social que tales infraccións merecen, dado que as condutas ás que aludimos son produto dunha violencia peculiar que parte da vulneración de dereitos fundamentais en base a un suposto poder que debía exercer o home sobre a muller á que se atopaba unida por unha relación afectiva. (p. 1)

- Lei Orgánica 3/2007, do 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes[18].

Esta lei ten por obxecto facer efectivo o dereito de igualdade de trato e de oportunidades entre mulleres e homes, en particular, mediante a eliminación da discriminación da muller,

18Véxase a páxina web *Boletín Oficial del Estado:* http://www.boe.es/boe_gallego/dias/2007/03/29/pdfs/A01203-01234.pdf (recuperada 01/07/2015).

sexa cal for a súa circunstancia ou condición, en calquera dos ámbitos da vida. (Artigo 1)

- Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero da que xa mencionamos anteriormente as formas de violencia que recolle. Cómpre salientar que no preámbulo da mesma xa se recoñece a loita dos feminismos aludindo que "grazas aos movementos de mulleres que a partir dos anos setenta comezaron a desenvolver de forma colectiva e organizada accións en contra da violencia, esta comezou a ser percibida e a ter un certo impacto social".

En canto á actualidade, non obstante, en Galicia as axudas ás vítimas da violencia de xénero descenderon máis dun 25% durante o goberno do Partido Popular. Así podemos observalo recollido no xornal Sermos Galiza (Anónimo, 2015):

> convocadas pola Marcha Mundial das Mulleres ao berro de "Querémonos vivas" e "O machismo mata", criticaron ao presidente galego, Alberto Núñez Feijóo, por ter "a cara de facer minutos de silencio e comunicados de condolencia", mentres o seu goberno recorta as axudas para as vítimas da violencia machista, segundo recolleu a axencia Europa Press. Aseguran que estas partidas caeron máis dun 25% durante o goberno popular. (p. 1)

2.1.6.1 Prevalencia e femicidios

Como vimos sostendo durante todo o traballo, a violencia de xénero é a expresión máis cruel dun sistema patriarcal baseado na desigualade e na vulneración dos dereitos das mulleres, o cal limita a autonomía e as oportunidades das mesmas. Ademais, a través desta violencia, mantense o control, a subordinación e a dominación sobre as mulleres. E se a violencia de xénero é a expresión máis cruel do patriarcado, o feminicidio é a manifestación máis extrema da crueldade. Antes de comezar, cómpre, pois, dedicarlle unhas liñas ao termo "feminicidio", ou ben "femicidio", tradución literal do inglés do concepto *femicide*. A orixe deste concepto atópase nas investigacións de Diana Russell e Jill Radford, dúas feministas estadounidenses que propuxeron esta mirada co fin de situar os homicidios contra nenas e mulleres como parte da violencia de xénero (Lagarde, 2006). Estas feministas recolleron a súa visión no libro *Femicide: The Politics of*

Woman Killing, publicado en 1992 (Laurenzo, 2012). Pretendían dar visibilidade a un problema estendido por todo o mundo, "o asasinato de mulleres a mans de homes polo feito de ser mulleres" (Laurenzo, 2012, p. 120). En palabras de Russell e Radford (1992, en Lagarde, 2006) "o feminicidio está conformado polo conxunto de feitos e condutas violentas contra as mulleres por ser mulleres, que conduce nalgunhas ocasións ao homicidio dalgunha delas, pero non se trata de homicidio en feminino" (p. 220). Agora ben, o paso do termo femicidio ao de feminicidio veu da man de Lagarde (2006) quen argumenta:

> Tomeime a liberdade de modificar o concepto, ela[19] chámao *femicide* e entón eu traducino desde xa fai varios anos como feminicidio, precisamente para que non fose confundirse en castelán como femicidio ou homicidio en feminino, non, eu quería que fose un concepto claro, diferente, para que entón viñera xunto con todo o contido do concepto. (p. 221)

Por outra banda, seguindo a Laurenzo (2012), quen tamén emprega este termo, podemos dicir que a categoría de feminicidio na teoría feminista se promove como una ferramenta para dar visibilidade ás auténticas causas destas mortes e previr a súa realización. Neste contexto, cómpre salientar a relevancia das feministas latinoamericanas que difundiron e difunden o concepto de feminicidio (AA. VV., 2012).

Unha vez aclarado isto, imos pasar a realizar unha análise sobre a prevalencia da violencia de xénero en xeral. A violencia é unha manifestación da desigualdade. Ambas aparecen como dous elementos dunha mesma realidade na que as súas posicións son intercambiadas segundo as circunstancias. Así, a violencia aparece como un elemento activo para manter e perpetuar a desigualdade nun constante proceso de retroalimentacion, de tal xeito que a desigualdade xera violencia e a violencia produce e mantén a desigualdade. Violencia e desigualdade son, pois, dous elementos que se precisan mutuamente e que actúan como piares da orde establecida (Lorente, 2007).

Actualmente, poderíase dicir que as mulleres de todo o mundo vivimos con medo e inseguridade constantemente. Segundo a OMS (2013), a nivel mundial, o 35% das mulleres foron vítimas de violencia física e/ou sexual por parte da súa parella ou por parte de persoas diferentes da súa parella. Ademais, en todo o mundo, case un terzo de todas as mulleres que tiveron unha

19. Referíndose a Diana Russell.

relación de parella foi vítima de violencia física e/ou sexual por parte da mesma. Por outra banda, segundo a Axencia dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea (FRA) (2014), un 53% das mulleres europeas procura evitar certos lugares ou situacións por temor a ser vítimas de agresións físicas ou sexuais. Desde que nacemos e durante o resto das nosas vidas transmítensenos regras non escritas para que evitemos perigos como, por exemplo, ir soas por rúas escuras, ou simplemente pola noite, cando a un home non se lle da esa serie de pautas. Pódese dicir, pois, seguindo a Amorós (2005) que as mulleres temos «toque de queda».

> Pertencemos como xénero-sexo ao xenérico masculino no seu conxunto, salvo acordo entre os memros que o compoñen de respectar ás adxudicadas ao ámbito privado dun varón. Así, a que circula por terra de ninguén, a que non se recolle a tempo aténdose á modulación patriarcal dos aprioris da sensibilidade kantianos, exponse a ser presa da imposición sexual do desexo dun alguén, varón que teña ben a facer uso dese dereito-privilexio patriarcal. (Amorós, 2005, p. 11)

En canto a vítimas mortais, un 38% do total dos homicidios femininos débese á violencia da parella (OMS, 2013). En termos de mortalidade, no Estado español, no ano 2014 foron asasinadas 54 mulleres e, no que vai de ano 2015 (agosto), xa van 26 asasinadas, segundo as cifras oficiais, a mans das súas parellas ou ex-parellas, sendo unha galega, un caso salientable posto que a muller foi asasinada no hospital no que estaba ingresada[20]. A continuación, no Gráfico 2, móstrase unha táboa da distribución de vítimas mortais por violencia de xénero (véxase tamén Anexo 4).

Gráfico 2

Número de vítimas mortais en España										
Ano 2005	**Ano 2006**	**Ano 2007**	**Ano 2008**	**Ano 2009**	**Ano 2010**	**Ano 2011**	**Ano 2012**	**Ano 2013**	**Ano 2014**	**Ano 2015**
57	69	71	76	56	73	61	52	54	54	26

Fonte: Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero (2015).

20 Véxase a páxina web *Sermos Galiza*: http://www.sermosgaliza.gal/articulo/social/asasinada-muller-ourense-pola-violencia-machista/20150508103933037192.html (recuperada 04/04/2015).

Non obstante, a nivel social existe un debate sobre os rexistros da violencia de xénero. Aínda que debamos ter en conta que hai casos que están en proceso de investigación, podemos observar que mentres se recollen 67 feminicidios (véxase Anexo 5), as cifras oficiais revelan 26 vítimas mortais (Álvarez, 2015). Así pois, as diferenzas son reais; entre os anos 1997 e 2001 as organizacións da Rede Estatal de Organizacións Feministas contra a violencia de xénero contabilizaron unha media de 437 crimes machistas, mentres que os datos oficiais sinalaban 242 casos (Álvarez, 2015).

Un exemplo moi recente deste tipo de casos que non se contabiliza nas cifras oficiais como asasinato machista é o de Laura del Hoyo, que foi asasinada xunto coa súa amiga pola ex-parella varón desta última. Álvarez (2015) reivindica que non poden desaparecer das estatísticas as persoas que acompañan á "destinataria-obxectivo" da violencia ou a aquelas persoas que foron asasinadas polo feito de acompañar á vítima no momento do suceso, nin tampouco a aquelas que se interpuxeron para defender á vítima e terminaron por converterse en vítimas mortais tamén. E continúa Álvarez (2015) mantendo que "nos casos con resultado de morte, o dano que pode traer a terceiros a violencia contra mulleres debe ser contabilizado e rexistrado estatisticamente, evitando que sexa percibida de maneira xenérica como danos colaterais" (p. 1). Relacionado con isto, tamén é importante mencionar que fai tan só dous anos que se recollen os menores e orfos (Álvarez, 2015). No mes de agosto do 2015 oito menores foron asasinados polos seus propios pais ou polas parellas das súas nais pero, de momento, tan só un deles aparece nas estatísticas oficiais (Álvarez, 2015). As cifras oficiais do Estado, pois, non recollen a magnitude da problemática e minimizan o impacto real que a violencia machista ten na sociedade, dificultando a posta en marcha de pautas de acción axeitadas á realidade (Álvarez, 2015).

Con todo, a pesar da posta en marcha da Lei Orgánica 1/2004 do 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero, a cifra de vítimas mortais mantense moi elevada, situándose en niveis similares aos de anos inmediatamente anteriores a súa promulgación (Moreno, 2011). De feito, o ano 2008, tres anos despois da implantación da Lei, deixounos unha cifra arrepiante (76 asasinadas), sendo sinalado como o peor ano para a violencia de xénero (Marugán, 2009). Así pois, aínda que se afirma que a tendencia é de descenso (Calvo e Camacho, 2014), outras autoras, como Miranda et al. (2009), sosteñen que no 2005 "seguía incrementándose o número de asasinadas, así como a virulencia dos asasinatos" (p. 14). Mentres,

Laurenzo (2012) afirma que "o número de vítimas mortais en España por violencia de xénero na parella (actual ou pasada) non aumentou de forma significativa nos últimos anos, pero tampouco cede" (p. 138). Atendendo ás cifras, observamos que son inestables e que non existe unha tendencia clara xa que a cifra máis alta se sitúa, como xa mencionamos, no ano 2008, seguido dun descenso no 2009, pero cun novo aumento no 2010. Fernández (2011) sostén que non se pode sacar conclusións precipitadas e que é precisa una valoración a medio/longo prazo para poder deducir con maior certeza cal é a evolución real do fenómeno (véxase Anexo 6).

Continuando coas referencias á Lei 1/2004, Lorente (2007) realiza unha análise do impacto da mesma. Así, tomándoo como referencia, podemos afirmar que a posta en práctica da Lei supuxo unha diminución do número oficialmente rexistrado de mulleres asasinadas, que pasou de 72 no 2004 a 57 no 2005, o que ven sendo un descenso do 19,4%. Pero a partir dese momento, o compoñente reactivo púxose de manifesto e levou a un aumento progresivo do número de mulleres asasinadas (Lorente, 2007). Tamén implicou unha modificación no xeito de cometer os crimes que reflicte un maior compoñente de rabia e ira na conduta, e que se manifesta a través de elementos como: a compulsividade das accións e a concentración de casos[21]; as circunstancias que levan a cometer o homicidio nun lugar determinado[22]; os mecanismos empregados para a súa consecución[23]; a hora do día en que se realizan[24]; e a conduta seguida polos agresores tras acabar coa vida das súas parellas, especialmente con relación ao suicidio e á entrega voluntaria ás forzas e corpos de seguridade[25] (Lorente, 2007).

Para concluír o breve repaso das diferentes posturas e datos sobre o impacto da Lei 1/2004, cómpre facer referencia a Hernández e Martínez (2011), que afirman que cada cifra é alarmante e unicamente se podería falar de éxito da Lei se non se tiveran que redactar informes, se a violencia nas relacións de parella desaparecese e non houbese noticias na prensa de asasinatos de mulleres. Con todo, é certo que a posibilidade de *denunciar* a violencia contra a muller incrementouse en España, pero o risco de morrer aínda se mantén (Hernández e Martínez, 2011). Ademais, as medidas de protección non sempre se cumpren xa que a maior parte dos

21 O 50,4% dos homicidios prodúcese dentro dos tres días seguintes a un previo (Lorente, 2007).
22 No 29,3% dos homicidios, a agresión mortal foi levada a cabo nun dos domicilios pero sen estar convivindo xuntos (Lorente, 2007).
23 Descenso na utilización dos mecanismos con armas de lume e aumento do recurso ás armas brancas, os traumatismos contusos e especialmente as mortes por estrangulamento (59,7%) (Lorente, 2007).
24 Aumento do número de homicidios a últimas horas do día (Lorente, 2007).
25 A máis frecuente é o suicidio, que acada o 18,6%, seguida da entrega voluntaria, cun 16,4% (Lorente, 2007).

asasinatos se produce tras a denuncia, o que supón "pedir da muller máis heroicidades das que xa soportou" (Blanco, 2007, p. 34). María Ángeles Carmona (2015, en Roldán, 2015), presidenta do Observatorio Español Contra a Violencia de Xénero, afirma que cada asasinato é un fracaso do sistema e da sociedade xa que significa que non fomos capaces de protexer a vítima. Con todo, aínda que as denuncias aumentaron, a maioría das mulleres que sofren violencia de xénero non denuncian a súa situación; tan só tres de cada dez mulleres denunciara previamente ao seu agresor (Hernández e Martínez, 2011) (véxase Anexo 7).

2.2 Aviolencia de xénero desde a Educación para a Paz

Por todo o sinalado sobre a violencia contra a muller, a realidade descrita revela ata que punto constitúe un atentado directo contra os dereitos fundamentais e básicos da humanidade, o cal impide o logro dos obxectivos da ONU (1995) de igualdade, desenvolvemento e paz. Constitúe, pois, unha violación dos dereitos humanos que pon en perigo a dignidade e a integridade das mulleres (Miranda et al., 2009) e, polo tanto, está intimamente ligada –á vez que perturba– o fin de acadar a paz.

Para comezar a comprender mellor determinadas dinámicas involucradas, cómpre ter en conta a diferenza entre *agresividade* e *violencia*. Por unha banda, a agresividade é unha *potencialidade* que permite que os seres vivos afronten as dificultades, e implica a actitude ou inclinación que sente unha persoa a realizar actos violentos (Blanco, 2007; Jiménez, 2012). Por outra banda, a violencia é un *produto* humano e cultural composto por condutas perxudiciais/dañinas que teñen como fin obter control e dominación sobre outras persoas. Así mesmo, trátase dunha manifestación cultural propia da especia humana, aprendida e transmitida, a veces de xeito inconsciente, dunhas persoas a outras. Ningún animal, excepto o ser humano, goza practicando a crueldade sobre outro da mesma especie (Jiménez, 2012). Pero o feito de que a violencia sexa un produto humano e construído socialmente, ao contrario que a agresividade, implica que se pode evitar (Blanco, 2007).

Mentres tanto, a paz tamén é propia do ser humano, e, de feito, "a cultura tende a ser máis pacífica que violenta pero a realidade é tan complexa que estas categorías actúan como dicotomía que se balancea a un ou outro lado en virtude de numerosos factores" (Jiménez, 2012,

p. 28). Así pois, o cambio é posible dado que a conduta violenta é aprendida, e os homes non son "por natureza" máis violentos que as mulleres senón que é a cultura a que xustifica certos comportamentos. Hai que ter en conta que os seres humanos poden aprender tanto a ser violentos como a non selo (Blanco, 2007), xa que "o ser humano é conflitivo por natureza pero pacífico ou violento por cultura. A violencia do ser humano non está na súa xenética senón no seu ambiente" (Jiménez, 2012, p. 14). Deste xeito, seguindo a Jiménez (2012), entendemos que a violencia non é algo innato senón algo que se aprende e que, polo tanto, é evitable.

Con respecto á violencia, entenderémola nun sentido amplo, seguindo a definición de Jiménez (2012) quen di que a violencia é todo aquilo que, a pesar de ser evitable, impide e obstaculiza o desenvolvemento humano. Desde a Investigación para a Paz establécese unha clasificación das distintas formas de violencia que é a que imos seguir neste apartado. Concretamente, seguindo a Galtung (1998), diferenciamos tres tipos de violencia interrelacionados entre si a través dun triángulo (representado máis adiante no Gráfico 3):

Violencia directa (verbal, psicolóxica e física). Este tipo de violencia implica unha acción que causa un dano directo sobre outra persoa. O exemplo máis representativo é a guerra tradicional, pero tamén se refire a outras agresións como roubos, malostratos (incluiríase, pois, a violencia de xénero), asasinatos, violacións, etc. (Galtung, 1998; Jiménez, 2012).

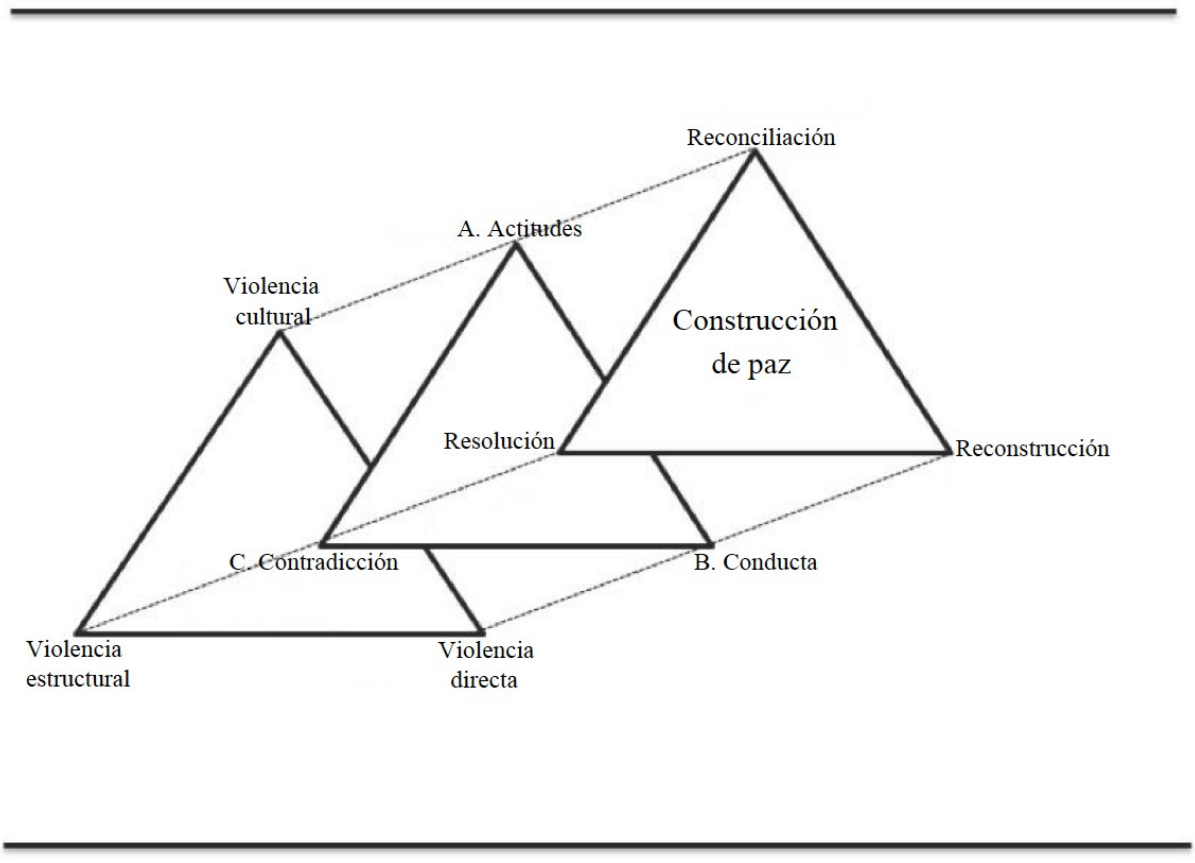
Violencia estrutural (pobreza, represión, contaminación, alienación, etc.). Neste caso a acción prodúcese a través de mediacións institucionais ou estruturais; é dicir, non existe un suxeito agresor concreto que se poida identificar nin responsabilizar. Segundo Jiménez (2012), podería ser entendida como un tipo de violencia indirecta presente na inxustiza social que, xunto con outros aspectos, leva a que as necesidades básicas da poboación non sexan satisfeitas. O curioso desta situación é que a maioría das persoas que sofren este tipo de violencia acostuman non percibila e, polo tanto, non son conscientes da situación na que están. Entenden a situación como algo natural e sen cambio posible (Jiménez, 2012). Neste aspecto podemos salientar a feminización da pobreza, que, de feito, estase incrementando tanto nas denominadas sociedades do Norte como nas do Sur (Cobo, 2008), ou as políticas que perpetúan as desigualdades.

Violencia cultural. Este tipo de violencia xérase a través das ideas, normas, valores, cultura, tradicións, etc. Consiste en todo aquilo que lexitima e/ou promove tanto a violencia directa como a violencia estrutural (Galtung, 1998; Jiménez, 2012). É a base na que se sustentan os outros tipos

de violencia. Así, podemos destacar os estereotipos sexistas, os micromachismos[26] ou a tradición e a cultura machistas en xeral, que manteñen o sistema patriarcal e incluso o chegan a lexitimar.

Segundo Galtung (1998), a violencia directa reforza a violencia estrutural e cultural. Isto pode levar a máis violencia directa, producíndose un círculo vicioso. Por iso é imprescindible que a paz se constrúa na cultura e na estrutura, non só na mente humana. Dito círculo vicioso só pode superarse converténdoo nun círculo virtuoso a través de tres problemas (o triángulo máis alto do Gráfico 3, abaixo): o problema da reconstrución tras a violencia directa; o problema da reconciliación das partes en conflito; e o problema da resolución do conflito. No seguinte esquema podemos observar a interrelación que establece Galtung (1998):

Gráfico 3: Triángulo de Galtung



Fonte: Elaboración propia a partir de Galtung (1998).

26 Os micromachismos, definidos por Bonino (2004), son "actitudes de dominación suave ou de baixísima intensidade, […] de abuso e imposición na vida cotiá." Son as "armas [...] máis frecuentes que os varóns empregan actualmente para exercer a súa autoridade sobre as mulleres, ocupando gran parte do repertorio de comportamentos masculinos normais cara elas." (p. 1)

O triángulo da violencia é un reflexo social do triángulo ABC, o situado no medio dos outros dous. A, representa actitudes e suposicións; B, as condutas, que se manifestan a través da violencia directa; e C, a contradición que xurde no conflito, a través do choque de obxectivos das diferentes partes; trátase do conflito de raíz (Galtung, 1998). Segundo vai fluíndo o conflito, A e B comezan a tomar mal aspecto "desde o odio que corroe as entrañas ata a depresión en A, o estado interno das partes implicadas; desde a violencia física e verbal máis raibosa ata a retirada, a apatía, en B" (Galtung, 1998, p. 14). A e B forman o *metaconflito*, que se traduce no conflito que emana do conflito de raíz, a capa superior (Galtung, 1998).

Con todo, o que non debemos perder de vista é que o conflito en si non ten porque ser algo negativo ou perverso xa que se trata dun trazo inevitable das relacións sociais (Chica, 2007). A cuestión radica en *como se afronta* ese conflito. De feito, unha das achegas máis interesantes da Investigación para a Paz foi a de buscar camiños explicativos da conduta, aceptando o conflito como inherente á especie humana e admitindo a utilización das vías alternativas ás resolucións violentas (Jiménez, 2012)[27].

