

11^o

**Concurso TFG.eduso
de trabajos de fin de grado de
Educación Social**

Título:

11º Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da Educación Social.

Edita:

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.



Imprime: Parsan Gráfica S.L.

ISBN: 978-84-09-76404-4

DL: C 2082-2025

Os traballos recollidos nesta publicación foron premiados no 11º Concurso TFG.eduso, convocado polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (ceesg), no que puideron participar as persoas autoras dos traballos de fin de grao de Educación Social correspondentes ao curso 2023-2024.

Integrantes do xurado do 11º Concurso TFG.eduso:

Patricia Alonso Ruido

(Universidade de Santiago de Compostela)

Xosé Manuel Cid Fernández

(Universidade de Vigo – Campus de Ourense)

Jesús Deibe Fernández Simo

(Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia)

Raúl González Fernández

(UNED. Universidade Nacional de Educación a Distancia)

Estefanía Lema Moreira

(Universidade da Coruña)

9

Influencia da socialización diferencial de xénero na autodeterminación das persoas trans*. Un estudo cualitativo a través da experiencia da mocidade trans* galega.

Autora: Lara Albela Comesaña

(titoría de María Victoria Carrera Fernández e Nazaret Blanco Pardo, Universidade de Vigo - Campus de Ourense)

Premiada na modalidade EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA.

69

Arte Comunitaria como estratexia de transformación dende a Educación Social: unha revisión sistemática a través de experiencias

Autor: Alex Rey Álvarez

(titoría de Laura María Varela Crespo, Universidade de Santiago de Compostela)

Premiada na modalidade EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA.

141

Drogas e prisión. Unha mirada socioeducativa dende tres entidades sociais

Autora: Catalina Rodríguez Seijas

(titoría de Laura Cruz López, Universidade de Vigo - Campus de Ourense)

Mención do xurado.

Limiar

A proposta de realización do concurso TFG.eduso dende o Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia vai en concordancia coa vontade, como colectivo profesional, de visibilizar a profesión e ás persoas que, dende as universidades galegas realizan ese esforzo, recollendo o que entendemos son temáticas do presente e do futuro da Educación Social.

Universidades e colexios profesionais conformamos a referencia da Educación Social, persoas que formamos parte dela e que no día a día construímos profesión.

A Educación Social debe exercer como referente crítico da sociedade actual.

Educadores e Educadoras Sociais temos que ter presente, xa dende a etapa universitaria, que a nosa función debe servir para remover conciencias, tanto a nivel persoal como comunitario, e que o desempeño profesional leva consigo implicacións e responsabilidade.

Neste momento, coa celebración do Congreso Internacional, Profesional e Interuniversitario de Educación Social (CIPIES) aínda recente, cómpre reiterar o compromiso e lembrar que, como

profesionais, debemos ser capaces de transitar entre mandatos que ás veces son institucionais e outras veces persoais, mantendo sempre a procura da horizontalidade na nosa acción socioeducativa.

Xa na clausura do CIPIES recollín a teima, como colexio profesional, sobre a necesidade de que a nosa acción socioeducativa se manteña nese horizonte crítico e ecofeminista, que fuxa da comodidade, que remova e que nos remova cada día.

A Educación Social precisa remover ciencia e conciencia conxuntamente, poñendo á persoa no centro da acción. É absolutamente necesario repensar as nosas actuacións no momento social que estamos a vivir. É necesario que a práctica profesional poña de relevancia novas estratexias e as difunda.

Tres profesionais, coa compañía das tres titoras –referentes nas universidades galegas–, elaboraron traballos que destacan polo seu compromiso e calidade. Quero eloxiar e expresar a relevancia que os seus saberes e faceres teñen na Educación Social: María Victoria Carrera Fernández e Nazaret Blanco Pardo, na Universidade de Vigo; Laura Varela Crespo, na Universidade de Santiago de Compostela; e Laura Cruz López, na Universidade da Coruña.

O noso agradecemento sentido ao xurado, profesionais e profesorado da Educación Social, que dedican o seu tempo a achegarse a todos os traballos presentados.

A elección dos traballos premiados polo xurado neste concurso de Traballos de Fin de Grao en Educación Social é extraordinariamente actual, acorde cos tempos e coas necesidades de acción socioeducativa nas distintas áreas:

- *Influencia da socialización diferencial de xénero na autodeterminación das persoas trans. Un estudo cualitativo a través da experiencia da mocidade trans* galega.* Lara Albela Comesaña.
- *Arte Comunitaria como estratexia de transformación dende a Educación Social: unha revisión sistemática a través de experiencias.* Álex Rey Álvarez.
- *Drogas e prisión. Unha mirada socioeducativa dende tres entidades sociais.* Catalina Rodríguez Seijas.