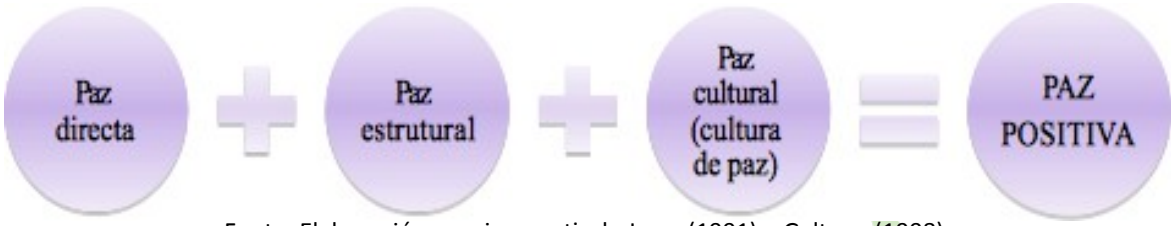
Neste contexto podemos falar do concepto da *nonviolencia*, tradución do termo *ahimsa* acuñado por Gandhi[28]. Está escrito todo xunto e sen empregar nada que o separe xa que non se quere explicar unha simple ausencia de violencia, senón que os grupos nonviolentos pretenden definir a súa acción en base a unha proposta positiva (López, 2012). Dita acción consiste en opoñerse a toda situación violenta, empregándoa nun proceso de loita pola xustiza e formulando alternativas construtivas (AA. VV., 2010). Así mesmo, a filosofía e a práctica da *nonviolencia* buscan "promover a capacidade de rebeldía, a disidencia e o espírito crítico, e á vez, a capacidade de transformar os conflitos sen recorrer á violencia" (AA. VV., 2010, p. 109).

27. Tamén denominado *perspectiva creativa do conflito* (Jares, 2004).
28. Afirma López (2012) que a orixe do termo como *nonviolencia* se lle pode atribuír, en Europa, ao teórico italiano Aldo Capitini (mestre, entre outros, de Norberto Bobbio), quen comezou a empregalo en 1931.

2.2.1 Educación para a Paz e a *Nonviolencia*

A paz é un dos valores máximos da existencia humana que afecta a todas as dimensións da vida e esixe a igualdade e a reciprocidade nas relacións humanas (Bastidas, 2008). Agora ben, non abonda con falar de paz senón que hai que ter en conta o concepto de *paz positiva*, é dicir, a ausencia de violencia directa (paz negativa) pero tamén de violencia cultural e estrutural (Jares, 1991):

Gráfico 4: Paz positiva.



Fonte: Elaboración propia a partir de Jares (1991) e Galtung (1998).

Deste xeito, a paz positiva ten como meta lograr a harmonía social, a xustiza e a igualdade. Ademais, enténdese a paz como un proceso que admite os conflitos pero coa premisa de aprender a afrontalos e resolvelos de maneira pacífica e xusta e, ao mesmo tempo, aprender deles (Jares, 1991). Así mesmo, a paz créase e constrúese coa superación das realidades sociais perversas e coa edificación incesante da xustiza social (Freire, 1986, en Jares, 1991).

Dando un paso máis, a Educación para a Paz é definida por Comins (2003, en Bastidas, 2008) como unha educación nos hábitos e nas competencias que nos axudan a convivir xuntos e que, á súa vez, implica acadar a equidade e eliminar toda dominación. O seu principal fin é acadar a construción dun novo mundo baseado nun novo concepto de paz; en palabras de Chica (2007), "paz que, traspasando a interculturalidade, se constitúa en ecuménica atravesando as fronteiras das diferenzas das culturas e busque os aspectos comúns que existen entre elas e atopen o patrón universal que as identifica" (p. 8).

Ademais, a Educación para a Paz desvelou como a violencia comeza nos primeiros anos de vida: desenvólvese durante a infancia e reprodúcese na adolescencia mentres se está rodeado/a de aspectos inhumanos, produto do entorno e das condicións sociais (Jiménez, 2012). Por iso é tan

importante incidir en educar para a paz ás crianzas. Así pois, a Educación para a Paz avoga por unha sociedade que satisfaga mellor as necesidades básicas de todas as persoas e que teña por obxectivo a consecución dunha cultura de paz e *nonviolencia* en todos os aspectos (Alcañiz, 2007).

Seguindo nesta liña, A Educación para a Paz debe incluír a perspectiva de xénero xa que "non pode haber paz mentres todas as persoas non poidan expresar e levar a cabo as súas aspiracións nun mundo libre e igualitario. Non pode haber paz mentres se oprima e impida o desenvolvemento pleno da metade da humanidade" (AA. VV., 2010, p. 128). Así, para as feministas, a Educación para a Paz con enfoque de xénero é sinónimo de transformación social, de eliminación das violencias estruturais, e de realización das potencialidades humanas (Bastidas, 2008). Atendendo a isto, podemos afirmar que toda Educación para a Paz debe introducir o feminismo como parte importante dos seus contidos (Comins, 2003). De feito, Comins (2003) argumenta que as sociedades nas que os roles de xénero son máis igualitarios tamén son máis pacíficas. Existe, pois, unha forte relación entre estes campos en tanto aos estudos de xénero contribúen de maneira directa á construción dun mundo máis xusto e igualitario e, polo tanto, da cultura da paz (Martínez e Mirón, 2000).

Con todo, a pesar de que a categoría de xénero é cada vez máis importante dentro da investigación para a paz, non sempre foi así. Ata fai pouco, o xénero non era observado como unha variable de investigación (Comins, 2003). Maila isto, non resulta doado atopar recursos en Internet que traten directamente o asunto do xénero e a Educación para a Paz. Ou, de atopalos, están en inglés e vinculados ao ámbito da investigación feminista relacionado co campo dos Estudos de Paz e dos Conflitos (*Peace and Conflict Studies*) (AA. VV., 2010). Ademais, nos espazos con recursos valiosos sobre Educación para a Paz, a integración da perspectiva de xénero non se fai notar de xeito sistemático ou explícito (AA. VV., 2010). Pódese dicir, pois, que é preciso avanzar nesta liña posto que, polo que podemos observar, o campo do xénero na Educación para a Paz está, aínda, infravalorado.

Profundamente ligado ao que vimos falando atópase o concepto de *emporderamento*. Este termo foi acuñado na IV Conferencia Mundial das Mulleres, en Beijing no ano 1995, para facer referencia ao aumento da participación das mulleres nos procesos de toma de decisións e acceso ao poder (Xunta de Galicia, 2013). No ámbito da Filosofía Para a Paz "implica buscar a alternativa pacífica no recoñecemento do dereito a participar da comunidade comunicativa facendo especial

fincapé en enfatizar nestas relacións discursivas os aspectos corporais e sexuados, afectivos e racionais, como se recolle das propostas dos estudos de xénero" (Martínez, 2001, p. 198, en Bastidas, 2008, p. 91).

Agora ben, é preciso destacar, tamén, o empoderamento dentro da teoría feminista. Nela está relacionado coa noción de transformar as diferentes situacións de desigualdade, discriminación e/ou opresión que poden interferir nas vidas das mulleres, como froito do acceso diferenciado aos diversos recursos e ámbitos da vida social (Riera, 2006, en Bastidas, 2008). Un exemplo sería o diferente acceso das nenas á educación en todo o mundo, xa que, segundo a ONG Plan (2014), unha de cada cinco nenas no mundo non ten acceso á educación por causas de pobreza, discriminación e violencia. Para Paulo Freire (1997, en Bastidas, 2008), o empoderamento esixe construcións que implican un proceso transformador das relacións sociais entre homes e mulleres co fin de mellorar a calidade de vida de todas as persoas. Significa pois, desaprender e reconstruír; permitir ás mulleres visibilizar a súa situación e, ao mesmo tempo, acceder aos recursos materiais e simbólicos que lle son negados; así como afirmar os seus dereitos e desenvolver a súa capacidade de organización a través da acción colectiva (Bastidas, 2007, en Bastidas, 2008). Trátase, en definitiva, dun proceso emancipador da muller que obriga a un cambio radical nos procesos e estruturas que perpetúan o sistema de subordinación das mesmas.

2.3 Mulleres e paz: o feminismo como unha teoría pacífica

Paz e muller están intimamente relacionadas a través dun gran nexo en común: no curso da historia humana, as mulleres e a paz foron excluídas da política e unidas simbolicamente. Magallón (1997, en Bastidas, 2008) afirma que a tradición que exclúe ás mulleres é a mesma tradición política que exclúe á paz. Ante isto, Concha (1998, en Bastidas, 2008) propón a feminización do mundo como unha das grandes alternativas para chegar a unha cultura de paz. Tendo en conta que a guerra é un produto humano e que polo tanto non está configurada xeneticamente, é na mente humana onde se debe incidir para crear unha cultura de paz. Para iso, a presenza da muller, o seu esforzo e a súa forma de sentir o mundo, son fundamentais (Concha, 1998, en Bastidas, 2008).

As iniciadoras do momento feminista tiñan como obxectivo primordial que o principio de

igualdade proclamado nas primeiras Declaracións de Dereitos Humanos se fixera tamén extensible ás mulleres. E, ademais de loitar pola igualdade, una parte importante apoiaba aos primeiros movementos pacifistas creados en Europa, resultando difícil, moitas veces, establecer os límites entre os movementos feministas e os movementos pola paz entre as mulleres (Alcañiz, 2007). Así pois, aparte de que tradicionalmente a paz se visualiza como unha muller, tamén as mulleres participaron ao longo da historia na construción da paz.

En 1914 a Alianza Internacional de Mulleres polo Sufraxio presentou unha petición con arredor de doce millóns de firmas de mulleres de diferentes países aos gobernos de Francia, Alemaña e Gran Bretaña para que detivesen a I Guerra Mundial. Ademais, ante os conflitos internacionais, as mulleres fixeron propostas de medidas pacíficas aos gobernantes dos países en guerra neutrais, e organizaron unha gran marcha reclamando a paz (Alcañiz, 2007). Agora ben, cómpre destacar que non todas as mulleres se identificaban con este feminismo pacifista[29] xa que algunhas mulleres deron prioridade ao patriotismo. Así, pódese dicir que o movemento feminista durante a I Guerra Mundial estivo caracterizado por unha dicotomía entre pacifismo e militarismo, mentres que, o período de entreguerras estivo marcado pola loita do movemento feminista en prol da paz internacional. Tras isto, comezaron a xurdir movementos pola paz organizados por mulleres no seu papel de nais[30]. Anos despois, na década dos oitenta, proliferan as conferencias sobre feminismo e pacifismo e as manifestacións a favor da paz ante o conflito entre xudeus e palestinos[31], estendéndose durante os seguintes anos en contra da guerra do Golfo Pérsico e da guerra de Iraq[32] (Alcañiz, 2007).

O feminismo promoveu redes internacionais de mulleres por enriba de fronteiras, etnias e ideoloxías (Martínez e Mirón, 2000) tendo como base a solidariedade entre as mulleres para poder avanzar todas xuntas cara a superación das desigualdades (Arrufat, 2004). Así, observamos que as mulleres se involucran nas loitas por unha sociedade máis xusta, e que, polo tanto, todas as achegas feministas realizadas desde os inicios estiveron vinculadas dalgún xeito á consecución

29. Coñecido como cruzada de paz (Alcañiz, 2007).
30. Por exemplo, o chamamento de Jiratsuka Raichoo (Xapón, 1954), o I Congreso Mundial de Nais opositoras á guerra en Suiza, ou a organización Nais da Praza de Maio (Bos Aires, 1979) (Alcañiz, 2007).
31. En 1987 fúndase en Israel a Rede de Mulleres de Negro integrada por árabes, xudías, católicas e palestinas como protesta contra a ocupación israelí en Cisjordania e Gaza (Alcañiz, 2007).
32. Na celebración do Foro Social Mundial (2003) no que se manifestaron miles de persoas en contra da Guerra e da Militarización, as mulleres declaraban no seu comunicado "nós, feministas do movemento de mulleres do mundo[...]" (Alcañiz, 2007 p. 42).

dunha sociedade máis igualitaria, máis pacífica e máis segura (Alcañiz, 2007).

O movemento feminista tivo e, ten, unha gran presenza na Investigación para a Paz. Ambos comparten obxectivos similares tales como conseguir a equidade e eliminar a dominación duns individuos sobre outros (Comins, 2003). De feito, Camps (1998, en Comins 2003) destaca que as denuncias das dominacións, concretamente das sufridas pola muller, constituíron o arranque da militancia feminista. Ademais, as feministas puxeron no punto de mira á continua violencia directa contra as mulleres (violencia de xénero tanto nas guerras como no día a día en tempos de suposta paz), e demostraron como a existencia de violencia estrutural e cultural era unha ameaza para o seu benestar e capacidade de desenvolvemento persoal (AA. VV., 2010).

En canto á perspectiva feminista, pouco a pouco estase incorporando de xeito tardío nos Estudos para a Paz, enriquecendo as análises realizadas (Alcañiz, 2007). Foi a finais da década dos 80 cando algunhas investigadoras da paz feministas, como Betty Reardon e Birgit Brock-Utne, incorporaron a perspectiva de xénero na investigación para a paz (Bastidas, 2008). Así pois, segundo Alcañiz (2007), o feminismo, tanto desde o punto de vista teórico como práctico, é un movemento de paz que pretende acadar a paz positiva en todo o mundo e para todos os seres humanos. Paz que non sería factible sen a igualdade e sen a eliminación das desigualdades existentes a todos os niveis: entre homes e mulleres, entre os ricos e os pobres de cada país e entre as propias nacións (Conferencia Mundial para o Exame e a Avaliación dos Logros das Nacións Unidas para a Muller, 1985, en Alcañiz, 2007).

3. Educación Social como ferramenta da *nonviolencia*

Nas últimas décadas no Estado español, pasouse dun machismo bruto a unha igualdade legal, na que se convive, non obstante, con prácticas do antigo modelo. Con todo, os cambios estanse dando en maior medida nas clases medias e altas. Con respecto á xuventude, hai diversidade dependendo dos valores educativos que sigan, mais aínda se conservan valores populares ligados á masculinidade (Durán, 2010, en De la Fuente, 2010). A sociedade no seu conxunto pon ao alcance dos homes argumentos, valores e elementos que permiten xustificar o recurso da violencia no nome do ben superior que se pretende alcanzar con ela; por iso é a sociedade en xeral a que está implicada na persistencia da violencia de xénero. Por iso, é necesaria unha *prevención* deste tipo de condutas, actuando sobre as raíces que beben do contexto social e cultural, para impedir a xustificación do recurso da violencia e para cambiar as referencias e os valores que levan a ela (Lorente, 2007).

Dita prevención pode vir da man, de entre outros, da Educación Social. Para comezar, é imprescindible asentar en que consiste a Educación Social. Deste xeito, podemos dicir que se trata dunha profesión "relativamente nova, viva e en permanente construción, característica que lle imprime a capacidade de adaptación e anticipación ás novas realidades sociais e educativas" (AA. VV., 2008, p. 5). De feito, foi no ano 1991 cando se regularon os estudos oficialmente a través do Real Decreto 1420/1991, do 30 de agosto, polo que se establece o título universitario oficial de Diplomado en Educación Social[33] e as directrices xerais propias dos plans de estudos conducentes á obtención de aquel, que establece que

> As ensinanzas conducentes á obtención do título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse á formación dun educador nos campos da educación non formal, educación de adultos (incluída a terceira idade), inserción social de persoas desaxeitadas e minusválidos, así como na acción socio-educativa. (p. 1)

Con todo, actualmente, podémonos guiar pola definición que presenta a Asemblea Estatal de Educación Social (ASEDES) (AA. VV., 2008) sostida sobre o dobre eixe de, por un lado, a Educación Social como dereito da cidadanía e, por outro, unha profesión de carácter pedagóxico

33. Véxase páxina web *Boletín Oficial del Estado*: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24669 (recuperada 04/07/2015).

(p. 2):

> Educación Social como dereito[34] da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas, que son o ámbito de competencia profesional do educador e da educadora social e que posibilitan:
>
> A incorporación do suxeito da educación á diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvemento da sociabilidade e a circulación social.
>
> A promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de bens culturais, que amplíen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e de participación social.

Desta forma, "a Educación Social parte dun compendio de coñecementos e competencias que a acción socioeducativa implanta para producir efectos educativos de cambio, desenvolvemento e promoción en persoas, en grupos e en comunidades" (ASEDES, 2007, en AA. VV., 2008, p. 21). Neste caso concreto, tradúcese en efectos en toda a poboación mundial, tanto mulleres como homes, xa que a transformación que se pretende é a gran escala, é dicir, a de derrubar o sistema patriarcal e, con el, a violencia de xénero (e todo tipo de violencia en xeral).

Tendo como base a definición exposta, podemos afondar no sentido da Educación Social, e na súa relación coa prevención da violencia e coa promoción da cultura de paz, atendendo ao código deontolóxico. Este ten as súas raíces no primeiro Esbozo do Código Deontolóxico do/a Educador/a Social, elaborado por un grupo de profesores da Universidade de Deusto no ano 1996 (AA. VV., 2008), e fundaméntase legalmente na Constitución Española (1978), na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948), na Convención Europea para a Salvagarda dos Dereitos das Persoas (1950), na Carta Social Europea (1965), e na Convención sobre os Dereitos da Infancia (Nova York, 1989). Estes foron anunciados na Carta dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea (2000), e fundamentan e lexitiman a Educación Social como un dereito de toda persoa (ASEDES, 2007, en AA. VV., 2008). Dito dereito está recollido neste código, no cal podemos atoparnos cunha

34. Dereito que se recolle na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948) no seu artigo 26 no cal se expón o dereito a educación de todas as persoas, e, tamén, na Constitución Española no artigo 27.

serie de principios dos cales imos destacar os que máis se relacionan coa Educación Social no tocante á violencia de xénero:

O principio de respecto aos dereitos humanos. É dicir, actuar sempre tendo en conta os dereitos fundamentais das persoas e a Declaración Universal, na cal, como xa mencionamos noutros apartados, se recolle o dereito á igualdade para todas as persoas, e, sobre todo, o dereito á vida, que é roubado a cada muller asasinada. Ademais, os dereitos humanos son a base da Educación para a Paz.

O principio de respecto aos suxeitos da acción socioeducativa. Significa actuar, pois, en interese das persoas e respectar a súa autonomía e liberdade. En relación a isto tamén podemos destacar o Artigo 3 das normas deontolóxicas, que establece que hai que ter en conta a decisión da persoa, o que implica tamén a finalización da acción socioeducativa a partir da voluntariedade nas persoas maiores de idade e emancipados/as. Polo que se unha muller vítima de violencia de xénero decide, por exemplo, abandonar, debemos respectalo; a nosa tarefa é acompañala no proceso de deconstrución e concientización pero a decisión última é dela.

O principio de xustiza social. As actuacións deben estar limpas de razóns de beneficencia ou caridade e asumir o dereito de acceso que ten calquera persoa ao uso e gozo dos servizos (sociais, educativos, culturais). Así pois, é imprescindible traballar polo dereito á paz, ao desenvolvemento, á xustiza social e, en definitiva, a unha vida digna. Trátase de contribuír a xerar unha conciencia crítica sobre os problemas sociais e as súas causas (Artigo 27) para que toda a sociedade comprenda o trasfondo da violencia de xénero.

Con respecto a estes principios podemos destacar, así mesmo, unha serie de competencias do Grao da Universidade da Coruña que, por ende, debe ter toda persoa educadora social[35] (p. 1):

- *Detectar factores de vulnerabilidade, de exclusión e de discriminación social que dificulten a inclusión social, escolar e laboral de persoas e colectivos*. Neste caso, aplicámolo ás mulleres e a todas as discriminacións ás que se enfrontan no seu día a día polo simple feito de selo.

- *Elaborar, analizar, sintetizar, valorar e transmitir criticamente a información.* É dicir, estar pendentes e ter capacidade crítica con respecto ás informacións manipuladas ou inexactas dos medios de comunicación que poidan contribuír á estigmatización de persoas, grupos ou

35. Véxase a páxina web *Universidade da Coruña-:* https://guiadocente.udc.es/guia_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G03&consulta=competencies (recuperada 09/07/2015).

comunidades (Artigo 28). Neste sentido, podemos destacar o tratamento dos medios con respecto aos asasinatos de mulleres a mans das súas parellas ou exparellas.

Así, por exemplo, recentemente denunciouse que o dobre crime cometido o catro de xullo en Arbo (Pontevedra) non foi tratado, por algúns medios de comunicación, como se debería, xa que se denominou como crime paixonal (Confederación Intersindical Galega, 2015). De feito, incumpríronse as recomendacións da Declaración de Compostela acordada polo Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia (CPXG) o 16 de outubro do ano 2004[36] que sinala o seguinte:

> Medios e xornalistas evitarán os estereotipos, prexuízos e tópicos ligados á violencia contra as mulleres: os malos tratos non son froito dun "feito pasional", son un delito […] O agresor é o único responsábel do acto violento, polo que é preciso evitar un tratamento informativo que o xustifique. (p. 140)

Once anos despois, certos xornais volveron empregar esta terminoloxía. "O feminismo galego entende que utilizar a paixón como escusa ou desculpa automaticamente xustifica a acción propia do asasinato. Dá vía libre a que se cometa porque hai unha causa que o valida: a paixón. Isto é intolerábel" (Confederación Intersindical Galega, 2015, p. 1).

Así pois, a Educación Social é unha vía fundamental para promover a igualdade e provocar cambios reais que reduzan e cheguen a eliminar a violencia de xénero (AA. VV., 2011). Para que iso suceda, é necesario educar e, máis se cabe, coeducar en todas as etapas das vidas das persoas tanto no ámbito académico, no asociativo, no formal e no non formal. A educación é una ferramenta primordial de emancipación das persoas e conquista de dereitos. Precisamente, é nese aspecto no que a Educación Social xoga un papel transversal e ten unha responsabilidade que asumir. Deste modo, sexa cal sexa o ámbito no que se desenvolve debe ter en conta a perspectiva de xénero (AA. VV., 2011).

Dado que a Educación Social é clave para previr a violencia de xénero, é imprescindible que as e os profesionais da Educación Social coñezan os recursos multidisciplinares e as experiencias de intervención profesional. Tamén é preciso que sexan capaces de desenvolver as habilidades e estratexias necesarias para intervir con solvencia en situacións de violencia de xénero (Hernández,

36. Véxase *Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia:* http://www.xornalistas.com/mediateca/publicacions/mmcc_violenciamulleres.pdf (recuperado 10/07/2015).

2012). Nesta liña, Hernández (2012) afirma que os equipos municipais de atención primaria a mulleres vítimas de violencia de xénero deberían integrar a figura da Educación Social, pero critica que aínda non están claramente definidas as funcións desta nestes servizos. Aínda así, este autor conclúe as seguintes funcións profesionais neste ámbito (p. 2):

-Analizar as demandas e necesidades das vítimas de violencia de xénero.

-Axudar a reconstruír os seus vínculos sociais no proceso de fortalecemento da independencia emocional e económica das mulleres vítimas.

-Acompañalas no proceso de recuperación da súa autoestima.

-Fortalecer a relación de axuda coa muller (e crianzas ou persoas dependentes se os houbera) no proceso de desenvolvemento do seu potencial humano e as súas competencias sociolaborais.

-Desenvolver accións socioeducativas estratéxicas respecto do manexo dos distintos recursos asistencias dispoñibles para a muller, incluíndo as redes sociais e as súas posibilidades de interacción.

-Anticiparse preventivamente a situacións de crise a través do seguimento da muller tras o proceso de recuperación, e facer mediación, cando sexa posible, con elas.

En definitiva, se a Educación Social ten como obxectivo a loita contra as desigualdades e inxustizas; é unha ferramenta imprescindible para combater a lacra da violencia de xénero. Por iso a Educación para a Paz e a Nonviolencia ofrece unha filosofía base para acadar ese mundo máis xusto e pacífico que pretendemos. O sistema patriarcal está moi arraigado na nosa sociedade, e sería moi difícil erradicalo sen unha Educación Social "específica, profesional e interdisciplinar que aborde o tema desde a súa orixe: falta de visibilización social, e desde a infancia e na mesma familia" (Gálvez, 2015, p. 195).

Para concluír este apartado, recorremos a Arrufat (2004), quen sostén que estudantes de carreiras relacionadas coa educación teñen que sentirse con ganas de avanzar na coherencia, no compromiso e na esperanza necesaria para camiñar cara a utopía, que é posible. Nós, estudantes

de Educación Social, debemos, pois, ser profesionais da educación coherentes cos nosos discursos e convicción, persoas comprometidas, esperanzadas e profesionais con ilusión. Podemos ter en conta as seguintes recomendacións sobre o que se precisa para traballar en prol da igualdade, da paz e da *nonviolencia*:

> (Re)coñecemento do labor feito desde o feminismo para re-ler e re-significar a realidade en todas as súas dimensións; toma de conciencia das diferenzas de poder que funcionan de xeito visible e invisible; compromiso por desterrar todo tipo de discriminacións desde a práctica profesional. (AA. VV., 2011, p. 11)

E sobre todo non perder nunca de vista que

> A igualdade de oportunidades é un elemento necesario para unha sociedade democrática, actual e civilizada. A educación fainos libres. A igualdade fainos dignos/as. A educación en igualdade fainos poderosos/as, pois temos o poder de converter as debilidades en oportunidades e as ameazas en fortalezas; é unha cuestión de perspectiva; é unha ollada desde as gafas de xénero, que unha vez que as pos xa non ves doutra maneira. Persoas libres, dignas, e poderosas (Cruz et al., 2011, p. 3).

4. Conclusións e valoración persoal

Tras analizar a interdisciplinariedade dos Estudos Feministas e da Educación para a Paz e a Nonviolencia, podemos concluir que se trata de dous campos relacionados entre si e que deben ser traballados na Educación Social. Ambas liñas de investigación enriquecen as formas de abordar a violencia de xénero, problemática en torno a cal xira este traballo. Vimos como a violencia de xénero é un fenómeno vixente en todos os países do mundo e que se trata do resultado dun sistema complexo de dominación e opresión, denominado patriarcado, que minusvalora ás mulleres polo simple feito de ser mulleres. Deste xeito, observamos como tanto desde o feminismo como desde a Educación para a Paz e a Nonviolencia se ven traballando para erradicar este problema. Así mesmo, as e os profesionais da Educación Social, en tanto a que se encargan de dar resposta ás desigualdades sociais desde a educación e desde perspectivas ligadas ás políticas de benestar social, deben beber destas dúas fontes e propoñelas como transversais en todas as accións que se leven a cabo[37].

Agora ben, cómpre analizar o papel que xogan ditas fontes dentro do Grao en Educación Social da Universidade da Coruña. Trátase dunha carreira "útil" na medida en que se ensinan contidos concretos e reais, e non aspectos abstractos que ao rematar o exame se esquecen. No meu caso en particular, toda a formación recibida serviume sen dúbida para chegar a desenvolver novas perspectivas e sensibilidades. Aínda así, tal vez haxa materias que se poderían desenvolver durante máis tempo para que o estudantado adquira e asente verdadeiramente as aprendizaxes. Por exemplo, un cuadrimestre para materiais esenciais como a de Xénero, Igualdade e Educación, por moito que se complemente con outros coñecementos, parece insuficiente. Por outra banda, a materia de Educación para a Paz, Resolución de Conflitos e Cidadanía é unha materia optativa, pero imprescindible posto que nos ofrece unhas liñas de actuación, que, como xa se ven mencionando ao longo deste traballo, son imprescindibles para un mundo máis xusto e pacífico. Concretamente, poderíanse realizar máis estudos de caso en torno á **prevención** desde a perspectiva de xénero nos diferentes ámbitos de acción socio-comunitaria, como, por exemplo, a

37. Respecto a ditas accións, véxase o documento orientativo "Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social", da Asociación Internacional de Educadores Sociales, na páxina web da *Revista de Educación Social:* http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf (recuperada 10/07/2015). Véxase tamén a breve descrición do Grao en Educación Social na seguinte páxina da web da *Universidade da Coruña* (recuperada 10/07/2015): https://www.udc.gal/ensino/detalleEstudio/index.html?language=gl&codigo=652G03V01

través dos servizos sociais, nos centros cívicos, nas bibliotecas, nos centros educativos, nos centros de lecer, nas asociacións deportivas, nos centros de menores, nos centros de saúde ou nas comisarías.

Aínda que está nas nosas mans o continuar formándonos tanto no académico como na práctica educadora profesional, con máis experiencias prácticas durante a fase de formación pode que estivésemos mellor preparadas para o noso futuro profesional. Unha opción podería ser ampliar o Practicum I, pois, xusto cando un/ha comeza a coñecer a institución, a dinámica e as persoas, xa ten que marchar, co cal non da tempo a afianzar. No caso do Practicum II, aínda que o tempo é máis amplo, a mágoa é que se deba realizar só nun ámbito concreto, o que impide que se experimenten outros contextos da Educación Social *in situ*. Isto pode resultar, profesionalmente falando, desconcertante á hora de buscar traballo ao non ter os coñecementos e habilidades necesarios, polo que tamén podería ser beneficioso que houbese máis saídas, incluso unha por materia na medida do posible, para coñecer mellor ao colectivo e/ou o tema que se trate.

De cara ao futuro dos Estudos Feministas e da Paz, considérase relevante afondar en como incidir na perspectiva de xénero dentro da Educación para a Paz. Aínda sabendo que muller e paz están relacionadas e veñen camiñando xuntas desde os inicios, como analizamos a perspectiva de xénero se brilla pola súa ausencia no propio campo da Educación para a Paz? Ademais, non podemos permitir que se manteña a despolitización que ven sufrindo o feminismo, levada a cabo a través dunha operación ideolóxica coa intención de desvincular a historia das loitas feministas das accións políticas actuais impulsadas por mulleres (Cobo, 2005). Esta operación está marcada polas políticas neoliberais e patriarcais en practicamente todo o mundo e consiste en subtraer aos grupos oprimidos da súa memoria histórica dado que, cando os colectivos humanos adquiren conciencia política e crítica sobre as formas de dominación que están sufrindo, adquiren tamén a posibilidade de destruílas. Deste xeito, a memoria histórica feminista é unha ameaza para a hexemonía masculina porque rearma ideoloxicamente ás mulleres e introdúceas na vida pública e política (Cobo, 2005). Por isto e por todas as achegas que fomos vendo ao longo deste traballo, é imprescindible visibilizar o feminismo desde a Educación Social, e, ao mesmo tempo, a Educación para a Paz e a Nonviolencia como alternativa a un mundo que glorifica e normaliza os actos violentos.

Con respecto ás barreiras que atopei á hora de elaborar o TFG, persoalmente custoume

sintetizar a información. Quero dicir que, tendo en conta que a violencia de xénero é un problema moi complexo, todo o material que atopaba nas pescudas me parecía interesante e relevante. Gustaríame ter escrito máis, ou, analizado outros aspectos nos que, por cuestións de espazo, non puiden afondar (micromachismos, o fenómeno da violencia de xénero en relación a poboación LGTBI −lesbianas, gays, bisexuais, transexuais e intersexuais−, os diferentes feminismos máis alá do Occidental, así como o movemento pacifista, entre outros). Tamén sería interesante, como xa se ten mencionado, ter afondado máis na prevención, como, por exemplo, nos distintos ámbitos da educación das crianzas e das súas familias, co fin de evitar que se continúen reproducindo os roles e valores do sistema patriarcal, tan arraigados aínda hoxe en día. De feito, un equipo de educadoras/es ten realizado un interesante proxecto educativo en torno a esa cuestión, precisamente, co profesorado de centros escolares do medio rural galego (Cainzos, 2012). Inspirándonos en iniciativas como esta, poderíamos desenvolver proxectos similares noutros contextos diversos con cativos/as (bibliotecas, ludotecas, etc.). Isto é, que deberíamos afondar moito máis no que facer, concretamente, desde a nosa posición para levar a cabo ese proceso, que, aínda que os seus resultados son a longo prazo, ao mesmo tempo son os máis efectivos para paliar esta lacra. Ademais, unha vez seleccionada a información, non foi fácil comezar a escribir todo o aprendido e plasmalo en palabras a través dun discurso coherente e fluído. A pesar de que considero positivo e imprescindible que sexamos todas e todos conscientes da realidade, outro desafío consistía nos sentimentos propios á hora de tratar esta problemática. Afondar na violencia de xénero implica coñecer máis de preto a realidade. Polo tanto, é imposible que persoalmente non afecte á sensibilidade e que produza un certo malestar emocional. Por iso precisamos cultivar a esperanza que xera educar na *nonviolencia* e na igualdade.

Con todo, a realización deste TFG contribuíu a que me reafirmase nas miñas convicción, fose máis consciente da situación social, e, sobre todo, adquirise máis coñecementos e unha base máis profunda para, nun futuro, levar a cabo unha práctica socioeducativa máis informada e completa.

Por último, atendemos as seguintes palabras de Freire (1997):

> a mestra democrática, coherente, competente, que manifesta o seu gusto pola vida, a súa esperanza nun mundo mellor, que demostra a súa capacidade de loita, o seu respecto ás

diferenzas, sabe cada vez máis o valor que ten para a transformación da realidade [...]. (p. 108)

Considerando que ditas calidades se poden extrapolar a unha educadora social, penso que este traballo me ensinou todo iso, e me aportou moita esperanza e ilusión. Aínda sendo consciente de que os cambios non son inmediatos, sempre podemos facer algo para, pouco a pouco, achegarnos ás metas propostas. O mundo que nos espera fóra do académico (e nel tamén) pide loita, e que sexamos combativas e combativos ante as inxustizas e as discriminacións, que non son poucas. Ademais, esixe unha Educación Social crítica, que olle (en) violeta[38] e que teña a paz (positiva) como bandeira no seu quefacer diario se queremos un mundo mellor. Para finalizar, como futura educadora social, gustaríame rematar este TFG coas seguintes afirmacións:

1. Por suposto, eu son feminista; e
2. Por suposto, "educar para a paz é posible e realista" (Jares, 2004, p. 16).

38. "É importante pór as 'gafas do xénero' para observar a través delas a realidade e observarse persoalmente." (AA. VV., 2011, p. 11)

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008). *Documentos profesionalizadores*. Galicia: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. Recuperado 4/07/2015 de: http://ceesg.org/o-ceesg/colexiacion/documentos-profesionalizadores.

AA. VV. (2010). *Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz: Género en la educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Recuperado 28/06/2015 de: http://www.beatafilipina.org/G_nero.pdfDEFINITIVO.pdf

AA. VV. (2011). Coñecendo a Lilith. *Galeduso*, nº 9, pp. 7-11.

AA. VV. (2012). *Feminicidio. Femicidio. Una realidad silenciada*. Colombia: Mundubat. Recuperado 08/05/2015 de: http://www.mundubat.org/archivos/201204/bol1ddhh2012.pdf?1

Alcántara, Mª Vicenta; López-Soler, Concepción; Castro, Maravillas e López, Juan J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de Psicología,* vol. 29, nº 3, pp. 741-747.

Alcañiz, Mercedes (2007). Aportaciones de las mujeres al discurso y a la práctica de la paz. *Feminismo/s*, nº 9, pp. 31-50.

Alonso, Cristina e Torrado, Cristina (2011). Violencia de género, justicia restaurativa y mediación: ¿una cambinación posible?. En Castillejo, R. e Catalina, Mª.A. (Eds.), *Violencia de género, justicia restaurativa y mediación* (pp. 569-606) Madrid: La Ley.

Álvarez, Ángeles (2015, 19 de agosto). Laura del Hoyo no fue una víctima "secundaria". *El Diario*. Recuperado 28/07/2015 de: http://www.eldiario.es/zonacritica/Laura-Hoyo-victima-secundaria_6_421417859.html

Amorós, Celia (2005). Dimensiones de poder en la teoría feminista. *Revista internacional de filosofía política,* nº 25, pp. 11-34.

Anónimo (2015, maio). "Feijóo ten a cara de facer minutos de silencio mentres recorta as axudas para as vítimas". *Sermos Galiza.* Recuperado 27/06/2015 de: http://www.sermosgaliza.gal/articulo/social/feijoo-ten-cara-facer-minutos-silencio-mentres-recorta-

axudas-vitimas/20150510110207037244.html?utm_content=buffer4eadb

Arrufat, Mireia (2004). Las «otras mujeres» y la Pedagogía de la Autonomía de Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* vol. 18, nº 2, pp. 45-58.

Axencia dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea (FRA) (2014). Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE. Recuperado 18/08/2015 de: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-factsheet_es.pdf

Barrio, Ramona e Santorum, Rosa (1997). A diferenciación sexual na linguaxe. *Andaina*, nº 19, pp. 24-26.

Bastidas, A. Jeanette (2008). Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista venezonala de estudios de la mujer,* vol. 13, nº 31, pp. 79-98.

Beauvoir, Simone (1989). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

Blanco, Ana Isabel (2007). Prevención de la violencia de género y crítica de la razón patriarcal: un reto para la postmodernidad. *Tavira: Revista de ciencias de la educación.* nº 23, pp. 13-40.

Blanco, Pilar; Ruíz, Consuelo; García de Vinuesa, Leonor e Martín, Mar (2004). La violencia de pareja y salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria,* vol. 18, nº 1, pp. 182-188.

Bonino, Luis (2004). Los Micromachismos. *La Cibeles*, nº 2, pp. 1-6.

Bosch, Esperanza (Ed.) (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Illes Balears: Universidad de Illes Balears. Recuperado 04/04/2015 de: http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pdf

Cagigas, Ana D. (2000). El patriarcado como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero,* nº 5, pp. 307-318.

Cainzos Rodríguez, Paz (Ed.) (2012). *Cara unha cidadanía inclusiva no ámbito rural galego: diagnóstico sobre xénero elaborado polo profesorado das bisbarras de Mondoñedo e Viana do Bolo.* Santiago de Compostela: Intered.

Calvo, Germán e Camacho, Rafaela (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global,* nº 33, pp. 424-439.

Canto, Jesús M; Moreno, Pilar; San Martín, Jesús; Perles, Fabiola; Moscato, Gianluigi e Reyes, Rosa M. (2011). Celos y sexismo: un estudio comparativo entre una muestra española y una muestra cubana. *Revista de Psicología Social*, vol. 26, nº 1, pp. 33-43.

Caro, Coral (2007). La concepción romántica del amor transfondo de la violencia de género. En

Ferrer, Victoria A. e Bosch, Esperanza (Eds.), *Los feminismos como herramientas de cambio social (II): de la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista* (pp. 63-74). Islas Baleares: Universitat de les Illes Balearts, Servei de Publicacions i Intercanvi.

Cascón, Paco (2000). *Resolución noviolenta de conflictos*. México: Perro sin Mecate.

Castro, Olga e Reimóndez, María (2013). *Feminismos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Cazorla, S. (2005, 25 de novembro). El hecho, el derecho y la violencia sobre la mujer. *El País*. Recuperado 03/05/2015 de: http://elpais.com/diario/2005/11/25/sociedad/1132873210_850215.html

Chica, Manuela (2007). Del conflicto a la cultura de paz: implicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación,* vol. 44, nº 5, pp. 2-11.

Cobo, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social,* nº. 18, pp. 249-258.

Cobo, Rosa (Ed.) (2008). *Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.

Comins, Irene (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz.* (Tese de doutoramento). Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado 03/05/2015 de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf?sequence=1

Confederación Intersindical Galega (CIG) (2015). O feminismo galego manifesta o seu rotundo rexeitamento a que se chamen "mortes paixonais a mortes criminais". Recuperado 12/07/2015 de: http://www.galizacig.gal/avantar/novas/7-7-2015/o-feminismo-galego-manifesta-o-seu-rotundo-rexeitamento-a-que-se-chamen-mortes-paixon

Cruz, Laura; Merelas, Tania; Taoada, Isabel; Riveiro, Sofía e Rodríguez, Sandra (2011). Para comezar. *Galeduso*, nº 9, pp. 2-5.

Davins, Montse; Pérez, Carles; Aramburu, Inés e Aznar, Berta (2012) Maltratato en la pareja: una modalidad de relación dañina. *Temas de psicoanálisis*, nº 4, pp. 1-21.

Davis, Ángela (2015). Recuperado 30-06-2015 de *Prezi:* https://prezi.com/6gkkvksqs1sr/feminismo-e-islam-hacia-la-emancipacion-de-las-mujeres-musu/

De la Fuente, Inmaculada (2010, 26 de xuño). La travesía de la masculinidad. *El País*. Recuperado 12/07/2015 de: http://elpais.com/diario/2010/06/26/sociedad/1277503201_850215.html

De Miguel, Verónica (2015). *Percepción de la violencia de género por la adolescencia y la juventud*.

Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado 20/05/2015 de: http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion__Social__VG__Adolesc_Juv.pdf

Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado 29/04/2015 de:

http://www.msssi.gob.es/gabinetePrensa/notaPrensa/pdf/30.03300315160154508.pdf

Facio, Alda e Fries, Lorena (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nº 6, pp. 259-294.

Fernández, Javier G. (2011). Feminicidios de género: Evolución real del fenómeno, el suicidio del agresor y la incidencia del tratamiento mediático. *Revista Española de Investigación Criminológica*, nº 9, pp. 1-27.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2015). Recuperado 30-06-2015 de *Wikipedia*:

https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

Galtung, Johan (1998). *Tras la violencia, 3R reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisiles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz: Gernika Gogoratuz.

Gálvez, Lina e Torres, Juan (2010). *Desiguales. Mujeres y hombres en la crisis financiera*. Barcelona: Icaria.

Gálvez, Mariló (2015). Educación Social, pilar básico para lograr una igualdad de género que aún permanece maquillada en diferentes marcos profesionales. *RES, Revista de Educación Social*, nº 21, pp. 19-209.

Hanisch, Carol (1970). The personal is political. En S. Firestone e A. Koedt (Eds.*), Notes fron the second year. Women's liberation: major writings of the radical feminists* (pp. 76-78). Nova York: The Radical Feminist Movement.

Hernández, Carmelo (2012). Violencia de Género: "Una Cuestión de Educación Social". *Revista de Educación Social*, nº 14, pp. 1-3.

Hernández, Mª Jesús e Martínez, Pilar (2011). Evolucion de los feminicidios de pareja desde la Ley de Violencia de Genero. *Criminología y justicia,* nº 1, pp. 10-19.

Hernando, Almudena (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica*

del sujeto moderno. Madrid: Katz.

Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

Jares, Xesús R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.

Jiménez, Francisco (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, nº 58, pp. 13-52.

Lagarde, Marcela (2006). Del femicidio al feminicidio. *El Jardín de Freud-Revista de Psicoanálisis*, nº 6, pp. 216-225.

Laurenzo, Patricia (2012). Apuntes sobre el feminicidio. *Revista de derecho penal y criminología*, nº 8, pp. 119-143.

López, Adriana (2009). Sexualidad. Juego, afetos y propiedad. Nuevos territorios para explorar la violencia de género. En Miranda López, M.J., Martín-Palomo, M.T. e Marugán Pintos, B. (Eds.), *Amor, Razón, Violencia* (pp. 117-137). Madrid: Los libros de la Catarata.

López, Mario (2012). Noviolencia para generar cambios sociales. *Polis*, nº 9, pp. 1-16.

Lorente, Miguel (2007). *Violencia de género: acciones y reacciones del posmachismo*. Congreso Internacional e interdisciplinar mundos de mujeres.

Martínez, Cándida e Mirón, Mª Dolores (2000). La paz desde la perspectiva de los Estudios de Género: Una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico. En Rodríguez, F. J. (Ed.), *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 125-132). Granada: Universidad de Granada.

Martínez, Mª del Carmen e Vélez, Manuel (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum*, nº 16, pp. 137-144.

Marugán, Begoña (2009). Pasando a la acción: feminismos. Violencia. Institucionalización. En Miranda López, M.J., Martín-Palomo, M.T. e Marugán Pintos, B. (Eds.), *Amor, Razón, Violencia* (pp. 91-116). Madrid: Los libros de la Catarata.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *Sensibilización en igualdad de oportunidades.*

Miranda, Mª Jesús (2009). La retórica de la violencia de género. Etnometodología de un tipo delictivo. En Miranda López, M.J., Martín-Palomo, M.T. e Marugán Pintos, B. (Eds.), *Amor, Razón, Violencia* (pp. 35-43). Madrid: Los libros de la Catarata.

Miranda, Mª Jesús, Martín-Palomo, Mª Teresa e Marugán, Begoña (Eds.) (2009). *Amor, Razón,*

Violencia. Madrid: Los libros de la Catarata.

Moreno, Mª Pilar (2011). La ley española de medidas de protección integral contra la violencia de género: conceptos y datos estadísiticos. Recuperado 01/05/2015 de: http://www.unav.edu/congreso/ideologiadegenero/comunicaciones%20aceptadas

Moreno, Montserrat (1993). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.

Ngozi, Chimamanda (2015). *We should all be feminists*. Literatura Random House.

Organización Mundial de la Salud (1998). *Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritario.* Recuperado 10/05/2015 de: http://www.who.int/gender/violence/violencia_infopack1.pdf

Organización Mundial de la Salud (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud.* Recuperado 11/05/2015 de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85243/1/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud y Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres (2011). *Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres: qué hacer y cómo obtener evidencias.* Recuperado 11/05/2015 de: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789275316351_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.* Recuperado 10/05/2015 de: http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf

Pazos, María (2013). *Desiguales por ley. Las políticas públicas contra la iguladad de género*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Plan ONG (2014). *Por ser Niña: el estado mundial de las niñas.* República Checa: New Internationalist Publications Ltd. Recuperado 03/07/2015 de: http://plan-espana.org/files/espana/informe-anual-por-ser-nina-fy14-2

Quintela, Mónica; Arandia, Mª. Jesús e Campos, Pío V. (2004). *De la comunidad al barrio: violencia de pareja en mujeres migrantes en Sucre*. La Paz: Fundación Pieb.

Rodil, O. (2015, 30 de marzo). Asasinadas pola violencia machista 4 mulleres en menos de 48h. *Sermos Galiza.* Recuperado 12/04/2015 de:

http://www.sermosgaliza.gal/articulo/social/asasinadas-pola-violencia-machista-3-mulleres-menos-48h/20150330202829036195.html

Roldán, Daniel (2015, 14 de agosto). "«Cada muerte es un fracaso del sistema»". *La Rioja*. Recuperado 20/08/2015 de: http://www.larioja.com/nacional/201508/14/cada-muerte-fracaso-sistema-20150814003218-v.html

Sánchez, Ana e Iglesias, Ana (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Cobo, R. (Ed.), *Educar en la ciudadanía: perspectivas feministas* (pp. 123-150). Madrid: Los Libros de Catarata.

Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás.* Madrid: Santillana Ediciones Generales.

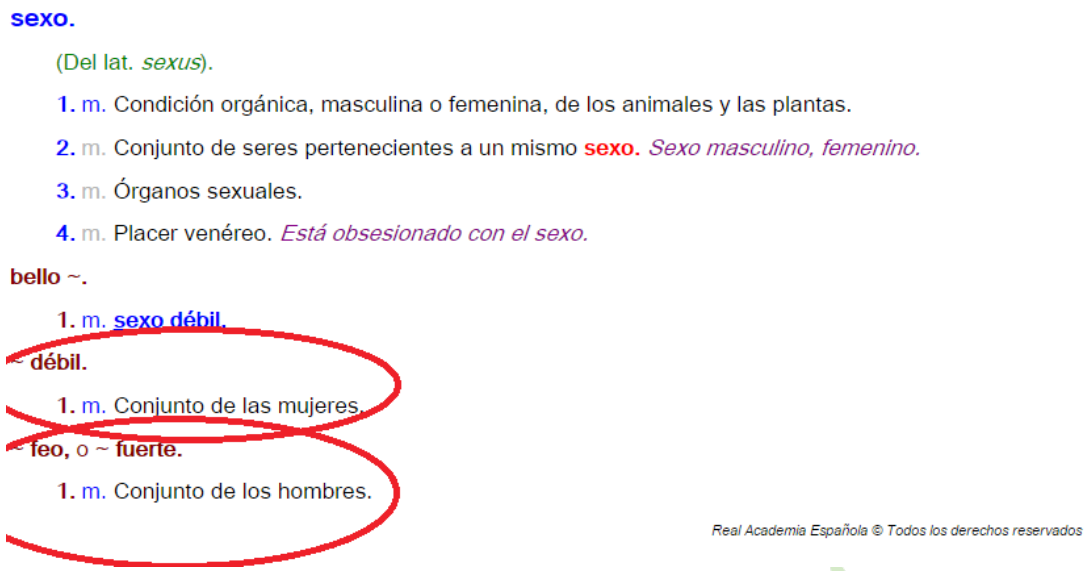
Valcárcel, Amelia (2009). *Feminismo en el mundo global.* Madrid: Cátedra.

Valor, Inmaculada; Expósito, Francisca; Moya, Miguel e López, Karelín (2014). Violencia hacia la mujer en España y Cuba: una misma realidad, dos visiones diferentes. *Revista de Psicología Social*, nº 29, pp. 150-179.

Xunta de Galicia (2013). *Guía para o voluntariado en violencia de xénero*. Recuperado 30/04/2015 de: http://igualdade.xunta.es/sites/default/files/files/documentos/guia-voluntariado-en-violencia-de-xenero.pdf

Anexos

Anexo 1: Sexo débil versus sexo forte na Real Academia Española



sexo.