A mirada dende a Educación Social –socioeducativa, transversal e transformadora– está sempre presente nestas novas e ilusionantes achegas.

Presidencia CEESC

Sonia M. González Rodríguez

Educadora Social

Col. Núm. 3402

**Influencia da socialización diferencial de xénero
na autodeterminación das persoas trans*.
Un estudo cualitativo a través da experiencia da
mocidade trans* galega.**

Lara Albela Comesaña

Traballo gañador do 11º Concurso TFG.eduso na modalidade

EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.
Curso académico 2023/2024

Universidade de Vigo – Campus de Ourense

Titoras do traballo:

María Victoria Carrera Fernández e Nazaret Blanco Pardo

Agradecementos

Este estudo proporciona un avance social en tódolos ámbitos da vida. Unha investigación na que se dedicou moito esforzo; moitas horas, días e meses; moitos choros e tamén moitos sorrisos. Por tanto, gustaríame agradecerlle a tódalas persoas que fixeron que este fose posíbel.

Primeiramente, ás miñas titoras, porque foron as miñas guías, as que conseguiron que aprendese e crecese coma profesional, formándome dende a igualdade sempre, dándome a oportunidade de crear e opinar, levándome da man. Ás miñas referentes, grazas.

Seguindo coas miñas amigas e a miña parella, as que días e noites escoitaron tanto os meus abafos, choros e complicacións, como os meus logros e avances. Aquelas que aínda sen comprender os tecnicismos cos cales lles explicaba innumerables veces esta investigación buscaban aconsellarme e comprender os meus sentimentos. Aos meus pilares fundamentais, grazas.

Tamén aos meus pais e ao meu irmán, que aínda que non llelo diga, son o motivo principal polo que cheguei ata aquí. Pola súa educación, comprensión, escoita, recursos, oportunidades e confianza plena en min. Sempre e dende sempre, á miña familia, grazas.

Así a tódalas persoas participantes no estudo, por abrimme as portas das súas vidas, experiencias e corazón. Por abriros comigo respecto a temas que non son agradables para moitas, por ter a confianza para facelo. Ao motivo do meu estudo, grazas.

E por último, á persoa que creceu inmensamente grazas ás vivencias na realización deste estudo, como nestes catro anos de formación. Aquela que tivo que escoitar negativas constantemente crendo que non ía conseguilo, á que me gustaría que se quixese un pouco máis e fose consciente diariamente de tódolos logros que alcanzou e do valor que ten como persoa e como profesional. A min, grazas.

Resumo

Esta investigación ten como obxectivo principal determinar como inflúe a socialización diferencial de xénero no proceso de autodeterminación da mocidade trans* na Comunidade Autónoma de Galicia. Para elo, aplicouse unha metodoloxía cualitativa realizando entrevistas, nas que participaron 10 persoas trans* con identidades de xénero diversas e idades comprendidas entre os 18 e os 28 anos. Estas posúen perfís variados en relación a súa procedencia e incluso á súa formación e profesión. A través da análise dos discursos determínase o impacto dos distintos axentes de socialización e a reprodución da cisheteronorma no proceso de autodeterminación das persoas trans*, así como que o autodescubrimento impacta positivamente na saúde mental das persoas trans*, as cales adoitan ter medos ao rexeitamento, inseguridades e sentimento de soidade. Por último, identifícanse os beneficios que supón a figura profesional da Educación Social na promoción dos dereitos e igualdade do colectivo LGBTIQ+, así como na loita contra a desinformación e as situacións de violencia vividas por estas persoas.

Palabras chave: Cisheteronorma, LGTBIQ+, autodescubrimento, persoas trans*, socialización diferencial, educación social.