(Del lat. *sexus*).

1. m. Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas.

2. m. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo **sexo.** *Sexo masculino, femenino.*

3. m. Órganos sexuales.

4. m. Placer venéreo. *Está obsesionado con el sexo.*

bello ~.

1. m. **sexo débil.**

~ débil.

1. m. Conjunto de las mujeres.

~ feo, o **~ fuerte.**

1. m. Conjunto de los hombres.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Fonte: Real Academia Española (2015, p. 1)[39].

39 Véxase páxina web *Real Academia Española* http://lema.rae.es/drae/?val=sexo+d%C3%A9bil (recuperada 29/05/2015).

Anexo 2: Formas de violencia seguindo o criterio da fase da vida na que se atope a persoa (OMS, 1998)

Fase	Tipo de violencia
Pre-natal	Abortos selectivos segundo sexo Efectos sobre o nado da violencia durante o embarazo
Infancia	Infaticido feminino Abuso físico, sexual e psicolóxico
Nenez	Matrimonio infantil Mutilación xenital feminina Abuso físico, sexual e psicolóxico Incesto Prostitución infantil e pornografía
Adolescencia e vida adulta	Violencia durante o cortello e o noivado (por exemplo, alteración de bebidas e violacións) Sexo forzado por razóns económicas (por exemplo, nenas estudantes que teñen relacións sexuais con adultos a cambio de favores) Incesto Abuso sexual no lugar de traballo Violacións Acoso sexual Prostitución e pornografía forzada Tráfico de mulleres Violencia conxugal Abuso psicolóxico Abuso de mulleres con discapacidade Embarazos forzados
Vellez	"Suicidio" forzado ou homicidio de viúvas por razóns económicas Abuso físico, sexual e psicolóxico

Fonte: Elaboración propia seguindo á OMS (1998).

Anexo 3: Vítimas mortais a mans da parella ou da ex-parella en España

	Número de vítimas mortais													
	2003	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**Total**
Ex-parella	16	16	15	18	16	22	14	17	12	8	19	11	6	190
Parella	55	56	42	51	55	54	42	56	49	44	35	43	20	602
Total	71	72	57	69	71	76	56	73	61	52	54	54	26	792

Fonte: Elaboración propia seguindo á Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero (2015).

Anexo 4: Número de vítimas mortais segundo Comunidade Autónoma en España

	Número de víctimas mortais										
Comunidad autónoma	**Ano 2005**	**Ano 2006**	**Ano 2007**	**Ano 2008**	**Ano 2009**	**Ano 2010**	**Ano 2011**	**Ano 2012**	**Ano 2013**	**Ano 2014**	**Ano 2015**
Andalucía	9	21	8	9	14	17	16	8	11	10	7
Aragón	4	1	2	1		2	2	1	2		
Principado de Asturias	1	3	2	1		5	2	1	1		1
Illas Baleares	4	3	1	1	1	2	1	2	2	3	1
Canarias	6	4	6	5	5	7	3	2	2	1	1
Cantabria			2						1		1
Castela e León	4	3	3	6	1	4	2	2	4	3	1
Castela - La Mancha	2	4	5	3	1	3	1	4	4		
Cataluña	8	10	12	10	10	12	9	13	4	12	4
Comunidade Valenciana	6	8	10	10	9	8	8	6	9	7	4
Extremadura		1			1	1		1	1		1
Galicia	1		5	7	3	2	3	4	3	6	2
Comunidade de Madrid	4	5	9	11	5	7	9	6	9	7	2
Rexión de Murcia	2	3	2	4	2	1	2				
Comunidade Foral de Navarra	2		1	3			1				
País Vasco	3	3	2	3	2	2	2	2	1	3	1
A Rioxa				2	1						
Ceuta					1						
Melilla	1		1							2	
TOTAL	57	69	71	76	56	73	61	52	54	54	26

Fonte: Elaboración propia seguindo á Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero (2015).

Anexo 5: Lista de feminicidios e asasinatos en España durante o 2015 no mes de agosto[40]

Feminicidios íntimos oficiales

1. 12/01/2015. Teresa Fernández S., 70 años. El Altet – Elche (Alicante, Comunidad Valenciana). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

2. 21/01/2015. Sandra M. A., 39 años. Terrassa (Barcelona, Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

3. 04/02/2015. Egle B., 39 años. Ronda (Málaga, Andalucía). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

4. 12/02/2015. Susana Carrasquer Perujo, 38 años, Valencia (Comunidad Valenciana). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

5. 09/03/2015. Hanane O. B., 43 años. Denia (Alicante, Comunidad Valenciana). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

6. 11/03/2015. Tamara Simón Barrut, 23 años. Cáceres (Extremadura). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

7. 29/03/2015. Davinia V., 30 años. Alhaurín de la Torre (Málaga, Andalucía). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

8. 30/03/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 24 años. Lleida (Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

9. 02/04/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 29 años. Vitoria Gasteiz (Álava, País Vasco). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

10. 03/05/2015. Francisca Herrera, 47 años. Sorbas (Almería, Andalucía). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

11. 08/05/2015. Isabel Fuentes Fernández, 65 años. Ourense (Galicia). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

12. 14/05/2015. Gema Ruiz, 48 años. Denia (Alicante, Comunidad Valenciana). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

13. 15/05/2015. Encarna de la Cruz Blázquez, 41 años. Villaviciosa de Odón (Comunidad de Madrid). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

14. 03/06/2015. Mª del Águila P. H., 50 años. Alcalá de Guadaira (Sevilla, Andalucía).

40Véxase páxina web *feminicidio:* http://feminicidio.net/ (recuperada 28/08/2015).

Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

15. 13/06/2015. Mª Ángeles Quintana Riestra, 40 años. Herrera de Camargo (Cantabria, Cantabria). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

16. 22/06/2015. R. N., 36 años. Soria (Castilla y León). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

17. 26/06/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 41 años. Barcelona (Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

18. 03/07/2015. Beatriz Rodríguez Mariño, 30 años. Arbo (Pontevedra, Galicia). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

19. 05/07/2015. Felicidade Rosa Plácido, 68 años. Pravia (Asturias). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

20. 09/07/2015. Anka Illy, 22 años. Arganda del Rey (Madrid, Comunidad de Madrid). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

21. 10/07/2015. Laura González, 27 años. La Palma de Santa Cruz (Santa Cruz de Tenerife, Canarias). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

22. 15/07/2015. Rosario Escobar, 60 años. Mollina (Málaga, Andalucía). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

23. 31/07/2015. G. V. R., 33 años. Palma de Mallorca (Baleares). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

24. 12/08/2015. Olga F.E., 44 años. Castelldefels (Barcelona, Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

25. 17/08/2015. Otilia Márquez, 68 años. Armilla (Granada, Andalucía). Feminicidio íntimo. Cifra oficial.

Feminicidios íntimos no oficiales

1. 19/01/2015 *(fecha de hallazgo del cadáver). Gisela S. R., 69 años. Orba (Alicante, Comunidad Valenciana). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

2. 02/03/2015 (*fecha de hallazgo del cadáver, asesinada en julio de 2014). Segunda María Desviat, 32 años. Barcelona (Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial.

3. 15/06/2015. Rilma Liliana Velásquez Rojas, 37 años. Sant Antoni de Portmany (Ibiza, Islas

Baleares). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

4. 21/06/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 40 años. Torre del Mar (Málaga, Andalucía). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

5. 11/07/2015. Nombre y apellidos no conocidos, edad no conocida. Calella de la Costa (Barcelona, Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial.

6. 16/07/2015. Sonia Meléndez Mitre, 48 años. Gijón (Asturias). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

7. 29/07/2015. Dolores Moya González, 41 años. Serra (Valencia, Comunidad Valenciana). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

8. 05/08/2015. Maryna, 45 años. Castelldefels (Barcelona, Cataluña). Feminicidio íntimo. Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

9. 05/08/2015 (fecha de hallazgo del cadáver: 12/08/2015). Marina Okarynska, 26 años. Cuenca (Cuenca, Castilla-La Mancha). Feminicidio íntimo (en investigación por parte del Ministerio). Cifra no oficial.

10. 31/07/2015 (fecha de hallazgo del cadáver: 16/08/2015). Sandra García, 45 años. (asesinada en Utrecht, Holanda; residente en Sabadell (Barcelona, Cataluña). Feminicidio íntimo (a la espera de confirmación como cifra oficial).

11. 27/08/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 48 años. Noalejo (Jaén, Andalucía). Feminicidio íntimo (a la espera de confirmación como cifra oficial).

Feminicidios no íntimos

1. 04/02/2015. Araceli Araújo Fernández, 55 años. Arrecife (Lanzarote, Las Palmas, Gran Canaria). Feminicidio no íntimo. Cifra no oficial.

2. 05/08/2015 (fecha de hallazgo del cadáver:12/08/2015). Laura del Hoyo, 24 años. Cuenca (Cuenca, Castilla-La Mancha). Feminicidio no íntimo por conexión. Cifra no oficial.

Feminicidios familiares por conexión

1. 12/01/2015. Natividad Fernández S., 64 años. El Atlet – Elche (Alicante, Comunidad Valenciana). Feminicidio familiar por conexión (asesinada por su ex cuñado). Cifra no oficial.

Feminicidios familiares

1. 23/01/2015. Marisa C. H., 46 años. Vitigudino (Salamanca, Castilla y León). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

2. 04/02/2015. Mª del Carmen F. J., 48 años. Pozuelo de Alarcón (Madrid, Comunidad de Madrid). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

3. 23/02/2015. Nombre no conocido F., 68 años. León (León, Castilla y León). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

4. 24/02/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 59 años. Martorell (Barcelona, Cataluña). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

5. 23/03/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 81 años. Valldoreix – Sant Cugat del Vallés (Barcelona, Cataluña). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

6. 07/05/2015. Mª Carmen Gómez Suárez, 48 años. Sevilla (Andalucía). Feminicidio familiar (asesinada por su sobrino). Cifra no oficial.

7. 13/05/2015. Noelia, 42 años. Las Palmas de Gran Canaria (Canarias). Feminicidio familiar (asesinada por su hermano). Cifra no oficial.

8. 07/06/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 70 años. Barcelona (Cataluña). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

9. 23/06/2015. Ana Mª M., 45 años. Vinarós (Castellón, Comunidad Valenciana). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

10. 30/06/2015. Nombre no conocido, García, 66 años. Villajoyosa (Alicante, Valencia). Feminicidio famiiliar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

11. 05/07/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 60 años. Barcelona (Cataluña). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

12. 05/07/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 36 años. Barcelona (Cataluña). Feminicidio familiar (asesinada por su hermano). Cifra no oficial.

13. 31/07/2015. M. M. J. U., 73 años. Madrid (Comunidad de Madrid). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

14. 05/08/2015. C. M. J., 55 años. Rubí (Barcelona, Cataluña). Feminicidio familiar (asesinada por su hijo). Cifra no oficial.

Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente

1. 27/03/2015. Jean Hellen Tarsey, 77 años. Xaló (Alicante, Comunidad Valenciana). Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente. Cifra no oficial.

2. 29/03/2015 (*fecha de hallazgo del cadáver). Nombre y apellidos no conocidos, 40 años. Isla Cristina (Huelva, Andalucía). Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente. Cifra no oficial.

3. 31/03/2015 (*fecha aproximada). Adriana Giogiosa Nasini, 55 años. Majadahonda (Comunidad de Madrid). Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente. Cifra no oficial.

4. 02/05/2015 (*hallazgo del cadáver: 06/06/2015). Socorro Pérez Rodríguez, 43 años. Ourense (Ourense, Galicia). Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente. Cifra no oficial.

5. 07/06/2015. Yelisa Altagracia Pérez, 39 años. A Pobra do Caramiñal (La Coruña, Galicia). Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente. Cifra no oficial.

6. 08/08/2015. Leire Rodríguez Montero, 34 años. Bilbao (Bizkaia, País Vasco). Feminicidio/asesinato de mujeres sin información suficiente. Cifra no oficial.

Feminicidios infantiles

1. 30/06/2015. Cristina, 14 años. Villajoyosa (Alicante. Valencia). Feminicidio infantil (asesinada por su padrastro). Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

2. 31/07/2015. Amaia Oubel Vieites, 4 años. Moraña (Pontevedra, Galicia). Feminicidio infantil (asesinada por su padre). Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

3. 31/07/2015. Candela Oubel Vieites, 9 años. Moraña (Pontevedra, Galicia). Feminicidio infantil (asesinada por su padre). Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

4. 05/08/2015. Nombre no conocido F., 7 años. Castelldefels (Barcelona, Cataluña). Feminicidio infantil (asesinada por su padre). Cifra no oficial (en investigación por parte del Ministerio).

Feminicidios transfóbicos

1. 21/07/2015. Nombre y apellidos no conocidos, 41 años. Alicante (Comunidad Valenciana). Feminicidio transfóbico. Cifra no oficial.

Asesinato de mujeres por robo

1. 23/04/2015. Joaquina C. C., 83 años. Baena (Córdoba, Andalucía). Asesinato de mujeres por robo. Cifra no oficial.

2. 09/07/2015. María Gracia Martínez, 62 años. Sevilla (Andalucía). Asesinato de mujeres por robo. Cifra no oficial.

3. 01/07/2015 (hallazgo del cadáver: 09/07/2015). Francisca Jiménez Hernández, 65 años. Ontur (Albacete, Castilla la Mancha). Feminicidio/asesinato de mujeres por robo. Cifra no oficial.

Varones asesinados por violencia de género

1. 09/02/2015. Alejandro Rodríguez, 3 años. Rincón de la Victoria (Málaga, Andalucía). Asesinado por la pareja de su madre. Caso en investigación por parte del Ministerio.

2. 03/05/2015. Manuel Tristán B., 57 años. Níjar (Almería, Andalucía). Asesinado por el esposo de su empleada.

3. 04/05/2015. Nombre y apellido no conocidos, 10 años. Torrevieja (Alicante, Comunidad Valenciana). Asesinado por la pareja de su madre.

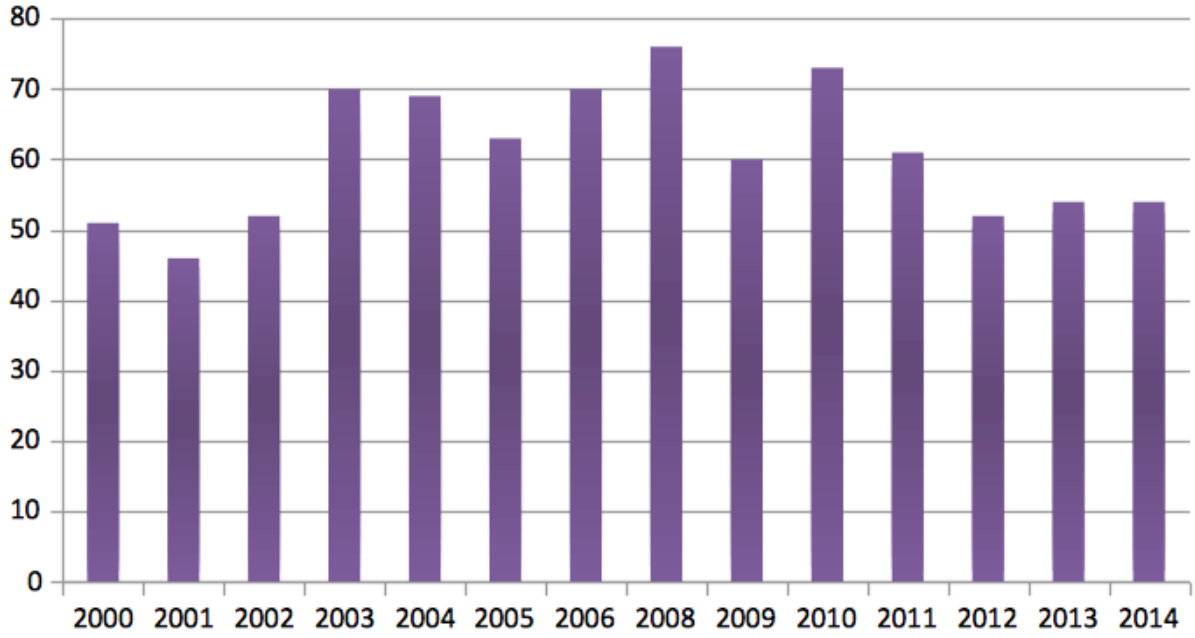
4. 30/06/2015 Carlos Soler, 6 años. Villajoyosa (Alicante, Valencia). Asesinado por su padre. Caso en investigación por parte del Ministerio.

5. 03/07/2015. Sergio Rodríguez Fernández, 36 años. Arbo (Pontevedra, Galicia). Asesinado por la ex pareja de su pareja actual.

6. 16/07/2015. Carlos Martínez, 75 años. Sevilla (Andalucía). Asesinado por la ex pareja de su sobrina.

7. 05/08/2015. Nombre no conocido F., 12 años. Castelldefels (Barcelona, Cataluña). Asesinado por su padre. Caso en investigación por parte del Ministerio.

Anexo 6: Evolución dos asasinatos por violencia de xénero en España



Fonte: Elaboración propia seguindo á Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero (2015).

Anexo 7: Número de denuncias segundo quen as realiza en España

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
TOTAL	126.742	124.894	128.543	134.002	134.105	135.540	142.125	126.293
Víctima	9.769	12.270	10.495	12.082	11.158	10.872	13.672	14.166
Familiares de la víctima	651	625	435	450	487	451	869	463
Atestado policial con denuncia de la víctima	78.758	75.767	82.127	83.693	86.760	87.635	90.724	83.601
Atestado policial con denuncia de familiar	1.421	1.247	1.189	1.092	1.697	1.436	1.606	964
Atestado policial por intervención directa policial	18.984	18.222	17.372	19.633	18.137	17.445	17.576	13.072
Parte de lesiones	15.029	14.363	14.743	15.290	14.640	16.138	16.528	13.321
Servicio asistencia y terceros en general	2.130	2.400	2.182	1.762	1.226	1.563	1.150	706

Fonte: Elaboración propia seguindo o Instituto da Muller a partir dos datos publicados polo Observatorio contra a violencia doméstica e de xénero (2015).

Mención Especial do xurado

Piropos: afagadores? Ou práctica que mantén os estereotipos de xénero?

Autora

Raquel Lois Gómez

(Universidade de Vigo)

ceesg

colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

FICHA

Título do traballo: Piropos ¿afagadores? Ou ¿práctica que mantén os estereotipos de xénero?

Autora: Raquel Lois Gómez

Universidade de Vigo (Campus de Ourense).

Curso académico: 2013/2014.

Titor do traballo: María Lameiras Fernández.

PIROPOS; ¿AFAGADORES? OU

¿PRÁCTICA QUE MANTÉN OS ESTEREOTIPOS DE XÉNERO?

Grao en Educación Social

AGRADECEMENTOS

Quixera agradecer a varias persoas e entidades a axuda que prestaron na realización de este traballo de fin de grao.

Entre elas, e en primeiro lugar, a miña titora María por todo o que me ensinou e transmitiu, pola súa inestimable axuda e ensinanzas, sen as cales houbese sido moi difícil a realización de este traballo. Ante tódalas dificultades que se me presentaron e a pesar da distancia física, sempre estivo disposta a dedicarme o seu tempo e os seus coñecementos.

O colexio público "Antonio Faílde", por permitirme facer este traballo de investigación e recibirme cos brazos abertos. Ademais de todo o cariño que lle teño debido a que a miña formación de primaria e secundaria foi impartida alí.

Tamén quero agradecer a axuda das miñas incondicionais amigas, sempre dispostas a axudarme e aconsellarme, Emma e Raquel.

As miñas irmáns e pais, polos seus ánimos e por apoiarme sempre.

E por último un agradecemento moi especial merece a comprensión, paciencia e o ánimo recibidos de Javier, día a día.

A todas e todos vos, moitas grazas.

"Recién volviendo a mi casa, muy cansada, vestida como cualquier chica, en la puerta de una fábrica unos veinte primates, porque no eran hombres, eran simios, empezaron a aplaudir. Intenté pasar rápido y mirando para abajo (como si yo hiciese algo malo por ser mujer). Pero no hubo caso, no me dejaron pasar y me dijeron de todo hasta que pegué un grito y les dije que eran unos maleducados, que podría ser su hija, su hermana. Empezaron a decir: «Ay, mirá, la nena es rebelde. Dale, mami, vení, hacete la mala conmigo» y demás cosas. Pude irme, temblando, con lágrimas en los ojos de la impotencia; vi un patrullero, le conté la situación y me respondió: «Y... son hombres, sos linda». Estoy harta de que exista gente así. Odio el sexismo, odio tener que volver a mi casa casi llorando por basuras de este tipo y que lo tomen como algo normal."

Esta historia foi publicada en abril de 2014 por unha moza chamada Noe Fobofilia na súa páxina de Facebook, narra unha vivencia persoal coa que a miúdo nos encontramos na rúa. Recibiu centos de comentarios entre eles Sofía Sophia deixou un post que decía :

"No pasa por ser linda o no, y nunca bajes la cabeza, yo los insulto a gritos, y es una situación de mierda que seguirá sucediendo hasta que a los tipos no les pase lo mismo y dejen de minimizar el abuso al que nos someten todos los fucking días creyendo que es gracioso"

Un día espertei pola mañá e como case todos los días púxenme a ler a prensa e encontreime con esta noticia. Ler isto fixo que reparara a pensar sobre esta vivencia que eu tamén vivo na miña vida cotiá, e as miñas irmás, e as miñas amigas...é todas as mulleres. Comecei a pensar como muller e como educadora social, como podía traballar este escenario onde as relacións de poder son desiguais. Como combater estas formas de acoso baseadas na desigualdade de xénero, estas agresións das que somos obxecto solo por ser mulleres. Así comezou o meu intres por traballar neste campo, por investigar a cerca dos piropos e as súas consecuencias.

ÍNDICE DE CONTIDO

RESUMO....455
Introducción....458
1.Marco teórico....460
1.1.Adolescencia e imaxe corporal....460
1.1.1.Adolescencia e as súas características descritivas....460
1.1.2.Estereotipos de xénero: estereotipos descritivos en relación o corpo....461
1.1.3.Dos estereotipos de xénero ao sexismo....464
1.1.3.1.Micromachismos....465
1.2.Os piropos: comentarios sobre a apariencia e o corpor sexuado....466
2.Parte empírica....472
2.1.Obxectivos....472
2.1.1.Obxectivo xeral....472
2.1.2.Obxectivos específicos....472
2.2.Metodoloxía e deseño da investigación....472
2.2.1.Metodoloxía cualitativa: grupos de discusión....472
2.2.2.Participantes....475
2.2.3.Procedemento....476
2.2.4.Análise da información....476
2.2.5.RESULTADOS E DISCUSIÓN....479
3.CONCLUSIÓNS....494
4.REFLEXIÓNS FINAIS....496
5.BIBLIOGRAFÍA....499
6.ANEXOS....503

RESUMO

A través dos piropos se transmiten mensaxes en relación ao corpo, especialmente no tocante a aspectos sexuais do corpo das mulleres. O obxectivo deste traballo é analizar a presenza dos piropos nas mensaxes que intercambian mozos e mozas. Para elo lévase a cabo unha investigación cualitativa coa técnica de grupos de discusión nun centro educativo de secundaria. Os resultados móstrannos que as mozas seguen recibindo piropos que fan referencia á súa aparencia e ó seu corpo sexuado, reforzando os estereotipos de xénero que vinculan a feminidade coa beleza da aparencia física e a instrumentalización dos seus corpos sexuados para o pracer dos homes; que os piropos son emitidos non só por coñecidos (familia, compañeiros/parellas), senón tamén por descoñecidos (estraños), sendo os emitidos por descoñecidos os que xeran maior malestar nas mozas. Finaliza este traballo cunhas reflexións relativas á necesidade de abordar os contidos das mensaxes verbais como condutas que seguen a manter os estereotipos de xénero e a labor do/a Educador/a Social na educación para igualdade.

PALABRAS CHAVE:

Piropos, estereotipos de xénero, desigualdade, sexismo, acoso sexual

RESUMEN

A través de los piropos se transmiten mensajes en relación con al cuerpo, especialmente en lo que respecta a los aspectos sexuales del cuerpo de la mujer. El objetivo de este trabajo es analizar la presencia de piropos en los mensajes que intercambian los jóvenes. Para ello se lleva a cabo una investigación cualitativa con la técnica de grupos de discusión en un centro educativo de secundaria. Los resultados muestran que las niñas aún están recibiendo piropos que hacen referencia a su apariencia y a su cuerpo sexuado, reforzando los estereotipos de género que vinculan la feminidad con la belleza de la apariencia física y la instrumentalización de sus cuerpos sexuados para el placer de los hombres; que los piropos son emitidos no sólo por conocidos (familia, compañeros/ parejas), sino también por desconocidos (extraños), siendo los emitidos por los desconocidos los que generan mayor malestar en las chicas. Finaliza este trabajo con unas reflexiones relativas a la necesidad de abordar los contenidos de los mensajes verbales como conductas que siguen manteniendo los estereotipos de género y el trabajo del/a Educador /a Social en la educación para la igualdad.

PALABRAS CLAVE:

Piropos, estereotipos de género, desigualdad, sexismo, acoso sexual

ABSTRACT

Flattering comments represent a way to convey messages regarding to the body, especially related to sexual aspects of the women bodies. The purpose of this paper is to analyze the presence of the compliments in messages that girls and boys exchange. For this purpose, we carried out a qualitative research technique by means of discussion groups in an secondary school center. The results show that girls are still getting compliments that refer to their appearance and their sexed body, reinforcing gender stereotypes that link femininity with beauty, physical appearance and the exploitation of their bodies sexed for the pleasure of men; compliments are issued not only by known people (family, colleagues / partners), but also by strangers, although the second one cause more discomfort in girls. This research ends with a few reflections about the need to approach the content of the messages as verbal behavior that continues to maintain gender stereotypes and the work of Social Educators in order to achieve equality in education.

KEY WORDS:

Flattering comment, Gender stereotypes, inequality, sexism, sexual harassment

Introducción

Na actualidade continúa sendo frecuente escoitar frases pola rúa que atañen a aparencia física das persoas. Estes comentarios son xeralmente emitidos por persoas descoñecidas, sendo mais habituais os comentarios provenientes de homes cara mulleres. O contido das mensaxes emitidas pode ser interpretado de diversas formas e as veces, aínda que os comentarios non resulten ofensivos, poden xerar unha situación violenta ou incomodar a persoa a que van dirixidos.

O piropo é unha práctica sociocultural milenaria e común en case tódolos países, aínda que parece que o seu uso é mais común entre persoas hispanas (Ortiz, 2008). Os piropos fan referencia sobre todo a aspectos físicos e con connotacións eróticas do corpo das mulleres emitidos por diferentes tipos de emisores: desde os descoñecidos na rúa, no espazo laboral ou no espazo mais intimo das relaciones familiares de amizade ou románticas. Sendo os estudios dos piropos emitidos nos espazos públicos por persoas descoñecidas (acoso sexual de rúa) así como os emitido no espazo laboral (acoso sexual laboral) os mais estudados, sendo aínda moi pouco o que se ten estudado dentro das relacións de amizade e de parella, e aínda menos dentro do colectivo de adolescentes.

A pesar das transformación sociais dos últimos anos a practica de piropear ou de facer comentarios a mulleres sobre a aparencia y/o corpo sexuado, continua a manter os estereotipos de xénero nos que a muller está asociada de forma descritiva ao corpo "obxecto". Isto supón que a muller e "identificada" co seu corpo, e o seu corpo e considerado un "obxecto" para ser admirado e/ou instrumentalizado para o pracer sexual dos homes.

A práctica de piropear integra as nocións de violencia simbólica e de xénero. Estas prácticas xeralmente implican a homes que dirixen afagos que pretenden aprobar a aparencia física de mulleres que transitan a rúa/traballo/familia ata frases sexualmente agresivas ou proposicións directas. Todas elas encobren a apropiación do corpo das mulleres, sobre a base de unha relación desigual de poderes, no sentido de dereito que asumen os homes (piropeador/activo) de abordar a unha muller (priopeada/pasiva) coa que no hai unha relación de consentimento ou confianza previa (Benalcázar, 2012), ou ca que a confianza impide que estas identifican a obxetivizacion implícita nestes comentarios. Mantendo as mulleres (reforzando a pasividade) nun

espazo de subordinación no que ser admirada (sexismo benevolente) ou ser utilizada sexualmente (sexismo hostil) por os homes (reforzando a actividade). En defintiva mantendo os estereotipos de xénero o que desemboca en condutas sexistas e así mantén as desigualdades entre homes e mulleres.

No presente traballo procédese a estudar esta temática no colectivo de rapazas e rapaces adolescentes, aínda pouca estudada e debatida, indagando na presenza, alcance e avaliación que fan destas practicas comunicativas en espazos informais. Polo tanto o obxectivo de este traballo é analizar en que medida as/os mozas/os hoxe en dia manteñen esta practica, de que xeito están a reproducir os estereotipos de xénero, e en qué contextos, con qué funcións e cómo valoran estas experiencias de comunicación.

Para desenvolver este obxectivo o traballo que aquí se presenta estrutúrase en dúas partes, unha primeira parte teórica e unha segunda parte empírica. Na parte teórica abordarase inicialmente as características máis xerais da adolescencia, así como a importancia dos cambios que caracterizan este período evolutivo. No segundo apartado se describen os estereotipos de xénero, e como o corpo representa un estereotipo descritivo na construción da identidade feminina, que reforza unha imaxe da muller obxectivizada. Se analizan como durante a adolescencia estes mensaxes sobre o corpo das mulleres reforzan os estereotipos de xénero e con elo o sexismo que propicia o papel subordinado das mulleres na sociedade. No terceiro apartado de esta aproximación teórica se aborda o estudio dos piropos, comezando por una breve revisión histórica que nos vai a permitir analizar as transformación que se teñen producido en relación a esta practica, así como unha aproximación as investigacións que sobre os piropos se teñen feito, especialmente en contextos similares ao noso como son os países Latinos ou de fala hispana.

Na segunda parte deste traballo se expón o estudo empírico levado a cabo no que se incorpora unha metodoloxía cualitativa que ten o obxectivo de analizar de que xeito os piropos están ou non presentes nas comunicacións cotiás dos mozos/as. Para elo recorreuse a metodoloxía dos grupos de discusión, neste estudio levados a cabo con un grupo de estudantes nun Centro Educativo de Secundaria da provincia de Ourense. Posteriormente a exposición dos resultados e conclusións, este informe conclúe cunhas reflexións acerca do papel da Educación Social no eido educativo e n a promoción da igualdade. Peche este traballo as referencias bibliográficas e o apartado de anexos.

1. Marco teórico

1.1. Adolescencia e imaxe corporal

1.1.1. Adolescencia e as súas características descritivas

O termo adolescencia provén da palabra latina "adolecere" cuxo significado é crecer e desenrolarse ata a madurez pero non existe na comunidade científica un acordo a hora de establecer límites cronolóxicos para este período. Atendendo ao exposto pola Organización Mundial da Saúde (1965) a adolescencia é a etapa que transcorre entre os 10 e os 20 anos, distinguíndose dúas fases: a primeira adolescencia que comprende dos 10 aos 14 anos, e a segunda adolescencia abarcando dos 15 aos 20 anos. Seguindo Lameiras, Carrera e Rodríguez (2013) consiste nunha etapa evolutiva do ciclo da vida na que se produce o tránsito da infancia a vida adulta caracterizada por importantes cambios no desenvolvemento socio afectivo e sexual.

A adolescencia caracterízase por tanto por profundas transformacións biolóxicas, psicolóxicas, e sociais. Acontecendo cambios condutuais e emocionais que poden xerar crises e conflitos especialmente cos adultos, pero tendo un carácter esencialmente positivo (Pineda & Aliño, 2002). Segundo Pineda e Aliño (2002) cada fase ten unhas marcadas características, sendo destacable na primeira adolescencia os cambios corporais acelerados, os inicios da busca de autonomía e independencia e a aparición das primeiras condutas sexuais; cobrando así a sexualidade moita importancia (Lameiras, Calado & González, 2004). Por outra banda a segunda etapa da adolescencia caracterízase polo inicio de toma de decisións importantes, como pode ser no perfil educacional e a construción da identidade propia e diferenciada debido a aparición do pensamento formal, por iso é unha etapa moi importante para o autodesenvolvemento como persoa (Díaz- Aguado, 2003).

O corpo e a imaxe corporal nesta etapa cobran moita importancia para a construción da identidade; é unha fase na que abunda a vulnerabilidade. Segundo Salazar (2008) a imaxe corporal percibida polos/as compañeiros/as pode chegar a ter un papel relevante para integrarse no grupo e non ser excluídos seguen os patróns establecidos de beleza para homes e mulleres.

O xénero feminino é con frecuencia o máis acusado, sendo exposto non só a opinión dos iguais senón tamén sometido a presión exercida polos medios de comunicación como revistas, anuncios para adelgazar, modelos extremadamente delgadas, maniquís nas tendas de roupa, etc.

Na nosa cultura occidental o patrón de beleza para as mulleres é a extrema delgadez, este patrón pode producir unha situación de presión para que non o cumpre e desembocar unha baixa autoestima. Ademais do sinalado, pódense producir consecuencias prexudiciais e graves para a saúde tales como os trastornos alimentarios, como a anorexia e a bulimia; os cales se inician maioritariamente na adolescencia e sobre todo en mulleres (Calado & Lameiras, 2013).

Conforme Inglés, Pastor. Torregrosa, Redondo e García-Fernández (2009) existen diferentes estudios que demostran que o autoconcepto é percibido mais negativamente por mulleres que por homes, segundo Goñi, Rodríguez e Ruiz de Arzúa (2004) pode ser debido a elevada presión social por seguir os canons de beleza e atractivo. Na nosa cultura occidental a preocupación das mulleres polo seu peso corporal é tan grande, que moitas buscan baixar de peso a calquera prezo (Stice, 2002) desembocando no que se ten denominado "descontento normativo" xa que a maioría das mulleres están descontentas co seu corpo ou con partes deste.

1.1.2. Estereotipos de xénero: estereotipos descritivos en relación o corpo

Como di Alario e Anguita (1999), dende o momento do nacemento estase continuamente recibindo influencias que nun futuro determinarán a nosa forma de ser e estar no mundo. A definición de estereotipo na RAE (2014), é a seguinte "Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable" (p. 912). Isto quere dicir, que as persoas forman impresións previas sobre determinados suxeitos ou grupos, as cales se aceptan de maneira común e inflúen nas condutas tanto do perceptor como do percibido. Así os suxeitos ou grupos percibidos son clasificados e asígnanlle determinados papeis, funcións e roles que se espera que fagan (Lameiras, Carrera & Castro, 2013)

Os estereotipos de xénero segundo Castillo-Mayén e Montes-Berges (2014) son crenzas de determinadas características asociadas aos xéneros; a mulleres e homes, as cales sustentan a discriminación de xénero. Identifícanse dous tipos de estereotipos de xénero: os descritivos e os prescritivos. Por unha banda os descritivos especifican como "deben ser" homes e mulleres en relación a características intelectuais, de personalidade e a aparencia física. Por outra banda os prescritivos establecen as condutas ou roles que "deben levar a cabo" mulleres e homes (Lameiras et al. ,2013).

Os estereotipos de xénero descritivos establecen as características que describen a cada

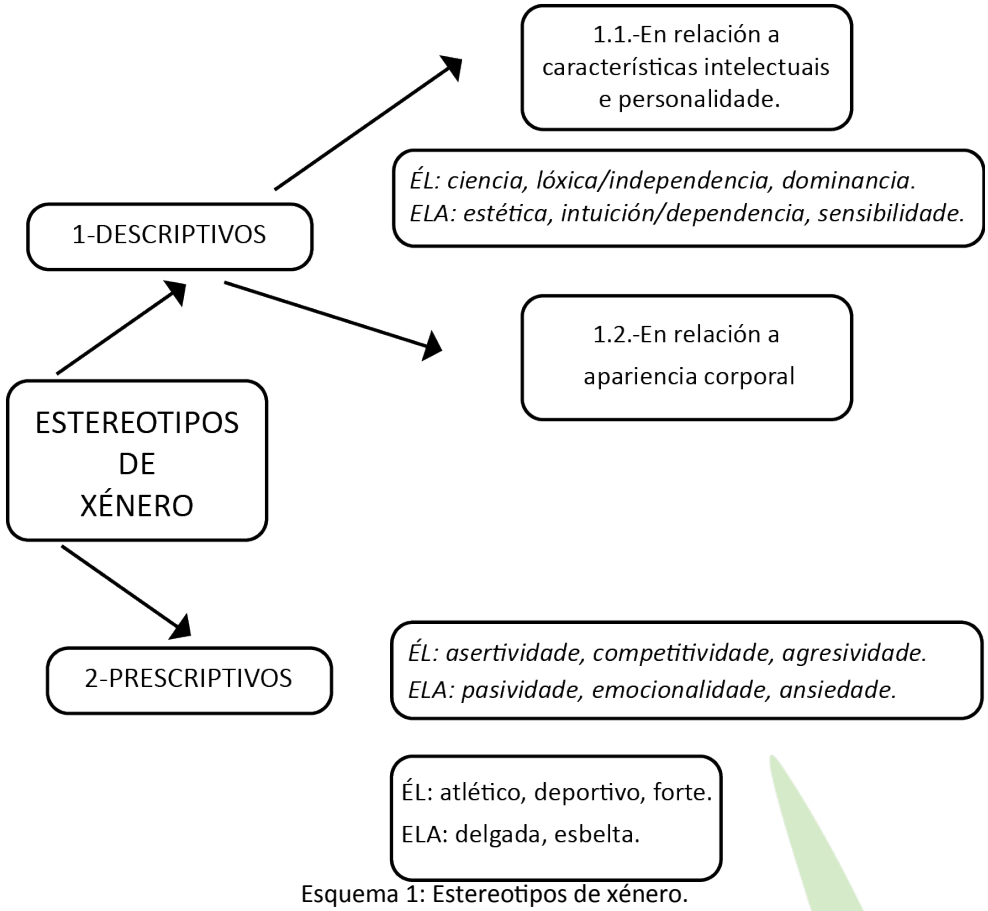
sexo, características que sustentan os conceptos de "masculino" e "feminino" (Lameiras, 2004). Atendendo a clasificación proposta anteriormente dos estereotipos de xénero a masculinidade está asociada con características de dominancia, control e independencia fronte a feminidade que se encontra asociada a sensibilidade, afecto e preocupación polo benestar alleo.

Dentro de estes estereotipos distinguimos os que teñen relación coa personalidade e os que teñen relación co corpo. En relación coa personalidade indican trazos prototípicos de homes como son ser asertivos, activos, competitivos e agresivos; en contrariedade cos trazos prototípicos de mulleres como a emocionalidade, tenrura, pasividade, ansiedade e sociabilidade. Os estereotipos en relación a aparencia corporal inflúen na formación da imaxe corporal e tamén na vivencia da sexualidade (Lameiras et al., 2013).

Los estereotipos corporales femeninos, refuerzan el "cuerpo objeto" de la mujer frágil y pasiva, casi normativamente descontenta con su cuerpo frente a los estereotipos corporales masculinos, que ponen de manifiesto un "cuerpo sujeto" que se expresa en la acción y dominación del otro (Lameiras et al. 2013, p.181).

Nos estereotipos de xénero descritivos o corpo é un elemento primario para construír a identidade feminina, pola contra nos estereotipos de xénero masculino é primordial a mente que o corpo e secundario. Os homes son avaliados polo que pensan, polo que razoan, polos seus trazos de personalidade e polo que fan fronte as mulleres que son avaliadas prioritariamente polo seu corpo, debendo seguir un patrón determinado, onde o corpo debe ser estético e sexuado. Un corpo instrumentalizado para o desexo do home, de tal xeito que se produce unha hipersexualización da imaxe que se transmite da muller.

Os estereotipos de xénero prescritivos fan referencia as condutas, roles ou papeis que homes e mulleres deben levar a cabo (Lameiras, 2004). Estes roles ou papeis teñen a súa orixe nos estereotipos descritivos, xa que recoñecer estes roles para cada xenero é recoñecer a existencia de características físicas e de personalidade para os diferentes xeneros. Deste xeito, considérase que os homes teñen características para ostentar o poder e gobernar, mentres que a muller ten as características adecuadas para o ámbito familiar e doméstico. O resultado é a división de espazos, quedando o espazo público para o home e o espazo privado ou doméstico para a muller.



Esquema 1: Estereotipos de xénero.

Segundo Lameiras, Carrera e Rodriquez (2013) nas últimas décadas a incorporación laboral da muller no ámbito público incrementouse, o que fai que o ámbito público se comparta para homes e mulleres. Sen embargo o espazo doméstico ou familiar segue sen compartirse; o único que se conseguiu e que as tarefas das mulleres aumentaran, dedicándose a ámbolos espazos. Isto produce unha gran dificultade para compatibilizar as tarefas de ambos espazos, de maneira que continua a discriminación pero neste caso de xeito máis sutil dando unha falsa sensación de igualdade.

Segundo Pozo, Martos e Alonso (2010) a aceptación de roles tradicionais de xénero sostén, lexitima e promove relacións de poder asimétricas entre homes e mulleres.

Como di Lameiras, et al. (2004):

Las chicas aprenden a parecer atractivas, pero decir no, ser femeninas, pero no sexuales y atraer el deseo de los chicos, pero no satisfacer su propio deseo. Estos mensajes en conflicto pueden llevar a que muchas chicas desarrollen una identidad sexual negativa. El estándar sexual

del hombre en la sociedad occidental es otro: las normas tradicionales aportan mayor libertad a los hombres para iniciar el coito sexual y para actuar como expertos sexuales, mientras que se espera que las mujeres rechacen el sexo sin afecto (p. 69).

1.1.3. Dos estereotipos de xénero ao sexismo

Defínese o sexismo como as actitudes cara as persoas en relación da súa pertenza a un determinado sexo biolóxico, en función do cal acéptanse diferentes condutas e características (Lameiras, 2004).

Como resultado dunha sociedade patriarcal o mundo está dividido en dous submundos desiguais: a sociedade masculina e a sociedade feminina; considerándose a masculina a "normal" e superior mentres que a feminina a "desviada" e subordinada. A diferenza que se produce entre homes e mulleres, non é unha diferenza "natural" senón que é intencionada e construída, unha xerarquización que se transformou primeiro dunha forma explícita e hostil, e posteriormente a unha forma sutil. (Lameiras et al., 2013).

Para explicar esta transformación do sexismo tradicional a este novo sexismo moderno e para facilitar a súa comprensión falarase da teoría do sexismo ambivalente de Glick e Fiske (1996), que é a primeira que recoñece a necesidade de situar a dimensión relacional para a compresión do novo sexismo. O sexismo presenta dúas cargas afectivas antagónicas: positivas e negativas, dando como resultado os dous tipos de sexismo: benevolente e hostil.

Por outra banda o sexismo hostil o igual que o sexismo tradicional ten un ton afectivo negativo cara as mulleres, as cales son un colectivo subordinado. Implica a inferioridade das mulleres, xa que presupón que necesitan dun home para que as coide e protexa, polo tanto recoñece e reforza o patriarcado (Lameiras, 2004). Fronte a este sexismo encontrámonos co sexismo benevolente, con un ton afectivo positivo cara as mulleres que manteñen os roles tradicionais. Este ton afectivo positivo chega incluso a idealizar as mulleres, pero sempre que manteñen os seus roles de nais, esposas e obxectos románticos (Lameiras et al., 2013). Riemer, Chaudoirb e Earnshaw (2014) afirman que este sexismo transmite crenzas condescendentes de maneira que a muller é vista como mera musa do home. A cosificación ou obxectivación que sobre elas se produce reforza as crenzas de que os corpos de mulleres existen para compracer os homes sendo este obxetivizacion unha forma de sexismo.

Para as mulleres que non manteñen os roles tradicionais o sexismo hostil actúa como un "castigo", porque estas mulleres o non someterse os roles tradicionais subverten as relación de poder. Mentres que para as mulleres que si "cumpren" os roles tradicionais, aceptando así a superioridade masculina, o sexismo benevolente presentase como unha "recompensa" (Lameiras, 2004).

Para o sexismo hostil as características das mulleres son inferiores a dos homes, sen embargo para o sexismo benevolente as características das muller "complementan" as características dos homes, polo que seguen a ser sexistas o relegar as mulleres o outro espazo, neste caso non inferior, pero si diferente. Esta forma de sexismo benevolente, e mais sutil, e mais pernicioso para os obxectivos de igualdade o ser mais difícil de identificar e por tanto de combater. Por iso resulta imprescindible para alcanzar a plena igualdade recoñecer o efecto pernicioso que exerce este sexismo moderno ou benevolente. Glick e Fiske (1996) afirman que o sexismo hostil e o sexismo benevolente baséanse en roles e estereotipos de xénero que traballan mau a mau para manter a subordinar das mulleres.

1.1.3.1. Micromachismos

Luis Bonino é o primeiro autor en utilizar este termo. Con micromachismo refírese a prácticas de dominación e violencia masculina que acontecen na vida cotiá; estas prácticas ou comportamentos poden pasan desapercibidas o ser mais sutís. Engádelle o prefixo "micro" para indicar que é case imperceptible; nos límites da evidencia, e a palabra "machismo" porque é unha connotación negativa dos comportamentos de inferiorización cara a muller, algo que quería destacar.

Os micromachismo fan referencia a condutas interpersoais que impregnan os comportamentos dos homes caras as mulleres na vida diaria, que se manifesta como formas de presión de pouca intensidade coas que os homes intentan:

" imponer y mantener el dominio y su supuesta superioridad sobre la mujer, objeto de la maniobra; reafirmar o recuperar dicho dominio ante la mujer que se "rebela" de "su" lugar en el vínculo; resistirse al aumento de poder personal o interpersonal de la mujer con la que se vincula, o aprovecharse de dichos poderes; aprovecharse del "trabajo cuidador" de la mujer (Bonino, 1998) (p.4).

Pódese considerar que moitas destas actitudes non teñen unha intencionalidade e que se

realizan de forma non deliberada, de maneira automática pero por outro lado tamén se encontran actitudes conscientes. O que non se pode negar e que estas actitudes ou hábitos, sexan intencionados ou non, fundamentan unha crenza masculina, froito da cultura patriarcal e androcéntrica, onde o xénero masculino ten unha supremacía sobre o xénero feminino que se exercita a través de condutas que alteran o equilibro de poder entre os xéneros.

1.2. Os piropos: comentarios sobre a apariencia e o corpor sexuado

Ó longo da historia pódense encontrar significados diferentes para a palabra piropo. Na última edición do dicionario da RAE defínese a palabra piropo do seguinte xeito, di que provén do latín "pyrōpus", e este a súa vez do grego "πσρωπ□ ̓ς (pedra fina de cor vermello lume) e podemos encontrar as seguintes acepcións: variedade do granate, de cor vermella do lume, moi apreciada como pedra fina; rubí, carbúnculo e; e, finalmente, lisonja ou requiebro.

Para algunhas/os autoras/es ten un ton positivo mentres que para outras/os é todo o contrario. Segundo afirma Sepúlveda (1990, citado por Fridlizius, 2009) probablemente os piropos naceron a mediados do século XVI nos versos de "La Comedia Erudita", onde se conta que había homes que acostumaban alagar ás belas na rúa. Pero ata douscentos anos máis tarde, a literatura non recolle a palabra piropo co significado de afago e é incluída definitivamente en poemas, obras de teatro, etc. (Fridlizius, 2009).

O piropo en termos xerais é un cumprido que vai dirixido normalmente a unha muller (Fridlizius, 2009), que adoitan ser emitidas por homes pero non de maneira exclusiva. Segundo Ortiz (2008) outorgándolle un sentido positivo considéranse expresións bonitas, artísticas e creativas que intentan dar a coñecer o que para o emisor é a beleza, cortexar e adular. Segundo Fridlizius (2009) esconde unha metáfora que se refire as coloradas meixelas dunha muller, algo que un bo piropo debe causar. Este autor remontándose a uns versos latinos datados do 1569 de "La retórica de Aires Montano" de Américo Castro, da unha explicación ao cambio semántico da palabra piropo que coincide co dito. Estes versos describen unhas meixelas ruborizadas de color rubí (pyropus) dunha moza bela. Estes versos causaron tanto impacto nós estudantes que inspirados por esas belas palabras do poema, empezaron a dicirlle as súas mozas piropos é probablemente tamén empezarían a facer uso de eles na rúa.