INTRODUCCIÓN

1. MARCO TEÓRICO

- 1.1. Construción da identidade de xénero no marco da cisheteronorma
 - 1.1.1. A Diferenza sexo-xénero
 - 1.1.2. A Diferenza entre orientación sexual e identidade de xénero
 - 1.1.3. Proceso de socialización diferencial de xénero
- 1.2. Persoas Trans* e autodeterminación de xénero
- 1.3. Dificultades específicas ás que se enfrontan as persoas adversas á cisheteronorma

2. OBXECTIVOS

- 2.1. Xeral
- 2.2. Específicos

3. METODOLOXÍA

- 3.1. Tipo de estudo
- 3.2. Participantes
- 3.3. Instrumento
- 3.4. Procedemento
- 3.5. Análisis de datos

4. RESULTADOS

- 4.1. Autodescubrimento
- 4.2. Out-visibilización
- 4.3. Socialización diferencial de xénero a través de diferentes axentes
- 4.4. Situación actual

5. CONCLUSIÓNS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

O presente estudo correspóndese co meu Traballo de Fin de Grao da titulación de Educación Social, pertencente á Universidade de Vigo. Este ten como obxectivo principal determinar como inflúe a socialización diferencial de xénero no proceso de autodeterminación da mocidade trans*¹ na Comunidade Autónoma de Galicia, coñecendo o seu proceso e toma de conciencia, ademais de analizar a influencia da socialización diferencial atendendo tanto aos diversos axentes de socialización como as situacións de discriminación e violencia sufridas.

A elección desta temática xorde a partir do meu interese sobre a diversidade sexual. Cando comecei a profundar na Educación Social, a miña cabeza empezaba a cuestionarse aspectos sociais, sendo o máis recorrente o concepto da autodeterminación de xénero. Relacionando iso coa construción social do mesmo, decanteime por realizar unha investigación en base á socialización diferencial de xénero e a autodeterminación das persoas trans*, xa que constitúe unha inqueda a nivel persoal e profesional.

Deste modo, primeiramente realízase unha revisión teórica que comeza cun apartado de contextualización da construción da identidade de xénero e o proceso de socialización diferencial de xénero. Seguidamente trátase o concepto de persoas trans* e autodeterminación de xénero, logo as dificultades específicas ás que se enfrontan as persoas que transgreden a cisheteronorma. A continuación, recóllense os obxectivos do estudo, posteriormente a metodoloxía de investigación empregada composta pola descrición das persoas participantes, o instrumento de estudo e o procedemento empregado para a recollida e análise de datos. Para finalizar, expóñense os resultados, posteriormente as conclusións e rematando coas referencias bibliográficas e anexos.

1 O asterisco utilízase para indicar inclusividade englobando tódalas identidades de xénero dentro do espectro transxénero

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Construción da identidade de xénero no marco da cisheteronorma

A cisheteronorma compréndese como un marco normativo estrito no que a identidade de xénero está vinculada ao sexo asignado ao nacer, no que tan só son intelixibles dúas identidades diferentes, congruentes e complementariamente asimétricas. O sexo home, que se corresponde co xénero masculino e o sexo muller, que se corresponde co xénero feminino, sendo ambas identidades correlativamente heterosexuais, e quedando subordinadas e xerarquizadas a estas un gran abanico de identidades e orientacións sexuais (Carrera et al., 2015). Pero, como adoptan e reproducen as persoas este modelo binario asimétrico? Antes de responder a esta pregunta é preciso entender a diferenza entre conceptos cruciais na xénese da cisheteronorma, como son o sexo, o xénero, a orientación sexual e a identidade de xénero.

1.1.1. A Diferenza sexo-xénero

Habitualmente adoita definirse o sexo, tal e como cita Ramírez et al. (2023), como aqueles aspectos biolóxicos e fisiolóxicos das persoas, mentres que o xénero faría referencia ao conxunto de prácticas, crenzas, representacións e prescricións ligadas a cada sexo en función da diferenza anatómica entre as persoas (Platero, 2014). Nesta liña, ambos conceptos son construcións sociais que perpetúan o modelo binario asimétrico formado por home-muller e que rexeita a tódalas persoas con características biolóxicas diversas (Carrera et al., 2015).

Estámonos a referir á intersexualidade que, tal e como defende Inter (2023), é o conxunto de variacións de características sexuais que non encaixan nas definicións típicas de muller ou home orixinadas na xestación, é dicir, esta é unha simple variación normal dentro da diversidade sexual. Ao incluírse fóra do binarismo de sexo, aínda

non habendo un problema de saúde, trátase como problema médico someténdose a cirurxías ou tratamentos hormonais para adecuar o seu sexo a este binarismo (Ramírez et al., 2023). Todo isto xera negligencias médicas e exposicións a problemáticas máis graves co único fin de encaixar ás persoas dentro deste binarismo.