Segundo o exposto esta practica de cortesía tan antiga, de dicir algo bo que ten unha

persoa e ocultar ou minimizar o que parece malo, continua a ser unha importante norma de conduta presente nas nosas vidas dende sempre (Calvo, 2005). Podemos escoitar piropos en todas partes, na rúa, lendo libros, na prensa, etc. É un acto que normalmente se atribúe a homes pero actualmente xa non resulta estraño escoitalos por parte dunha muller (Ortiz , 2008).

O piropo é un acto verbal expresivo, espontáneo e inesperado, dun receptor cara un emisor que non pide o piropo e que pode ser descoñecido. Calvo (2005) sinala no seu traballo que as veces pode agradar pola súa deriva positiva , mentres que outras veces pode producirse un rexeito por parte do emisor polo ton ameazante para a intimidade persoal e por producirse en situacións na que o receptor non mostra predisposición externa cara ó emisor.

Os antropólogos Marcelo Suárez-Oroszo e Alan Dundes teñen un estudio onde analizan os motivos polos que os piropos ofrecen unha imaxe da muller contraditoria, xa que por un lado poñen á muller nun pedestal e por outro denígrana. A gran maioría de autores/as que estudaron o piropo, xamais negarían ese carácter ambiguo do que falamos a pesar de que non haxa unha definición unánime (Fridlizius, 2009).

Segundo Marcelo Suárez-Orozco citado por Fridlizius (2009), na primeira metade do século pasado o ditador Primo de Rivera prohibiu o uso dos piropos na rúa pola súa vulgaridade, unha lei que máis tarde desapareceu. Preisisig (1998) afirma que na actualidade existen verbas que non son consideradas piropos porque ás temos normativizadas, pero que algún día si o foron e tiñan un carácter vulgar; un exemplo son as palabras guapa," majo/a" e chulo.

Sen embargo, a pesar de que a meirande parte dos autores falen dese carácter ambiguo; unha gran parte deles non poden negar que sempre foi unha costume verbal agresiva (Fridlizius, 2009). Ou como di Ortiz (2008) o piropo é un asunto polémico, xa que para unhas sociedades pode ser un acto que violenta a moral e para outras pode pasar por desapercibido, pero o que non se pode negar é que co paso do tempo estes afagos convertéronse en palabras rudas e simples. Canto máis directo e hiperbólico é un piropo faise máis ameazante xa que convértese en cortesía negativa a pesar de que a súa intención fose destacar unha virtude da persoa receptora, que xeralmente é sexual (Calvo, 2005).

Unha enquisa realizada en 2014 por a Universidade Aberta Interamericana (UAI) entre mulleres y homes demostrou que a un 72,4% das mulleres consultadas lle habían asubiado, gritado ou emitido palabras vulgares mentres camiñaban pola rúa. Un 59,2 % de elas afirmaron

sentirse incómodas, intimidadas e incluso violentadas por este tipo de práctica bastante estendida e aceptada socialmente, ata tal punto que é parodiada na televisión. E que fan as mulleres que viven con tanta frecuencia estas experiencias? Con motivo da Semana Internacional contra o Acoso de Rúa en 2014 o Programa de Opinión Pública da Facultade de Psicoloxía e Relacións Humanas da UAI realizou un sondaxe telefónico entre 400 casos onde a maioría (un 76,2%) respondeu que ante este tipo de manifestacións "non fan nada". O 13,5% prefire contestar con "insultos" e o 6,3% elixe "rirse" para poder librarse de esa situación incómoda. Pero un dos datos mais significativos e mais silenciosos é que o 56% das mulleres expresaron que si ven a un grupo grande de homes cruzan a rúa, e o 42.9% senten temor o camiñar solas.

Os piropos non son sempre aceptados de forma grata e tal como expon Schreier (2005) estes poden danar a imaxe positiva da muller ou agredir directamente a súa autoestima insinuando que é fea, gorda ou en definitiva excluida dos estereotipos de beleza imperante. Outros autores/as propoñen establecer diferencias distinguiendo entre piropo e "antipiropo" (Malaver & González, 2008). Outros autores como Lopera (2015) prefiren utilizar o termo "piropo vulgar", que Malaver e González (2008) definen como unha expresión verbal de rúa que fan os homes cara as mulleres e que normalmente refírese a partes do corpo feminino e/ou o acto sexual.Tamén afirman que o principal obxectivo do piropo vulgar é reforzar a imaxe positiva diante de un grupo de persoas, xa que normalmente ocorre en lugares onde hai máis xente que o escoite sendo a táctica da sorpresa a clave da expresion.

Segundo Calvo (2005) se un home non piropea as mulleres que pasan o seu carón, ou se unha muller non é piropeada nesta situación na que ela esperaría selo as súas imaxes públicas quedarían ou poderían quedar deterioradas. Realizou un estudo a oitenta estudantes universitarias españolas que demostra que a elas lles preocupaba non ser piropeadas e ao mesmo tempo afirma que os homes séntense coa obrigación de dar esa satisfacción as mulleres.

Actualmente non se utilizan os piropos da mesma maneira, senón que son cumpridos máis obxectivos que se esconden baixo unha intención de apelación, nos que o importante é a sedución entre uns e outros con estratexias abertas pero indirectas; cando non son encubertas.

Resulta importante facer mención da definición que Bustos (2007) fai de cumprido, definíndoo como un acto verbal no que o emisor valora positivamente os méritos de outra persoa; é o destinatario do cumprido vese obrigado a responderlle xa sexa de xeito verbal ou non verbal.

Schreier (2005), fai tamén unha diferenciación entre piropo e cumprido, unha condición do cumprido e que sexa cortés e para iso é necesario que emisor e receptor teñan un coñecemento mutuo de ambas persoas e ademais o cumprido esixe unha reposta por parte de quen o recibe, é un instrumento para satisfacer a ambas partes e enfócase no receptor e non no emisor. Mentres que o piropo céntrase en primeiro lugar no emisor posto que lle permite poñerse en escena; aínda que o piropo parece centrarse na aparencia física da receptora, leva a atención cara o piropeador o cal pode lucirse ante as persoas que están presentes. Así un home para ser considerado "macho" debe ter unhas determinadas características que demostren a súa "hombría" (Fridlizius, 2009), é cando piropean en grupo intenta reforzar a imaxe que teñen de si mesmos e que a sociedade, sobre todo a masculina, ten de él. O feito de que un home piropee consegue para eles establecer unha xerarquía entre o grupo de homes, e unha posición hexemónica que foi atribuída ao home máis ousado e valente no grupo, non sendo importante cal é a muller a que están piropeando; é sendo o relevante o acto de facelo considerando que así constrúen unha boa impresión de si mesmos. Establécese como unha forma de conexión cunha estrutura triangular; un triángulo no que os homes teñen conexións intensas con outros homes, e as mulleres teñen a función de condutos ou canles de comunicación para que os homes expresan estes títulos homosociais (Lundgren, 2013).

As relacións entre os homes caracterízanse pola rivalidade, e que os homes non deben presentar signos de debilidade ou vulnerabilidade. Así, emitir comentarios groseiros ou ofensivos pode ser entendido como unha forma de comunicarse e negociar posicións xerárquicas entre os homes, esta negociación de posicións entre os homes tamén se podería entender como a súa forma de rivalidade, sendo os corpos das mulleres instrumentos para comunicarse e medir a forza entre eles (Lundgren, 2013).

O feito de que un home que mira a unha muller que vai acompaña por outro home é considerado un desafío, o home que a acompaña considerada este feito como unha ofensa ou unha humillación. Sen embargo o home que acompaña a muller pode mirar os ollos a outros homes, como unha advertencia para amosar que ela é da súa propiedade. Pero, por outra banda, isto tamén podería ser tomado como un eloxio á captura e conquista do home que a acompaña, dándolle unha certa posición de estatus nunha xerarquía masculina,xa que o acompaña unha fermosa muller (Lundgren, 2013).

Pero cando un home piropea corre o risco de recibir un contrapiropo por a piropeada sendo este feito unha ameaza a súa imaxe, e por este motivo os piropos adoitan ser en espazos curtos de tempo, posto que así a posibilidade de salvagardar a súa imaxe positiva é menor (Schreier, 2005).

A función que ten esta cortesía de piropear é un xogo interpersoal no que a oferta e a demanda, o "toma e daca", non deixan de ser un intercambio cos seus riscos de coste-beneficio, onde todo o interese está no proceso de sedución e do encontro afectivo. Por iso se di que a muller é máis centro do piropo xa que é máis piropeada que o home (Placiencia & Yépez, 1999). En palabras de Calvo (2005), sen a muller o fenómenos do piropo pasaría como inadvertido.

A dúbida que se formula é si son os autores os que definen o piropo d e diferentes maneiras (piropo, piropo vulgar, antipiropo) ou si realmente as formas de piropear foron cambiando o longo da historia; en que momento se deixou de ver o piropo como unha practica "positiva" para pasar un problema social, ou si esa practica "positiva" aparentemente sempre levou unha carga de sexismo benevolente, é por ser benovelente ser mais difícil detectalo e así a vez mais pernicioso.

Riemer et al., (2014) afirman que os comentarios sexistas non son percibidos do mesmo xeito dependendo de que sexa o emisor, e tampouco son percibidos do mesmo xeito dependendo se é sexismo hostil ou benevolente. Un estudio feito onde se analizaban comentarios sexistas hostiles, benévolos e de cosificación/obxetivación recibidos por mulleres estudantes por parte de tres emisores diferentes; a súa parella, un xefe o un descoñecido, deron como resultado que o sexismo hostil se percibe como máis sexista que o sexismo benevolente e o de cosificación/obxetivación. De tal xeito que os comentarios sexistas emitidos pola parella eran percibidos como menos sexistas que os emitidos por un xefe ou descoñecido.

Os motivos polos que os comentarios sexistas son identificados como máis sexistas que outros ten a súa explicación na intención percibida de dano e o grao no que o comentario do agresor se perciba como prototípico dun comentarios sexista do home sexista "típico" (Riemer et al., 2014). O piropo é cada vez unha expresión máis vulgar que roza a agresión, que adoita ser cara o sector feminino en gran medida (Ortiz, 2008). A agresión que se pode producir é tanta que algúns autores comezan a utilizar o termo "acoso verbal", definíndoo como unha expresión que tradicionalmente era denominada piropo pero que os seus compoñentes verbais e non verbais

(posturas, tons, contexto, etc) teñen un contido alusivo a sexualidade converténdose así en acosos. Estas interaccións que poden ir desde asubíos, miradas excesivas o corpo, frases vulgares, etc emítense normalmente de homes cara mulleres e as veces descoñecidas; que non son autorizadas nin correspondidas por estas últimas (Gómez et al. 2014).

O piropo desenrolase con base nunha relación de xéneros; feminino e masculino. Preséntase como unha forma de comportarse e actividades que cumprir para homes e para mulleres, sendo diferente segundo o sexo que se sexa. Esta acción realízanse en función a atributos entendidos como particulares do xénero, a galantería(cortés) dos homes fronte a beleza feminina. De tal xeito, que esta práctica existe asociada as correctas formas de ser do que se entendía por un home galante e unha muller que sabia esperar atencións a partir dos seus atributos (Achugar, 2002). Beauvoir (1949) na súa obra "El Segundo sexo" afirma que non se nace muller, senón que chega unha a selo; desta mesma maneira non se nace "macho". O piropo o igual que o machismo é unha construción social que indubidablemente é patriarcal (Fridlizius, 2009). A necesidade de conquista do home cara a muller; aínda que hoxe declinou ese parecer e tamén algunhas mulleres piropean, normalmente en grupos, é clave para detectar o sexismo que se produce nestas situacións de piropear (Calvo, 2005).

2. Parte empírica

2.1. Obxectivos

2.1.1. Obxectivo xeral

O principal obxectivo desta investigación é coñecer como se establece a comunicación na que se inclúen comentarios sobre o corpo, sobre a aparencia e o corpo sexuado entre os e as adolescentes e avaliar o seu significado.

2.1.2. Obxectivos específicos

-Analizar a presenza ou ausencia de piropos nas comunicacións entre a mocidade.
-Identificar que persoas emiten e reciben piropos, así como os contextos nos que se producen estas experiencias.
-Analizar cales son os contidos destes piropos e as súas funcións.
-Coñecer como valoran estes actos de comunicación as chicas e chicos que os reciben.
-Analizar a repercusión dos piropos sobre os e as adolescentes e como poden influenciar sobre os corpos sexuados.
-Analizar se as chicas adolescentes se someten a un control sobre a súa aparencia e como se deben mostrar esteticamente.

2.2. Metodoloxía e deseño da investigación

2.2.1. Metodoloxía cualitativa: grupos de discusión

Trátase dun estudio cualitativo, xa que ten como finalidade a análise e a comprensión dunha singularidade, máis que a xeneralización (Lameiras, Carrera, Rodríguez, Ricoy, Failde & Núñez , 2011).

Os métodos cualitativos parten do suposto básico de que o mundo social é un mundo construído con significados e símbolos, o que implica a busca desta construción e dos seus significados.

Por elo, as técnicas cualitativas buscan:

-Entrar dentro do proceso de construción social, reconstruíndo os conceptos e acción da situación

estudada.

-Describir e comprender os medios detallados a través dos cales os suxeitos embárcanse en accións significativas e crean un mundo propio seu e dos demais.

-Coñecer cómo se crea a estrutura básica da experiencia, o seu significado, o seu mantemento e participación a través da linguaxe e de outras construcións simbólicas.

-Recorrendo a descricións en profundidade, reducindo a análise a ámbitos limitados de experiencia, a través da inmersión nos contextos nos que ocorre.

-As investigación estandarizadas comparativas, os experimentos de laboratorio, as relacións entre as medidas, son neste caso máis ou menos extremo, inútiles ou rexeitados pola necesidade que sinte o investigador de facerse sensible o feito de que o sentido "nunca pode darse por suposto" e de que "está ligado esencialmente a un contexto" (Ruiz, 2009).

Das prácticas de investigación social decidiuse escoller o grupo de discusión; este é unha técnica non directiva que ten por finalidade a produción controlada de un discurso por parte de un grupo de suxeitos que son reunidos, durante un espazo de tempo limitado, a fin de debater sobre determinados tópicos propostos polo/a investigador/a (Gil, 1992) .

Os participantes reconstrúen discursivamente o grupo social o que pertencen, mostrando os seus nexos de unión que os une en grupo e a vez os diferenza de outros grupos sociais. Os participantes dos grupos non debaten de calquera cousa, falan do obxecto social da investigación, o discurso que se extrae adquire o máximo valor como representación simbólica do grupo fronte o fenómeno social estudado. Deste xeito o grupo preséntase como un grupo social, un conxunto da sociedade, representado polo/a moderador/a que é a única persoa que non forma parte deste colectivo (Callejo, 2002).

Os grupos de discusión constitúen unha técnica de recollida de datos de natureza cualitativa, que reúne a un número limitado de persoas con características homoxéneas en relación ao tema de investigación para manter unha discusión guiada nun clima permisivo, non directivo. Segundo Gil (1992) a tipo de datos producidos por medio de este procedemento é portador de informacións sobre preocupacións, sentimentos e actitudes das/os participantes non limitados por concepcións previas do/a investigador/a, como ocorre nos cuestionarios ou entrevistas estruturadas. Que os suxeitos posúen información, que poidan traducir e formular en palabras os seus pensamentos,

sentimentos e condutas, e que necesitan do/a investigador/a e do contexto grupal para que esa información aflore, encóntrase entre as asuncións na que se apoia a metodoloxía dos grupos de discusión.

Describir e comprender os medios detallados a través dos cales os suxeitos embárcanse en accións significativas e crean un mundo propio seu e dos demais.

Coñecer cómo se crea a estrutura básica da experiencia, o seu significado, o seu mantemento e participación a través da linguaxe e de outras construcións simbólicas.

Recorrendo a descricións en profundidade, reducindo a análise a ámbitos limitados de experiencia, a través da inmersión nos contextos nos que ocorre.

As investigación estandarizadas comparativas, os experimentos de laboratorio, as relacións entre as medidas, son neste caso máis ou menos extremo, inútiles ou rexeitados pola necesidade que sinte o investigador de facerse sensible o feito de que o sentido "nunca pode darse por suposto" e de que "está ligado esencialmente a un contexto" (Ruiz, 2009).

Das prácticas de investigación social decidiuse escoller o grupo de discusión; este é unha técnica non directiva que ten por finalidade a produción controlada de un discurso por parte de un grupo de suxeitos que son reunidos, durante un espazo de tempo limitado, a fin de debater sobre determinados tópicos propostos polo/a investigador/a (Gil, 1992) .

Os participantes reconstrúen discursivamente o grupo social o que pertencen, mostrando os seus nexos de unión que os une en grupo e a vez os diferenza de outros grupos sociais. Os participantes dos grupos non debaten de calquera cousa, falan do obxecto social da investigación, o discurso que se extrae adquire o máximo valor como representación simbólica do grupo fronte o fenómeno social estudado. Deste xeito o grupo preséntase como un grupo social, un conxunto da sociedade, representado polo/a moderador/a que é a única persoa que non forma parte deste colectivo (Callejo, 2002).

Os grupos de discusión constitúen unha técnica de recollida de datos de natureza cualitativa, que reúne a un número limitado de persoas con características homoxéneas en relación ao tema de investigación para manter unha discusión guiada nun clima permisivo, non directivo. Segundo Gil (1992) a tipo de datos producidos por medio de este procedemento é portador de informacións sobre preocupacións, sentimentos e actitudes das/os participantes non limitados por concepcións previas do/a investigador/a, como ocorre nos cuestionarios ou

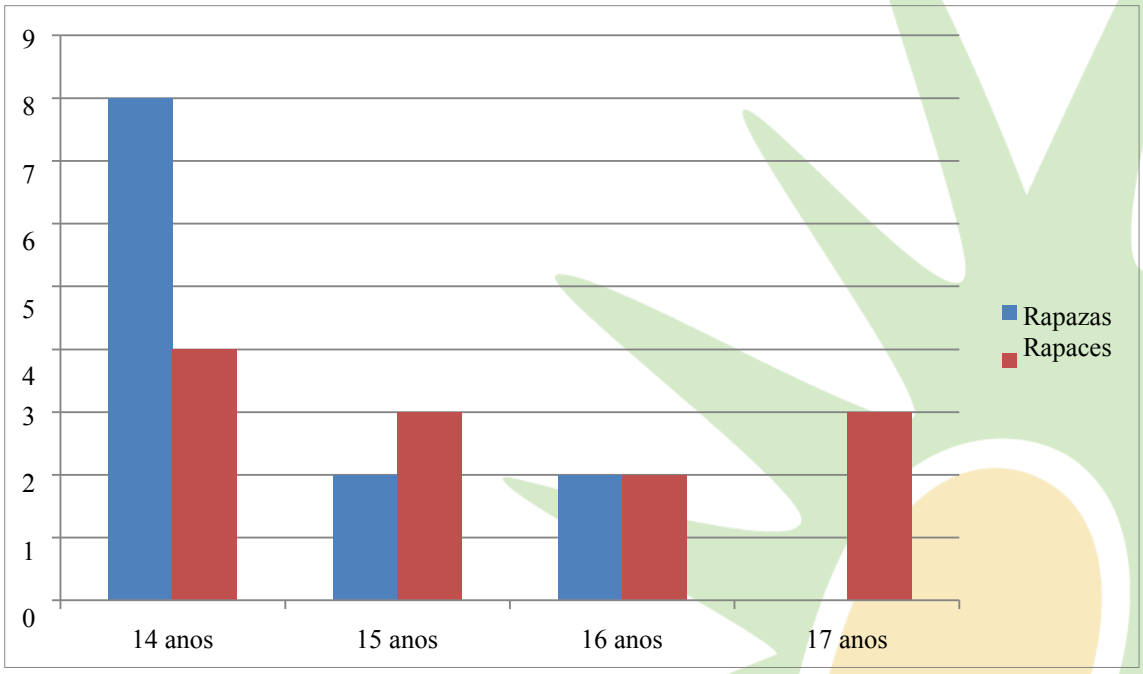
entrevistas estruturadas. Que os suxeitos posúen información, que poidan traducir e formular en palabras os seus pensamentos, sentimentos e condutas, e que necesitan do/a investigador/a e do contexto grupal para que esa información aflore, encóntrase entre as asuncións na que se apoia a metodoloxía dos grupos de discusión.

2.2.2. Participantes

O noso estudio componse de un total de vintecatro adolescentes dun centro educativo público rural da provincia de Ourense; C.P.I. Antonio Faílde.

Os adolescentes distribuíronse en tres grupos de discusión. Estando formado un de eles por oito rapazas de 3º E.S.O, outro por oito rapaces de 3 º E.S. O e o último un grupo mixto, formado por catro rapazas e catro rapaces de 4º E.S.O. Polo que contamos co mesmo número de rapaces como de rapazas, 12 e 12. As idades oscilaban entre os 14 anos e os 17 anos, a continuación obsérvase un gráfico onde aparecen reflectidos todas e todos os participantes por sexo e rango de idade (gráfico 1).

Gráfico 1: Idades e sexo dos e das participantes.



Os grupos de discusión realizáronse o mesmo dia en horas consecutivas, sendo o grupo de rapazas o primeiro, continuando co grupo de rapaces finalmente co grupo mixto. Este orde foi condicionado por a disponibilidade horaria do centro educativo.

Para garantir o anonimato e confidencialidade da informacion emitidas por as rapazas e rapaces designouse para cada un dos chicos e chicas participantes unha identificacion, que consistiu en sinalar si é home ou muller xunto a un número. Estes números van de forma ascendente por orde de participación, é dicir a primeira rapaza en comezar a falar e a "Chica 1"e o primeiro rapaz é o "Chico 1", e así sucesivamente.

2.2.3. Procedemento

Seleccionouse un Centro de Enseñanza Secundaria publico da cidade de Ourense. O primeiro que se fixo foi contactar coa institución de maneira telefónica para poder concertar unha cita persoal na cal se explicaría o estudo.Unha vez chegado o día da cita, explicouse o estudio que se levaría a cabo e con que participantes. Estableceuse una cita posterior tres semanas mais tarde, período durante o cal enviouse a todos os pais/nais/titores/titoras legais a solicitude de unha autorización para que as súas fillas/fillos puidesen participar.

Realizáronse os tres grupos de discusión na mesma aula, a biblioteca realizados no mes de marzo do ano 2015. Como non dispoñiamos de mesa redonda, colocáronse en círculo as cadeiras e no medio púxose unha mesa con refrixerios. O tempo que estaba programado para cada grupo de discusión era de cincuenta minutos, os mesmos que dura unha clase. O grupo de discusión un (homoxéneo de rapazas), alargouse un pouco mais e permitíronnos quedar uns 10 minutos mais.

As cuestions/preguntas que se formularon para os tres grupos de discusión foron as mesmas e a información que se lle proporcionou as e os adolescentes non foi directiva (ver Anexo 1).

2.2.4. Análise da información

Neste apartado que se expón a continuación preséntanse os resultados obtidos dos grupos de discusión. O análises da información levouse a cabo recorrendo a técnica de análises de

contido ou naturalista. Para analizar o contido dos grupos de discusión, focalizouse nas declaracións, experiencias, razoamentos, opinións e valoracións que contan as rapazas e os rapaces, co obxectivo de realizar unha interpretación coherente e respectuosa con toda a información extraída dos grupos de discusión.

Para o análise de contido dos grupos de discusión levouse a cabo unha categorización, estruturouse do seguinte modo como vemos no cadro que se adxunta a continuación en categorías primarias, secundarias e terciarias, para así facilitar o organización dos datos extraídos.