En efecto as persoas intersexuais traspasan o binarismo, aportando sustento e credibilidade á desnaturalización do sexo (Carrera et al., 2018). Determinando o sexo e o xénero como construtos sociais que teñen como obxectivo, na sociedade actual, perpetrar a cisheteronorma, sendo o xénero un concepto que inviste ao sexo para consolidar a suposta natureza do sistema patriarcal ao impoñer roles e comportamentos aceptados pola enmascarada cisheteronorma, formando así persoas intelixibles, é dicir, homes e mulleres cisheterosexuais (Carrera et al., 2018).

1.1.2. A Diferenza entre orientación sexual e identidade de xénero

Tanto a orientación sexual como a identidade de xénero son aspectos inherentes ás persoas. Por un lado, a identidade de xénero fai alusión ao xénero, masculino ou feminino, co que se identifica a persoa, existindo a posibilidade de identificarse como persoa trans*, aquelas persoas que non corresponden co seu xénero ao sexo asignado ao nacer, ou como persoas cis, identificándose co sexo asignado ao nacer (Platero, 2014).

Por outro lado, a orientación sexual refírese á atracción emocional, romántica e/ou sexual cara outra persoa (Roselli, 2018). O que non se pode confundir con preferencias sexuais ou incluso non se pode relacionar en tódolos casos coas condutas sexuais que se leven a cabo. As preferencias sexuais son filias concretas de aspectos determinados e as condutas sexuais pódense realizar pero non ten por que levar a atracción ou preferencia, como pode ser un bico entre amigas ou persoas que exercen a prostitución por necesidade económica (Ramírez et al., 2023).

Tendo isto en conta, baixo a cisheteronorma, que rexe a sociedade patriarcal actual, é preciso o control tanto da identidade de xénero como da orientación sexual, posto que busca que a sociedade reproduza identidades binarias cixxénero e asimétricas -muller/feminina subordinada ao home/masculino-, ademais de someter á comunidade a encasillarse nunha orientación concreta e complementaria -heterosexual- (Carrera et al., 2015). Deste xeito, xéranse dúas identidades intelixibles e complementariamente asimétricas -muller e home-, mentres que pasan a formar parte da intelixibilidade as persoas que traspasan esta dualidade, sufrindo discriminación e violencias como unha forma de control das propias fronteiras da intelixibilidade (Carrera et al., 2018).

Este armazón normativo é aprendido, interiorizado e naturalizado polas crianzas a través do proceso de socialización diferencial que se inicia incluso antes do seu nacemento, no momento en que se lles asigna un sexo (Carrera et al., 2015).

1.1.3. Proceso de Socialización Diferencial de Xénero

No proceso de socialización englobanse, seguindo a Martin (2007), a organización dos distintos grupos sociais atendendo ás variables políticas, económicas, simbólicas e culturais e o proceso no que se alcanzan os valores, actitudes e crenzas dunha sociedade concreta. Tras o nacemento, a crianza pasa por un proceso de socialización diferencial de xénero, a través do que se naturalizarán roles e estereotipos de xénero diferentes e complementarios, co obxectivo de incorporarlle un xénero coherente co sexo asignado, en función da súa marca corporal (Carrera et al., 2018).

Os estereotipos de xénero son crenzas compartidas pola sociedade sobre os diferentes atributos/características que diferencian a cada xénero asumidos a través da socialización diferencial de xénero (Castillo-Mayén e Montes-Berges, 2014). Por unha banda interiorizamos os estereotipos de xénero “descritivos”, que establecen

as características que describen trazos físicos e de personalidade diferenciais para cada xénero, asociando a masculinidade coa instrumentalidade (dominancia/independencia) e a feminidade coa expresividade (sensibilidade/empatía/dependencia). Por outra banda, asimilamos os estereotipos “prescritivos”, que fan referencia ás condutas e roles precedidos polos estereotipos descritivos, que se consideran axeitados para cada xénero asociando aos homes co rol de sustentadores e provedores de recursos económicos e a feminidade co rol de cuidadoras da familia (Castillo-Mayén e Montes-Berges, 2014).

A socialización diferencial será levada a cabo a través de diferentes axentes de socialización: a familia, a escola, o grupo de iguais e os medios de comunicación. Estes transmitirán os roles e estereotipos de xénero de forma inconsciente ou explícita e actuarán como reforzadores da imitación e repetición dos mesmos, esperados segundo o sexo/xénero asignado (Langarita e Mas, 2017).

A familia é a primeira que inflúe na socialización diferencial de xénero sendo responsable das primeiras decisións do futuro da crianza. Estas condicionan ás crianzas nos seus futuros gustos e intereses, ao decidir previamente, a vestimenta e incluso os xoguetes (Platero, 2014). Ademais, a maioría das familias están formadas por parellas cisheterosexuais que reproducen, de forma consciente ou inconsciente, os roles e estereotipos de xénero, que son asumidos e naturalizados polas crianzas (Mosteiro, 2010).

Certo é que nos últimos anos as mulleres comezan a converterse tamén en provedoras económicas, non obstante, os homes seguen sen responsabilizarse do rol do cuidado das crianzas e mantemento do fogar. Isto ocasiona unha dobre carga nas mulleres, tendo que cumprir expectativas e inverter o tempo no dobre de labores que os homes, deteriorando así a súa saúde con sobrecarga mental (Lite e Suárez, 2023).

Da man da familia, a escola reforza as normas aprendidas e transmite outras complementarias. Segundo Mosteiro (2010) nas escolas transmítense estereotipos de xénero a través do currículo, tanto explícito como oculto. En efecto, Carrera et al. (2015) apelan ás ilustracións presentes nos libros de texto, como un importante elemento do que se nutre o currículo oculto para contribuír á naturalización dos roles diferenciados impostos aos homes e ás mulleres. Nesta liña, Zaró (1999) destaca que non existe ou está en segundo plano a presenza de mulleres nos temarios de aula. A herdanza cultural transmitida exclúe á muller, obviando referentes femininos, promovendo rivalidade entre mulleres a través de diversos recursos (García, 2014).

Do mesmo xeito, os espazos comúns están deseñados para favorecer xogos considerados especialmente propios dos mozos, o que deriva en que os nenos monopolicen estes (Subirats, 2016). De forma similar Carrera et al. (2015), fan alusión á existencia de recunchos de xogo diferenciados para nenas e nenos. Estreitamente relacionado con isto, Fares e Salvi (2018) destacan o emprego de uniformes diferenciados segundo o xénero, onde nos poucos casos nos que se emprega un único uniforme, sempre son as nenas as que diversifican e empregan o pantalón, nunca ao revés.

Ao mesmo tempo que a escola xoga un papel importante na socialización do xénero das crianzas, tamén actúa como un espazo no que estas se relacionan e reproducen os roles e estereotipos de xénero aprendidos tanto na escola, como na casa e noutros espazos da sociedade. Así pois, entra en xogo outro importante axente de socialización como son os grupos de iguais, que tras interiorizar estas ríxidas normas poden chegar a exercer bullying cando outras persoas as transgreden (Carrera et al., 2015).

Os grupos de iguais están segregados por sexos binarios onde os homes posúen grupos grandes e individualistas e as mulleres grupos

máis pequenos tendo prácticas coidadoras dos seus vínculos sociais e relacións (Zaró,1999). A división de grupo tamén é determinante na construción diferenciada da sociedade, dado que se perpetúan a masculinidade e feminidade ligadas aos sexos. Os homes relacionándoos, tanto inconsciente como conscientemente, coa competitividade e a violencia, sendo máis intrépidos e aventureiros; e as mulleres reproducindo actitudes vinculadas á responsabilidade, esixencia e perfeccionismo (García-Pérez et al., 2016).

Por último, os medios de comunicación tamén constitúen un importante canle de transmisión de roles e estereotipos de xénero. Contribúe á naturalización do dimorfismo sexual cisheteronormativo. En efecto, Zaró (1999) destaca que os anuncios, series e películas reforzan modelos tradicionais de feminidade e masculinidade, así como canóns de beleza diferenciados por xénero que a sociedade debe cumprir e alcanzar. Por exemplo, existen múltiples anuncios narrados maioritariamente por homes, agás aqueles estreitamente relacionados cos roles e estereotipos que as mulleres deben reproducir como os relacionados co fogar, a limpeza e os coidados (Fondevila-Gascón et al., 2022).