Táboa 1: Cadro de Categorías

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS PRIMARIAS	CATEGORÍAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS TERCIARIAS
Aproximación conceptual	.¿Qué son?	Un afago (“para as chicas”)	
		Comentarios pesados que sentan mal (“as chicas”)	
		Un arte, parte da costume (“dos chicos as chicas”)	
	¿A qué aluden?	Piropos “para chicas”:o corpo como obxecto de desexo ou a muller obxectivada	
		Piropos “para chicos”: o macho valente, habilidoso e deportista	
	Roles e protagonistas: “Piropea dores e piropeadas”	As chicas como receptoras	
		As chicas como emisoras de piropos a coñecidos/as	
		Os chicos como emisores de piropos	
		Os chicos como receptores de piropos de coñecidas	
	¿Ónde se producen?	Na rúa, por descoñecidos	
		No colexio por coñecidos	
Para qué os piropos?: a construción do xénero	Construción da feminidade	A chica como receptora	A valía que outorga o “outro” coñecido
			A vergoña que provoca o “outro” descoñecido, “sexy” pero non “demasiado
		A chica como emisora	O importante é o interior
			Mais alá do sexo, non todos os chicos “potenciais” parellas sexuais
	Construción da masculinidade: o chico	Sempre disposto: “a máquina sexual”	
	como emisor	O depredador sexual: “Todo vale, pero mellor	

		que este boa”	
		Gañando estatus no grupo (en relación a idea de que fundamentalmente o fan cando están con outros “machos”)	
Respostas aos piropos	As chicas reaccionan	Aceptando o piropo do coñecido	Mellor a solas
			Mellor si va máis alá do Corpo
		Rexeitando o piropo do descoñecido	Enfrontándoo: contrapiropeao
			Evitándoo: medo e temor
	Os chicos reaccionan	Sempre afagados e dispostos	

2.2.5. RESULTADOS E DISCUSIÓN

Neste apartado unha vez recollidos os datos desta investigación cualitativa mediante grupos de discusión, procederase a presentar os resultados da investigación desenrolada sobre piropos na adolescencia de estudantes de segundo ciclo de secundaria do colexio público e rural da cidade de Ourense “Antonio Faílde”.

Os grupos de discusión de mesmo sexo foron mais participativos có grupo mixto, especialmente o grupo feminino. O grupo mixto non ó foi tanto, en concreto as adolescentes foron ás que menos falaron. É posible que o feito de estar eles diante puido facer cá súa su participación fose menor, motivo polo que se fixeron grupos homoxéneos e heteroxéneos. Cando se iniciaron os grupo de discusión, as que máis tardaron en comezar a falar foron as oito rapazas, pero despois unha vez iniciada a discusión foron as que máis falaron e durante mais tempo.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

1.1. ¿QUÉ SON?

Comezaremos por unha subcategoría de que entenden por o concepto de piropo. O responder a esta cuestión consensuadamente tanto rapaces como rapazas contestaron a esta pregunta como si o feito de piropear fora practicamente exclusivo de eles cara a elas.

Por unha parte a primeira reacción que tiveron todos/as e os adolescentes foi dicir que os piropos son un afago: algo bo, positivo e que sempre gusta.

Un alago, cuando una persona te dice algo bonito y tú te sientes bien contigo misma después de haber escuchado eso. (Chica 1, GD1, L. 1-2)

E por outra parte, só un par de rapaces dixeron que podía ser algo crítico, e que podía ser que non agradara, pero non se refería a recibilo el senón os que os rapaces emiten as rapazas.

¡Ah¡ ellas depende, algunas se sentirán mejor y otras peor cuándo se los decimos. Hay algunas que le dices que se lo comes todo y…les gusta y otras no (Chico 4, GD2, L. 44-45)

Do cal pódese extraer que eles mesmos son conscientes que determinados comentarios os que lle chaman piropos poden non ser agradables para as remitentes. Segundo Schreier (2005) tamén entre os homes diverxen as opinións sobre o uso de piropos, habendo os que o consideran inapropiado por un uso frecuente e aparente con connotacións sexuais, e outros que opinan que forman parte da costume, considerándoo un arte sen intencións de molestar.

1.2. ¿A QUÉ ALUDEN?

Outro aspecto moi importante é analizar a que aluden os piropos que utilizan. Deron moitos exemplos de piropos e todos eles facían referencia o aspecto físico da muller, e só no caso de algún rapaz facían referencia a outras calidades como pode ser destrezas para os deportes.

Ningunha rapaza manifestou haber recibido piropos en relación a outra cousa que non fora a aparencia física feminina, Benálcazar (2012) afirma que o único parámetro que ten un home para facer unha opinión de unha descoñecida na rúa, é o seu aspecto físico externo. Este se apoia na súa posición de home, no sentido de que é dono do espazo público para verbalizar a súa opinión persoal.

También depende de si es muy maduro o no. Si es poco maduro se suele fijar en las tonterías del cuerpo y todo eso…y por muy agradable que seas con esa

persona y todo, al final si pierdes alguna de esas capacidades le vas a dar igual (Chica2, GD1, L. 177-179)

A los chicos le gusta más, que valoran más que a ellos le digas de físico, de que bueno estás, que fuertes está, que son valientes… (Chica 2, GD1, L. 292- 293)

Que guapa vienes hoy o cosas así (Chico 2, GD2, L.70)

¡Que culo tienes¡ cuándo es mi novia (Chico 4, GD2, L.78)

Hombre, si no es tu novia le dices:!que curvas tienes¡ (Chico 5, GD2, L . 79)

Depende, normalmente…es que a veces me llaman tetas de goma (Chica 9. GD3, L.32)

Os piropos que empregan para o sector feminino, a importancia que lle dan o físico da muller, a importancia de ter un corpo feminino esvelto, etc reforzan os estereotipos de xénero descriptivos, nos que un corpo feminino debe ser belo e delgado, onde a muller é un corpo e non unha persoa, onde a muller é obxectivada.

Y en ese tipo de páginas, a ver no saldría una chica gorda; nunca saldría pero si saliera una chica gorda con una cara muy bonita, muy guapa y que sea algo gorda ya le pondrían: ¡bua, que foca¡ no se, que sabes que nunca. Y a lo mejor sale una chica muy fea con un cuerpazo y todos :! bua que guapa¡ ¡que tetas¡ no se que (Chica 3, GD1, L.368-371)

Es importante la apariencia física, tiene que ser guapa (Chico9, GD3, L.147)

Unha vez mais pódese apreciar non só a importancia do físico, senón a importancia do grupo social de iguais. Ata o punto de que as súas reaccións están condicionadas polo que o grupo pense e actuaran en base a iso.

Es importante por lo que luego te van a decir. A ver…si tu ahora te lías con una tipa y que sea…fea, un retaco, algo así ; algo feo…pues después opinan mal de ti (Chico 9, GD3, L.139-140)

Iso inflúe moito, aínda que che guste a ti se os demais din que é fea… os comentarios dos demais (Chico 10, GD3, L.141-142).

Os piropos poden facer referencia a unha ampla variedade de calidades, pero encontrámonos con que todos os exemplos estaban relacionados co aspecto físico. Dentro de este apartado pódese apreciar unha diferenza entre os que teñen un alto contido sexual e os que non.

Os piropos que teñen contido sexual son emitidos por rapaces e principalmente na rúa, con receptoras descoñecidas. Estes piropos non son ben recibidos por as rapazas, e de feito eles confirman que pode ocorrer que non lles gusten. Incluso cando unha rapaza escoita piropos con estes contidos da súa parella resúltalle tamén molesto, producíndolle dúbidas sobre cales son os motivos polos que a súa parella está con elas. Encontrámonos nunha condena do piropo que non supón mais que un instrumento nas mans de homes para denigrar e oprimir a muller (Schreier, 2005)

> *A veces hacen referencia a ciertas partes del cuerpo con las que no te sientes muy alagada con eso, como que parece que va a otra cosa. No va a lo de los sentimientos* (Chica 2, GD1, L.98-100)
>
> *Hay algunos comentarios más fuertes, (pensa), no, este no lo voy a decir, pasopalabra (eu insito):!que culazoi,!que buenas estási,! a ti te daba yoi o lo de ¡que tetas tienesi* (Chica 2, GD1, L.104-106)
>
> *Te sientes más acosada* (fala de alguén pola calle) (Chica 8, GD1, L.110) *Algunas vez ya le dimos algún bofetón a alguno por tocarnos el culo…Con Manuel* (Chica 1, GD1, L.253-254)
>
> *Ah, si hay un niño; bueno eran dos que se levantaba alguien de la clase y ya estaban así (fai o xesto de seguir coa mirada fixamente detrás dunha persoa). Una cosa es, puede que te atraiga una chica o algo, vale mirar no es pecado pero otra cosa es mirar así y además no intentan disimular ni nada. Y una vez, no se quienes estaban, pero estábamos bailando en el gimnasio, no se que estábamos haciendo y estábamos nosotras de pie así (levántase) y ellos detrás se pusieron así (agáchase) mirando (ríense) y a mi eso ya me parece…nose…y muchas veces, sobre todo a una chica de la clase que es a la que más le miran el culo y eso siempre intentan, vienen detrás nuestra en las escaleras, porque siempre ando con ella, y vienen detrás todo el rato y yo a ver, no se si será casualidad pero vienen detrás nuestra todo el rato . Yo muchas veces la paro, que pasen delante y luego sigo* (Chica 3, GD1, L.255-265)

Pero otras cosas…bueno…que no voy a decir, porque sería… (insístolle) Bueno, pues a ver, que te dicen:!quién te pillara por ahí¡ o ¡que no me entere yo que ese culito pasa hambre¡ (Chica 4, GD1, L.349-351)

A ver, como expresiones:!quién te pillará ahí que te cogía y….yo que se, y te daba¡ (Chica 3, GD1, L.353-354)

Tamén obsérvase respostas que esconden connotación sexuais, baixo un disfrace de cortesía ou galantería. Algo que como afirma Benlacázar (2012), o trato galante non é mais que un mecanismo do patriarcado para imporse, xa que a caballerosidade coa que se presenta coloca a muller nunha posición de "obxecto de tutela, de incapacidade ou de pasividade superlativa".

También hacían cosas como. ¡las damas primero¡ para quedarse mirando por detrás (Chica 1, Gd1, L.266-267)

Mentres que a muller é obxectivizada, sendo as calidades importantes o físico para o home ser habilidoso, deportista e Valente é o mais destacado.

Si, pero si un chico tiene una pelea con otro chico y tú le dices:! que valiente fuiste¡ ; él ahí se crece y buf (Chica 2, GD1, L.314-315)

Muchas veces cuándo se pelean y tú te enfadas porque se pelearon o bueno lo que sea. Pues aún se ofende porque estaban siendo valientes (Chica 1, GD1, L.319- 320)

1.3. ROLES E PROTAGONISTAS: "PIROPEADORES E PIROPEADAS"

Pódese apreciar unha diferenza entre o sector feminino e o masculino, as rapazas afirman que case non emiten piropos, e só no caso de que sexa a súa parella a quen van dirixidos,xamais a un descoñecido.

*No, yo nunca se los digo. Si tengo una relación si, pero si no tengo nada no (*Chica 10, GD3, L. 76)

Por outra banda os rapaces afirman que emiten piropos con moita frecuencia, especificando que os emiten diariamente, e en ningún momento testificaron situacións nas que

foran piropeados pola rúa.

Entre amigos; sobre todo amigas (ríese) nos lo decimos diariamente (Chico 11, GD3, L.4).

Si, a todas horas (Chico10, GD3, L. 5).

Si queres ter algo si que lle dis cousas, ou sin eso tes que tratar ben a alguén tamén. Eu si que llo digo e frecuentemente (Chico 10, GD3, L.72-73).

Con isto maniféstase o que di Schreier (2005) , os piropos son emitidos por homes cara mulleres sobre o seu aspecto físico, pero aínda que agora cada vez é máis frecuente escoitar piropos por parte dunha muller, todos os estudios acerca dos piropos non deixan dúbida, de que a estrutura predominante do piropo ata a actualidade estudada componse dun suxeito que é o home, e dun obxecto que é a muller.

A maiores podemos apreciar como as rapazas fan unha diferenciación entre elas e eles, xa que elas manteñen a idea de que as chicas demostran os seus sentimentos con feitos mentres que os chicos fano emitindo piropos, e correspondéndolle as rapazas aceptalos. Como di Benalcázar (2012) os perfiles de comportamento masculino e feminino xerados no patriarcado, conceden como natural o galanteo do home cara a muller, onde el seduce e ela é conquistada.

Si yo creo que es más así, que el chico es más el que dice los piropos y no sé…la chica la que los acepta (Chica3, GD, L. 64-65, GD1)

Yo creo que las chicas no suelen decir los piropos tan abiertamente, más que si el chico le pregunta a la chica: ¿te parezco guapo? ella le dice si, y el chico se lo toma como un piropo. Pero creo que no tanto sale de la chica que guapo eres sin venir a cuento, el chico lo dice más; creo (Chica 2, GD1, L. 66-69) *Yo, se lo digo directamente, sea mi pareja o sea una chica que me gusta* (Chico 3, GD2, L. 65).

1.4. ¿ÓNDE SE PRODUCEN?

Os espazos onde se emiten os piropos maioritariamente son na rúa por parte de

descoñecidos, é no colexio por parte de coñecidos. Unha vez mais represéntase o que di Schreier (2005), as situación de piropos caracterízanse pola fugacidade; o home divisa a muller na rúa e cando os dous se encontran a mesma altura, el lanza un piropo pero continúan camiñando; trátase de un instante breve.

Fálase de descoñecidos e non de descoñecidas porque sen preguntar directamente tódalas rapazas dos diferentes grupos de discusión testificaban numerosas situacións nas que descoñecidos pola rúa as piropeaban, unhas veces con palabras e outras con xestos ou sons. Algo que non testificaron ningún dos rapaces.

Si, y por la calle también, no digas que no (Chico 11, GD3, L.100)

A mi por la calle chicos que no conozco de nada si que me dicen cosas (Chica9, GD3, L.101)

Siiii… (Chica 10, GD3, L.102)

Guapa, o que te silban…cosas así (Chica 9, GD3, L.103)

Yo lo hago (Rise) (Chico 11, GD3, L.104)

Si que se fai (Chico 10, GD3, L.109)

Hombre no se…yo le digo guapa…le chillas o…si pasáis por la misma acera y ella pasa de largo, te giras así (fai o gesto de mirar hacia atrás) *a mirarle el culo…* (Chico 9, GD3, L.116-117).

É moi significativo o feito de que este tipo de situación se produza cando existen grupos , xa que tanto eles como elas testificaron que un rapaz a solas nunca emite piropos. Ata tal punto que incluso cando teñen unha relación de parella os piropos fanse de xeito público e escasamente a solas entre as dúas partes da relación, sendo destacado que a elas en público lles incomoda o ser reiterado tantas veces e desconfían da intención de eses piropos en publico. .

Si, que te lo diga una vez vale; pero ya ahí todos los días… Parece que solo se fija en eso (Chica 2, GD1,L. 114-115).

Si te lo dice muchas veces resulta desagradable y cansino(Chica 7, GD1, L.116).

Te planteas que no este bien de la cabeza…. (Chica 2, GD1, L.117).

O que te quiera para….solo por el físico… (Chica 1, GD 1, L.118).

No para estar de pareja; sino para hacer que te está utilizando para chulearse con los

amigos, como un trofeo (Chica 5, GD1,L. 119).

2. ¿PARA QUÉ OS PIROPOS?: A CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO

Reparando na función, do motivo da práctica do piropeo encóntrase unha intima relación coa construción de xénero.

2.1. CONSTRUCCIÓN DA FEMINIDADE

As chicas como receptoras dos piropos afirman sentirse mellor cando os piropos son emitidos por unha persoa coñecida, posto que creen que é mais sincero e real o que din, mentres que cando os piropos son emitidos por unha persoa descoñecida testifican que posiblemente non sexa tan sincero; debido a que piropean a calquera muller e ademais provócalles vergoña que as piropeen pola rúa. Isto corrobora o que di Benalcázar (2012); afirma que os piropos de rúa teñen dous contextos, cando ocorren individualmente ou en grupo. Percibíndose o piropo solitario como mais sincero.

Por outra banda as chicas como emisoras dos piropos sosteñen a idea de que o mais importante é o interior das persoas, mentres que o físico é algo secundario.

> *Yo, por ejemplo, también le doy más importancia a los sentimientos y a la forma de ser que al aspecto físico* (Chica 4, GD1, L. 164-165).
>
> *Aunque claro, después ves a una persona de apariencia física y te llama la atención; aunque después si la conoces más y ves que es…(riese) que no es…pues deja de atraerte aunque este muy bien físicamente* (Chica 1, GD1, L. 166-168).

Tamén so elas fixeron unha distinción entre os comentarios que fan dirixidos a amigas e amigos, cando non existe ningún tipo de atracción; xa que cando isto ocorre o xeito de expresalos está condicionado pola posible intención percibida do receptor, tendo coidado de que eles non confundan a intención dos piropos. É dicir, para elas non todos os chicos son posibles parellas sexuais, conciben a amizade entre persoas de diferentes sexos.

Los comentarios entre chicas suelen ser más abiertos porque no se los solemos decir a los chicos para que no confundan sentimientos con amistad (Chica 3, GD1, L.11-12).

2.2. CONSTRUCCIÓN DA MASCULINIDAD: O CHICO COMO EMISOR

Reparando no " ¿para que os piropos?" dos chicos como emisores en relación a construción da masculinidade, encóntranse puntos relevantes comúns en todos eles. En primeiro lugar, os rapaces sempre están dispostos a ter relacións con chicas, véndoas sempre como posibles parellas sexuais; todas as mulleres lles gustan para unha relación a corto prazo e cantas mais mellor; non sendo así selectivos. Aínda que afirman que si "Está buena, mejor".

A mi no, y si son tres o cuatro mejor (Chico 1, GD2, L.187)

Por outra parte emitir piropos en público é unha marca de ser home, de ser "macho", recalcan a súa atracción polas mulleres ante o grupo social, reforzando así a súa autoestima e a súa masculinidade.

Si es el chico que te gusta y está como un conjunto de personas, y él lo dice delante de toda esa gente pues yo creo que te sentirías incómoda. Pero si te lo dice personalmente o a solas, pues ahí si que te sentirías bien (Chica 1, GD1,L.216-218).

Lo valoras más; porque a veces parece que es por hacerse el gallito o algo así…no se… hay casos que si que es verdad (Chica 3, GD1, L.219-220).

Segundo Schreier (2005) o efecto do piropo podería ser que unha muller se sinta bela; reforzar a súa imaxe positiva, ou que reforce a imaxe positiva que ten o home de si mesmo; apoiando a súa propia autoestima. Neste último aspecto é no que nos centraremos, xa que destaca cando se produce estas situacións das que acabamos de nomear; cando unha muller pasa por xunto un grupo de homes e un de eles lanza un piropo, provocando unha reacción por parte dos compañeiros (risas, aplausos, admiración). Por outra banda mentres o piropeador ve a súa imaxe positiva reforzada a piropeada pode sentirse humillada ou agredida.

Pero dinse en grupo, a solas non (Rise) (Chico 11, GD3, L.110)

En numerosas ocasións pódese apreciar que o aspecto físico é algo importante e presente nas súas vidas; ben sexa a aparencia física persoal como a aparencia física dos demais. Ademais tanto chicos como chicas afirman que cando algo do seu corpo non lles gustan fan o posible para cámbialo; dende facer deporte, cambiar o seus peiteados, cambiar a forma de vestirse … pero continúase apreciando unha diferenciación entre sexos, sendo para os rapaces unha calidade indispensable para manter unha relación cunha rapaza, mentres que para elas é algo secundario.

A diferenza encontrase que para as chicas o físico dun rapaz non é o esencial, non lles importa; o principio pódelle chamar a atención para fixarse nel pero iso non é un determinante para a elección dunha parella sentimental. O igual que afirman que rapaces que inicialmente nos lles gustaba o seu físico, acabaron tendo sentimentos por eles pola súa personalidade.

En un principio te puede importar; pero después ya no. Lo más importante es lo de dentro que lo de fuera (Chica8, GD1, L.188-189).

Mentres que para os chicos é moi importante o físico, algún di que aínda que non lles guste a personalidade da rapaza pode ter relacións a corto prazo. Tamén manifestan a importancia que ten a opinión do grupo social de iguais a hora de escoller unha parella. Sendo incluso mais relevante para a elección a opinión do grupo que a persoal.

Es importante por lo que luego te van a decir. A ver…si tu ahora te lías con una tipa y que sea…fea, un retaco, algo así; algo feo…pues después opinan mal de ti (Chico 9. GD3, L.139-140)

Eso influye moito, aínda que che guste a ti se os demáis din que é fea…os comentarios dos demáis…(Chico 10, GD3, L.141-142).

Ademais unha rapaza sostivo que cando un descoñecido emite un piropo a unha rapaza que vai co seu mozo, aínda que a súa reacción sexa simplemente ignoralo os mozos necesitan reforzar o "ser home" defendo a súa parella xa que a considera fráxil e marcando cal é o seu territorio**.**

Segundo Amorós (1994) debido ao control masculino do entorno e os recursos, as mulleres están premidas para consentir prácticas como a sobreprotección , que é unha "forma de non considerar a alguén como un igual, é o trato que non se da nos espazos de paridade".

Por outra banda Benalcázar (2012) sostén a idea de cando unha muller acompañada da súa parella recibe un piropo sempre que sexa "galante" é motivo de orgullo para o home protector e propietario xa que a súa posesión está sendo valorada positivamente . Pero cando o piropo non é "galante" aludindo a termos vulgares, atrevidos, con connotación sexuais...pode xeran unha confrontación que pode chegar a golpes, para defender o honor da súa muller e por tanto, simbolicamente o seu propio.

Y imagínate, vas por la calle y estás con tu pareja y te dice uno:! Bua, que culo tiene esa ¡y va con los amigos , y a lo mejor él va se da la vuelta y se pone todo gallito , para hacerse el guay (Chica 3, GD1, L.322-324).

Tienden a creer que nosotras somos las frágiles y que tienen que luchar por nosotras y cuando le dices algo tipo:! me se defender solaj te dicen en plan anda que vas a saber tu (Chica 2, GD1, L.328-330).

3. RESPOSTAS AOS PIROPOS

3.1. AS CHICAS REACCIONAN

Analizadas as respostas dos grupos de discusión pódese apreciar unha distinción entre ambos sexos respecto a rección que produce escoitar piropos e as súas respostas.

Por unha banda as rapazas fan unha distinción entre os piropos que son emitidos por coñecidos e os que son emitidos por descoñecidos. Elas aceptan os comentarios feitos por coñecidos , pero prefiren que sexan en contextos privados , sen público e ademais prefiren escoitalos piropos que non fan referencia o corpo e que destaquen outras calidades.

> *Yo creo que, en cuanto a una pareja si te dice; bueno, sobre partes de tu cuerpo en las que el se fija pues te puedes sentir contigo misma mejor porque sabes que se fijó en ti. Pero cuando es con alguien que está por la calle….me intimida y corre* (rise) (Chica1, GD1, L. 107-109).

Afirmaron que os piropos das súas parellas lles podían gustar, pero cando non eran moi repetitivos e unha vez máis recalcaron que sen público, xa que iso lles facía dubidar da intención, e que ademais preferirían que eses piropos tiveran outros contidos.

> *Si tu pareja te dice que culazo tienes…pues hombre…mejor que con el desconocido te sientes. Pero si es muy insistente como que te da la sensación que se fija más en ti por lo de fuera que por lo de dentro, y cansa. No gusta (*Chica 3, GD1, L. 111-113).
>
> *Si, que te lo diga una vez vale; pero ya ahí todos los días… Parece que solo se fija en eso* (Chica 2, GD1, L. 114-115).

Consensuadamente case todas falaron dos piropos de rúa por parte de descoñecidos, onde as súas reacción é de rexeito. As reaccións que teñen son non facer nada e seguir camiñando ou contrapiropear. Afirman sentirse mal con eses piropos, incómodas, con temor e incluso avergonzadas. Ademais exemplifican situacións nos que escoitar un piropo condiciona posteriormente determinadas formas de actuar de elas, como pode ser a vestimenta. Chegado a este punto, e cando reparamos nun posible acoso de rúa e non afagos de rúa.

A veces, simplemente pasas…A veces, yo que se… imagínate que llevas un escote por muy pequeño que sea y te sueltan algo así. Pues tu quizás otro día que salgas a la calle procuras ponerte una camiseta más subida o más tapada; porque te dijeron eso y no quieres repetir esa experiencia (Chica1, GD1, L.125-128).

Como afirma Dammert (2007) existan ou non motivos que xustifiquen este temor, este non se xera espontaneamente. É aprendido e socializado en parte grazas a diferentes institucións como pode ser a familia, a igrexa e a escola; as cales manteñen o rol historicamente subordinado das mulleres na sociedade.

Hombre, yo creo que lo de gritar por la calle y cosas así…pues eso no…porque no se; deberías decírselo a una persona que tengas cierta relación (Chica 3, GD1, L.45-46).

(Apunta outra)

Y además te quedas avergonzada porque la gente se te queda como mirando (risas) (Chica1, GD1, L.47-48).

Si, yo pienso que ellos se lo toman como un alago, pero en realidad, no se…tu te sientes incómoda. Como por ejemplo que culazo, aunque eso también nos lo decimos entre nosotras, pero es en diferente sentido (Chica 3, GD1, L.101- 103).