1.2. Persoas Trans* e autodeterminación de xénero

Para comprender mellor a autodeterminación de xénero é preciso clarear algúns termos básicos. Así, segundo Ramírez (2023) o termo cixénero utilízase para describir ás persoas que mostran correspondencia entre o xénero sentido e o sexo asignado ao nacer. Por outro lado, o termo trans* utilízase para referirnos a aquelas persoas que traspasan os límites da matriz cisheteronormativa, e non mostran correspondencia entre o xénero sentido e o sexo asignado (Hernández-Melián, 2021). Baixo o marco da matriz cisheteronormativa tan só son intelixibles os xéneros binarios (masculinidade-feminidade) congruentes co dimorfismo sexual (home-muller). Polo tanto, calquera persoa cunha identidade de xénero que non cumpre cos

roles e estereotipos tradicionais esperados para cada xénero binario, traspasa e transgride dita matriz cisheteronormativa (Carrera et al., 2015; Ramírez, 2023).

A autodeterminación das persoas trans* pode estar relacionada co psicanálise e o interaccionismo simbólico, segundo a teoría creada por Erikson (1974, citado en Hernández-Melián, 2021). Esta recolle que a identidade persoal está influenciada polas relacións e o contexto socio-cultural. Dende que se nace ata que se é consciente da pertenza á humanidade, as persoas pasan por procesos de reflexión, xulgándose tanto a elas mesmas como ás outras. Neste proceso as persoas trans* compáranse constantemente co resto, tendo sentimentos de insatisfacción ao non sentirse a gusto con xénero asignado ao nacer, pero tampouco co xénero sentido ao ser un colectivo rexeitado socialmente. Outra teoría da autodeterminación de xénero relaciónase co estigma é a categorización social. A sociedade ao ter estigmatizadas ás persoas trans*, deixándoas de inferiores por “defectos de carácter e/ou aspecto físico”, patoloxizan identidades diversas influenciándoas á hora de determinarse de forma libre (Mercado e Zaragoza, 2011, citado en Hernández-Melián, 2021).

A patoloxización das persoas trans* incorpórase en 1980 no Manual Diagnóstico e Estatístico de Trastornos Mentais (DSM-III) comprendido como trastorno mental (Hernández-Melián, 2021). Dende o 2018 consta a eliminación de forma internacional da transexualidade como patoloxía ao desaparecer do CIE-11, pero non de forma total ao seguir presente no DSM-V como “Disforia de Xénero” (Fernández-Fernández, 2024). Precisando, a día de hoxe, unha avaliación psiquiátrica para acceder a tratamento hormonal/cirúrxico ou para realizar unha modificación rexistral do nome ou sexo da persoa (Sánchez, 2020), o que imposibilita a libre autodeterminación de xénero.

O marco lexislativo, que concirne aos dereitos das persoas trans*,

comeza cunha proposta na que se congregan persoas de diversas nacionalidades e distintas organizacións como a ONU. Nesta realizáronse os Principios de Yogyakarta en 2006, creando definicións de conceptos como identidade de xénero e orientación sexual, así como os dereitos das persoas pertencentes ao colectivo LGTBIQ+, presentando máis fincapé no relacionado coa orientación sexual. En 2017 modifícanse ditos principios, pasando a denominarse “Principios de Yogyakarta +10”. Nesta modificación dásele tamén visibilidade ás persoas intersexuais e ás diversas identidades de xénero (Fernández-Fernández, 2024).

A Lei 4/2023 de 28 de febreiro de 2023, para a Igualdade Real e Afectiva das Persoas Trans* e para a Garantía dos Dereitos LGTBI é a primeira lei en España que abarca esta temática, postulando que as persoas poidan acceder ao proceso de reasignación de sexo pola sanidade pública e realizar o cambio de sexo na documentación de identificación nacional, sen ter que pasar obrigatoriamente por un proceso de hormonación de dous anos. Os menores de 12 a 14 poden acceder a cambio de sexo a través dunha Xurisdición Voluntaria, levando a cabo unha proba de valoración sobre madurez e estabilidade; os menores de entre os 14 e os 16 poden acceder mediante representante legal e os maiores de 16 poden realizar o cambio facendo revisións despois de tres meses e determinando que se segue coa idea da reasignación de sexo (Fernández-Fernández, 2024).

Con todo a transexualidade, segundo o Informe de Mapeo Legal Trans (2019), aínda está penada de forma explícita en 13 países de 143 analizados. Moitos outros países exercen violencia contra as persoas trans* de forma implícita. De 193 países membros da ONU, solo 37 teñen marcos legislativos que protexen a persoas de delitos de odio por motivos de identidade de xénero e 58 por motivos de orientación sexual (Chiam et al., 2020).