Avergonzada (refírese ó sentimento que lle produce si llo di un desconocido) (Chica 8, GD1, L.129).

A veces molestan, si vas por la calle y te dicen algo…o sea, tu no pediste opinión no te tienen que decir nada (Chica 9, GD3, L.180-181).

3.2. OS CHICOS REACCIONAN…SEMPRE ALAGADOS E DISPOSTOS

As respostas e reacción dos rapaces, a diferenza das rapazas son sempre positivas, non só lles gusta senón que lles encanta que os piropeen.

A mi me gusta, siempre. Me encanta. A parte yo soy muy narcisista (Chico 1, GD2, L.42).

A mi me sube la autoestima (Chico 5, GD2, L.50).

Os rapaces non exemplificaron ningunha situación onde os piropeasen pola rúa, pero manifestaron que lles encanta que lle digan piropos; da súa parella ou por parte de descoñecidas, que teñan carácter sexual ou no, e que as súas reaccións son sempre positivas, aumentando a súa autoestima escoitalos. Ademais as súas reacción son contestar o piropo de xeito verbal ou xestual, vendo unha oportunidade para ter algo con esa rapaza. Moi diferente a reacción delas que é alonxarse do emisor que lle emite ese tipo de comentarios.

Contestar con otro piropo, o sentirme agradecido y no contestar. Depende de que tan inspirado este (Chico 1, GD2, L.53-54).

A mi si una tía me dice que vaya culo, yo se lo enseño (rinse todos) (Chico 5, GD2, L.58).

Sería en plan: ¿quieres tocar? (Chico 6, GD2, L.59).

Yo no, me siento más atendido (Chico 3, GD2, L.89).

Yo me doy la vuelta y sonrío. Me siento bien si me dicen un piropo evidentemente (Chico 2, GD2, L.100-101).

Depende, si es alguien a quién no conoces de nada o si es tu pareja…si no la conoces de nada y te dice algo, y te giras y miras y según lo que veas actúas de una forma o otra. Si me dicen cualquier cosa y me giro y veo que puede ser pues…voy, si veo que vale la pena (Chico 6, GD2, L.150-153).

Home, si é verdad o comentario ese agrada (Chico 10,GD3, L.51).

A ver a mi me sube el ego. Aquí hay gente que puede decir que soy muy egocéntrico (Chico 9, GD3, L.52-53).

Si que gusta, sube la moral algo (Chico 10, GD3, L.63).

Non é que lle gustes máis, é o que opina ela. E a tu súbeche a moral…!home, non che vai gustar que cho digan¡ (Chico 10,GD3, L.20).

Le guiñas el ojo o algo (Chico 11, GD3, L.171).

Le sigues el piropo y le contestas con otro (Chico 9, GD3, L.172).

A reacción a os piropos con connotacións sexuais por parte do sector masculino,

novamente é positiva para eles.

A mi me da igual si es con contenido sexual o no; me es indiferente. A mi no me va a parecer mal si es con contenido sexual, bueno al menos si es mi pareja (Chico 3, GD2, L.181-182).

A mi si una chica me dice:!te lo como todo! Yo contesto:!comienza ahora¡ esté como esté (Chico 6, GD2, L.183-184).

Bueno, depende como esté la tía…del físico (Chico 4, GD2, L.185-186).

Nos gusta aunque tenga carácter sexual y aunque no las conozcamos también (Chico 7, GD2, L.188).

3. CONCLUSIÓNS

Tras a exposición do estado da cuestión, finalizase o presente traballo formulando algunhas consideracións finais sobre as opinions vertidas por as rapaces e rapazas que participaron nos grupos de discusion.

a. Tras a revisión da literatura científica, constátase a falta de unanimidade a hora de definir o concepto de "piropo", sendo para algún/a algo positivo que nos últimos tempos engadíronselle connotacións negativas, mentres que pra outros/a sempre mantivo un ton negativo. Sinalamos a proposta de Carvajal (2014), quen afirma que o piropo caracterízase por unha comunicación non consentida por unha parte, xeralmente muller, que se refire a valoracións corporais ou insinuacións de actos sexuais que supoñen a dominación de quen emite sobre a persoa a que se dirixe.
b. Confírmase que os piropos seguen sendo un espazo onde se fan comentarios sobre o corpo das mulleres; favorecendo a continuidade dunha relación de desigualdade de poder entre os xéneros asignando comportamentos diferenciais segundo se pertenza a un ou outro. As mulleres séntense intimidadas e incluso acosadas, mostrando un maior descontento cando os piropos son emitidos por parte de descoñecidos. Pola contra os rapaces adoitan mostrar maior conformidade e gratitude ante calquera piropo, ante calquera emisora e en calquera contexto.
c. A cultura actual occidental axuda a reforzar unha imaxe feminina onde o esencial é o corpo; onde o aspecto físico prima por enriba das capacidades, algo que non ocorre nos homes, facilitando así o mantemento dos estereotipos de xénero na construción da identidade. Igualmente promóvese unha imaxe feminina que xira en torno a fraxilidade, onde a muller se converte en autoevaluadora do seu corpo e dos corpos das outras mulleres.
d. Obsérvase como a sociedade controla a forma de ser das mulleres; controla o xeito de vestirse, se unha muller leva roupa escotada é criticada, se vai moi tapada novamente tamén é criticada. Son educadas para poñer o que lle gusta os demais ver no seu corpo.

e. Por último, apélase a necesidade de afondar máis na investigación no eido, clarificando as variables relacionadas ca problemática abordada, posibilitando así o desenvolvemento de programas de intervención de corte educativo que mellore e facilite a igualdade e a desintegración dos estereotipos de xénero, asegurando un maior benestar social, o que conecta no importante papel que do/a educador/a social nesta temática.

4. REFLEXIÓNS FINAIS

Actualmente, atopámonos nunha sociedade onde os estereotipos e as relacións de desigualdade de poder entre os xéneros continúa sendo unha realidade, a pesar de terse superado moitas de formas mais hostís de sexismo este non se ten superado senón que se ten transformado en formas mas sutís, que son mais difíciles de ver e de identificar.

O traballo levado a cabo confirma que os mensaxes sobre o corpo das mulleres seguen a ser mais frecuentes que os emitidos sobre o corpo dos homes. O sector feminino "acepta" eses comentarios sen ser conscientes da obxectivación que implica o entrar no que denominamos o espazo do sexismo benevolente, mais difícil de identificar polo seu ton afectivo positivo. O piropo, a pesares de facer mención a aspectos positivos destacados, e perigoso e corre o risco de que reforcen a idea da muller que a desconecta da súa identidade global e a "suxeita" o seu corpo sexuado. Si as mulleres non detectan as connotación negativas vinculadas a os mensaxes que van implícitos nos piropos, non poderán cambiar esta realidade e contribuirase a manter o espazo de desigualdade no que vivimos.

En relación ao xénero masculino, obsérvase neste traballo o continuidade dunha identidade masculina heteronormativa na que a principal "valor" é non ser homosexual: ser macho, ter interese polas mulleres e demostralo publicamente. Por iso o sector masculino cree que reforza a súa masculinidade o piropear en público. Pero a realidade é que eles tamén se encontran suxeitos a unha camisa de forza na que están sometidos tamén por os estereotipos de xénero aínda que desde unha posición de maior poder.

Como sinala Carvajal (2014) o piropo reproduce os roles e estereotipos de xénero, tales como asumir que a muller é quen recibe os piropos nunha actitude pasiva e o home quen os emite, mantendo unha actitude activa. Esta situación vese reforzada por unha educación diferencial entre ambos sexos, desempoderadora para o sector feminino fronte unha educación empoderadora para o sector masculino. Este aspecto resulta clave para a sociedade, xa que estase a formar as xeracións vindeiras, e a pesares de que a acentuación diferencial decreceu nos últimos anos, inda é posíbel atopar moitos indicios de desigualdade nas aulas.

Ao que se debe chegar é a erradicar os comentarios que seguen reforzando a idea da muller como corpo, e que seguen reforzando unha o ideario do modelo capitalista neoliberal no

que as mulleres son grandes consumidoras de todo o que axuda a mostrar un corpo e unha imaxe estética (comprar grandes cantidades de roupa e complementos, maquillaxes, cremas e produtos, cirurxías estéticas, etc).Conseguir que as mulleres sexan valoradas polo que son e que a aparencia física non sexa o elemento que as define e o desafio que esta sociedade ten por diante.

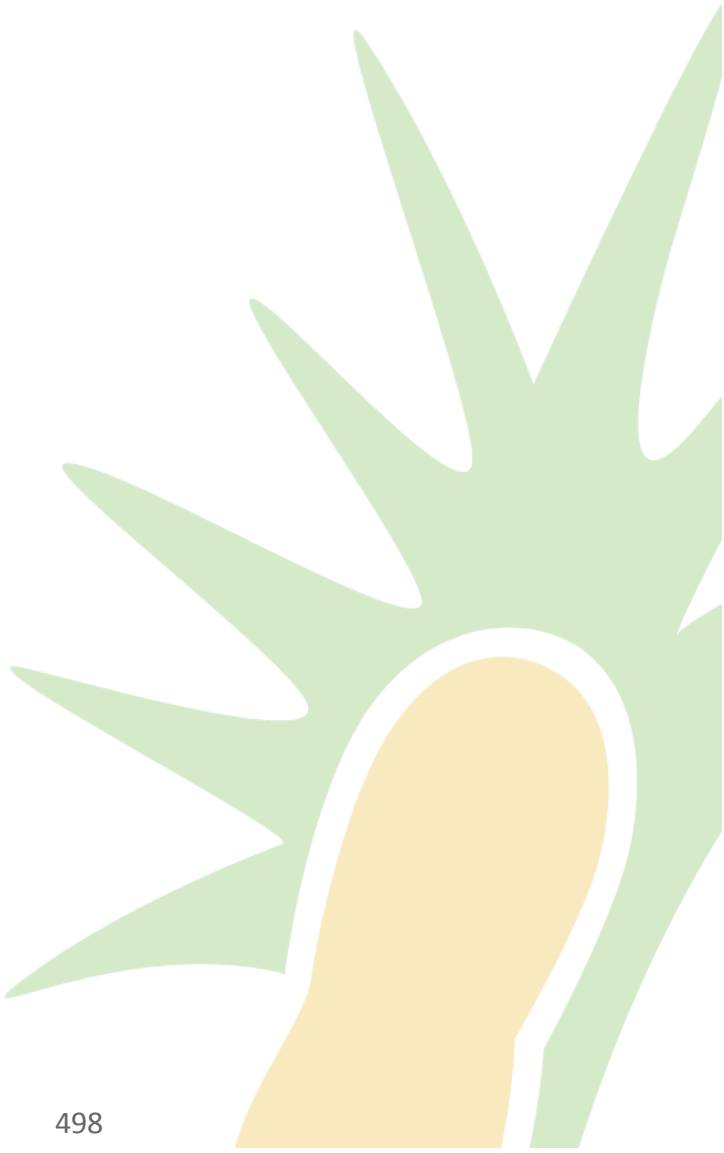
Cómpre reflexionar por tanto sobre o piropo vinculado a o sexismo como un tipo de "violencia" exercida contra as mulleres. Como se mencionou ao longo do traballo pode ser considerado como unha agresión, unha invasión desaprobada do espazo e esfera persoal, que ao non ser conscientes da discriminación implícita é mais perigoso. Dende aquí faise un chamamento social que apoie a desaprobación de calquera acto de violencia, inclusive os vinculados a temática abordada no traballo.

Finalizamos o presente traballo cunha reflexión sobre a labor da Educación Social, expoñendo a necesidade de reformular as prácticas educativas dende unha perspectiva da coeducación. Demóstrase que aínda hai espazos onde o sexismo se mantén nas súas expresións mais benevolentes e sutís. Como educadora social é o noso traballo descubrir estes espazos e contribuír a facer evidentes estes estereotipos aos adolescentes, contribuíndo á fomentar relacións interpersoais mais igualitarias, e por tanto libres de sexismo e de todo tipo de violencia. Debemos previr ese comportamento violento con relación á aparencia das mulleres, analizar a medida en que as rapazas están condicionadas por todos os mensaxes que lles chegan, como por exemplo de cómo deben vestirse e mostrarse esteticamente, e de como esas mensaxes inflúen no seu comportamento. Resulta ser así, un conxunto de mensaxes que chegan a través das imaxes e das palabras, reforzando o sexismo benovelente.

As e os Educadores/as está capacitada e formados para avaliar, identificar e detectar estas formas mais sutís de sexismo e desenvolver as estratexias formativo/educativas necesarias para abordala, desenvolvendo programas de intervención específicos axustados a realidade das rapazas e rapaces cos que traballamos. E a escola e un espazo no que se debe e pode facer todo este traballo prioritario nunha formación integral que posibilite o desenvolvemento da conciencia critica fronte o *status quo*. Por iso, todos estes resultados levan a propor, no centro educativo, o desenvolvemento de programas que erradiquen ou poñan en evidencia esta violencia. Un programa específico para traballar sobre prácticas de comunicación na que o piropo segue mantendo un espazo de desigualdade, na que a muller segue sendo valorada polo corpo,

obxectivizada e sometida á mirada do home.

O obxectivo é que a adolescencia sexa consciente desta realidade, que descubran as trampas benevolentes da desigualdade, e por ser benevolentes son moito mais perigosas, posto que se dificulta a súa detección e detención. Este factor reafirma a necesidade de traballar dende a escola cun programa para descubrir e detectar o sexismo benevolente e o hostil. Contribuiremos así a construír unha sociedade mais igualitaria, superando os estereotipos de xénero e conseguindo unha convivencia pacifica e respectuosa entre mozos e mozas en todos os ámbitos das súas relacións.



5. BIBLIOGRAFÍA

Achugar, M. (2002). Los piropos: cambios en la valoración del grado de cortesía de una práctica discursiva".En M. E. Placiencia e D. Bravo (Ed.), *Actos de habla y cortesía en español*, (175-192). München, Limcom Europa.

Alario, A. & Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de formación del Profesorado 36* (33-43).

Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de "lo masculino" y "lo femenino". En C. Amorós (Comp), *Feminismo, igualdad y diferencia. México*, UNAM, PUEG, (193-214).

Beauvoir, S. (1949). *El Segundo sexo*. Cátedra.

Benalcázar, M. L. (2012). *Piropos callejeros: disputa y negociaciones*. (Tésis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana De ciencias Sociales, Sede Ecuador. Recuperado de http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5204

Bonino, L. (1998). *Micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Recuperado de http://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_0.pdf

Bustos, J. A. (2007). Cumplidos. *Círculo de lingüística apliacada a la comunicación.* Instituto de la Enseñanza Secundaria La Estrella, Madrid.

Calvo, J. (2005). El piropo en la España del 2000 y las nuevas formas de cortesía. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, *3* (1), 31-47.

Callejo, J.(2002). Observación, entrevista y grupos de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública 76* (5), 409-422.

Carvajal, S. (2014). *El piropo callejero: acción política y ciudadana*. Programa Internacional de Maestria de Estudios de la Cultura. Mención en comunicación.Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.

Castillo-Mayén, R. & Montes- Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos actuales. Anales de psicología ,3 (30), 1044-1060 .doi:10.6018/analesps.30.3.138981

Dammert, L. (2007). "Entre el temor difuso y la realidad de la victimización femenina en América Latina". En A, Falú e O. Segovia (Ed), *Ciudades para convivir: sin violencia contra las mujeres*

(89-107*)*.Santiago de Chile : Ediciones.

Diaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, Sexismo y Violencia de Género. *Papeles del Psicólogo*, *23* (84) , 35-44.

Duque, E. (2006). Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en la discoteca. Barcelona: Hipatia.

Fridlizius, N. (2009). *Me gustaría ser baldosa*. Göteborgs Universitet. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21469/1/gupea_2077_21469_1.pdf

Gil, J. (1992a). La metodología de Investigación mediante Grupos de Discusión. Dpto Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. Universidad de Sevilla 10, 200-212.

Gil, J. (1992b). *Análisis de datos cualitativos aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Tesis doctoral no publicada. Sevilla: Univesidad de Sevilla

Glick P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70* (3), 491-512.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatia.

Gómez Y., Manchego C., Setton E., Di Tella F. & Carabajal R., (2014) ¿Piropos o acoso? Investigación sobre el acoso verbal callejero.

Gónzalez-Pienda, J. A. , Núñez Pérez, J. C. , Gónzalez-Pumariega S. & García-García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, Revista anual de Psicología*, *9* (2).

Goñi, A. , Rodríguez , A. & Ruiz , S. (2004) Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis* , *25* (4), 17-27.

Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo J. & García -Fernández, J. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología en Faculat de Psicología*, *40* (2), 271-288.

Klein, J. (2006). An invisible problem-every day violence against girls in schools. *Theoretical Criminology, 10* (2), 147-177.

Krueger, R.A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide

Lameiras, M. (2004).El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia.*Anuario de*

sexología, *8*, 91-102.

Lameiras, M. , Rodriguez , Y. , Calado , M. & Gónzalez , M. (2004). Determinantes del inicio de las relaciones sexuales en adolescentes españoles. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiátrica de enlace*, 71/72, 67-74.

Lameiras, M, Carrera, M.V., Rodríguez, Y., Ricoy, M.C., Failde, J.M. e Núñez (2011). Evaluación diagnóstica sobre el conocimiento y viabilidad de uso del preservativo femenino. *Un estudio cualitativo. Análisis y modificación de conducta*, 37, 127-143.

Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo. Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo.

Lopera, S. A. (2015). *Análisis lingüístico de los piropos vulgares*. Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos,

Lundgren, S. (2013) „Mami, you re so hot! Negotiating hierarchies of masculinity through piropos in contemporary Havana. *Stockholm Review of Latin American Studies*, 9, 5- 20.

Malaver, I. & González, C.M. (2008). El antipiropo: el lado oculto de la cortesía verbal". En A., Briz, A., Hidalgo, M., Albeda, J., Contreras y N., Hernández (Eds.): *Cortesía y conversación: de lo escrito al oral, III Coloquio internacional del programa EDICE* (267-282) Valencia: Universitat de Valencia.

Organización Mundial de la Salud (1965). Problemas de Salud en la adolescencia. Serie de informes técnicos, 308. Ginebra: Autor

Ortiz, E.C. (2008). El arte de piropear ¿halago u ofensa?. *Boletín de investigación y debate*. Études hisniques, Université de Montréal.

Pineda, S. & Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clinícas para la atención integral de la salud en adolescencia. Primera edición*, MINSAP.

Plasencia, M.E. &. Yépez, M. (1999). Compliments in Ecuadorian Spanish. *Lengua* , *9*, 83- 121.

Pozo, C. , Martos, M. J. & Alonso, E. (2010). ¿Manifiestan actitudes sexistas el alumnado de enseñanza secundaria?. *Electronic journal of research in eductaiona psychology*, *8* (2), 541-560.

Preisig, G. (1998). "*Una investigación sobre el piropo español*". (Tesis doctoral). Recuperado de https://circle.ubc.ca/bitstream/id/24653/ubc_1999-0078.pdf

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ª ed.). Recuperado de http://www.rae.es/rae.html

Riemer, A. , Chaudoir, S. & Earnshaw, V. (2014) What looks likes sexism and why? The effect of comment type and perpetrator type on women's perceptions of sexism. *The Journalc of General Psychology, 141(*3), 263-269*.*

Ríos, O. & Chistrou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Signos*, *43* (2), 311-326.

Ruíz J. I . (2009) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.

Salazar, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones, 87* (2), 67-80.

Schreier, J. (2005). Quien fuera mecánico...un estudio socioprágmatico sobre la aceptación social del piropo". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 3(5), 65-78.

Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychologycal Bulletin, 128* (5), 825-848.

Toro, J. & E. Vilardell. (1987). *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Martínez Roca.

Varise, F. (2014). La Nación. España. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1679757-piropos-la-mayoria.de-las-mujeres-prefiere-no-recibirlos.

6. ANEXOS

ANEXO 1-INFORMACIÓN DADA E PREGUNTAS GRUPO DE DISCUSIÓN

O obxectivo de este grupo de discusión é abordar o uso/ intercambio que facedes entre vos de comentarios/piropos en relación a aparencia e o corpo. Para iso dedicaremos aproximadamente 50 minutos de conversación e pídovos o voso consentimento para gravar integramente todo o que aquí falemos, e poder facer un estudio detallado de todo o que se comenta. A información recollida será tratada de forma confidencial e anónima. Esta gravación utilizarase só cunha finalidade científica e será destruída no momento no que se finalice o análises dos resultados. En ningún caso utilizaranse os nomes reais das persoas que participan no grupo de discusión nin ningunha información persoal que poida permitir a su identificación.

O tema sobre o que me gustaría que falaramos é o dos comentarios e/ou piropos que intercambiades en relación a aparencia e o corpo e outras cuestións como habilidades/capacidades/competencias/destrezas entre vos, tanto entre amigos e amigas como entre compañeiros e compañeiras, como entre as persoas que vos gustades ou que saídes xuntas...

1. COMENTARIOS ENTRE AMIZADES/COMPAÑEIROS-AS

1. Que entendedes por comentarios e/ou piropos sobre o corpo ou habilidades, rendemento académico, destrezas deportivas, ... por favor describídeme que entendedes por isto para que nos quede claro sobre o que vamos a falar...

2. Que comentarios sobre a aparencia e/ou o corpo ou outras cuestións vos decides e con que frecuencia

2.1 Entre amigas e entre amigos

2.2. Entre compañeiras e compañeiros

3. Exemplos de comentarios/piropos das chicas aos chicos e dos chicos as chicas... e situacións nas que volos decides...

4. Que tipo de comentarios emiten mais as chicas, cales mais os chicos, cales din mais as chicas

ás chicas, cales mais os chicos ós chicos, e cales mais as chicas ós chicos e cales os chicos ás chicas....

5. Gústavos que volos digan/desgústavos ... porque....

6. Como vos fan sentir eses comentarios

7. Como reaccionades,agradecédelo / rexeitádelo / é indiferente (exemplos de condutas/ comentarios cos que manifestades a vosa aceptación/rexeito/indiferenza.....

8. Parécevos que está ben dicir estes comentarios, porque? Ou porque non? Cales si e cales non e porque...

2. COMENTARIOS ENTRE PERSOAS DE DIFERENTE XENERO QUE SE GUSTAN OU QUE SALEN XUNTAS...

1. ¿Decídelles piropos ou comentarios a persoa que vos gusta? Ben sexa unha parella ou unha persoa pola que vos sentides atraídos/as? E con que frecuencia o facedes?

2. ¿Eses piropos son diferentes a os que lle decides os vosos amigos ou as vosas amigas, (as persoas do mesmo sexo que o voso ou de diferente sexo pero sen atracción)?

3. Exemplos de comentarios/piropos das chicas aos chicos e dos chicos as chicas...

4. Gústavos que volos digan ou desgústavos que volos digan... porque...sentídesvos mais valorados/as, que gustades mais a eses/as chicos/as...

5. Como vos fan sentir eses comentarios.

6. Recibir ou non recibir piropos fai que cambiades algunha actitude vosa; ben sexa a forma de vestirse, de peitearse, facer deporte...?

7. ¿Credes que a aparencia física é importante?¿Por qué?

8. Se hai algunha parte do voso corpo que non vos gusta, facedes algo por intentar mellorala?

9. Como reaccionades, agradecédesllo/rexeitádelo/indiferenza (exemplos de condutas/comentarios cos que manifestades a vosa aceptación/rexeito/indiferenza.....

10. Parécevos que están ben dicir estes comentarios, porque? O porque no? Cales si e cales no...porque....

3. DIFERENCIACIÓN DE COMENTARIOS QUE ALUDEN A APARIENCIA FÍSICA E OS QUE TEÑEN CONTIDO DE CARCATER SEXUAL

3.1. Gustaríame que pensarades nun piropo que dixeches ou dixéronche con unha persoa de diferente xénero; facían relación a aparencia física(como que guapa/o es ou que bonitos ollos tes ou que chaqueta tan bonita levas...) ou tiñan contidos sexuais (estas boísima/o, que pernas ou comentarios de outras partes do corpo mais subidas de ton.) ? Dade exemplos e que diferenzas vedes entre uns e outros... como vos fan sentir....esperades que a vosa parella volos digan...credes que hai que dicilo a túa parella? Porque .....creedes que a parella ten dereito a facer comentarios sobre a túa forma de vestir, de maquillarse, etc. Porque?como che sentan estes comentarios?