1.3. Dificultades específicas ás que se confrontan as persoas adversas á cisheteronorma

As persoas que transgreden a cisheteronorma poden sufrir dificultades sociais -dereitos e oportunidades- ou individuais -confrontación do autodescubrimento-. Estas determínanse en base as distintas tecnoloxías de xénero, as cales prescindin, desprazan e etiquetan. A European Commission (2023) pon en manifesto que 57% das persoas enquistadas alegan que a identidade de xénero é unha cuestión de discriminación xeneralizada na sociedade, sendo un 54% a orientación sexual.

Así pois, aínda que as familias deben constituír un espazo seguro, as persoas que transgreden a cisheteronorma experimentan, durante o proceso de out visibilización²¹, medo constante ao rexeitamento, así como sentimentos de soidade (Sánchez, 2018). Outro estudo mostra que o 20% dos/das proxenitores/as tiveron una resposta negativa cara á transexualidade do seu fillo/a e o 50% unha resposta ambigua (Zhou et al., 2021). Así mesmo, a influencia da relixión e o conservadorismo tamén é determinante na discriminación deste colectivo (Villa e Rodríguez, 2022).

Dentro do sistema educativo, as persoas que transgreden a cisheteronorma son discriminadas, silenciadas e ignoradas. Estas, sofren violencia e acoso sistemático sendo o profesorado cómplice ao non intervir (Carvajal, 2018). Segundo un estudo de Carrera et al. (2023) o 90% das persoas participantes identifican situacións de acoso escolar entre iguais cara o alumnado que transgrede as normas de xénero. Este abuso xera que aumente a porcentaxe de absentismo escolar influíndolles no seu futuro laboral (Carvajal, 2018). A European Commission (2023) determina que entre 24-29% das persoas que transgreden a cisheteronorma experimentan desvantaxes á hora de conseguir un emprego.

2 Combinación de saír do armario e facer visible a identidade trans*

Os medios de comunicación tamén invisibilizan casos de agresión, violencia e asasinatos por razóns de identidade de xénero, restándolle importancia a estas situacións de violencia e vulneración dos dereitos humanos. Tamén destaca o feito de non diferenciar os transfeminicidios dos homicidios, obviando que se trata dun delito de odio ocasionado pola dobre discriminación cara estas persoas (Segato, 2016, citado en Villa e Rodríguez, 2022).

Do mesmo xeito, as institucións públicas non se atopan exentas de violencia e discriminacións cara as persoas trans*. Nesta liña, destacan a ausencia de protocolos de intervención especializados e conductas das persoas profesionais da xestión pública, por exemplo, coa confusión legal entre identidade de xénero, orientación sexual, sexo e xénero, así como as dificultades ao acceso dos servizos de saúde en xeral como para comezar o proceso de reasignación de xénero (Villa e Rodríguez, 2022).

Os conceptos citados anteriormente englóbanse dentro da transfobia social -odio ás persoas trans*- . Sin embargo existe outro tipo de discriminación, a transfobia autointeriorizada, transmitida polo cisexismo -discriminación as persoas trans* polo feito de selo, dificultando o autodesenvolvemento e autorrecoñecemento das persoas que transgreden a matriz cisheteronormativa (Guerrero e Muñoz, 2018).

2. OBXECTIVOS

2.1. Xeral:

- Determinar como inflúe a socialización diferencial de xénero no proceso de autodeterminación da mocidade trans* na Comunidade Autónoma de Galicia.

2.2. Específicos:

- Coñecer o seu proceso de autodescubrimento e como inflúe a sociedade e a cisheteronorma no mesmo.
- Analizar o seu proceso de visibilización ou “coming out”, ademais de profundar nas reaccións da contorna e os sentimentos experimentados.
- Analizar a influencia e as consecuencias da socialización diferencial no proceso de construción da propia identidade de xénero, así como as situacións de discriminación e violencia sufridas, atendendo aos diversos axentes de socialización.
- Identificar a súa satisfacción coa vida.

3. METODOLOXÍA

3.1. Tipo de estudo

Para levar a cabo esta investigación empregouse unha metodoloxía cualitativa, dado que permite obter información determinante, buscando comprender a vida social, dende unha perspectiva holística e interseccional. Este tipo de investigación ten como obxectivo principal a comprensión vital de feitos sociais, orientándose en casos concretos e afirmando a diversidade individual, a través de datos cualitativos, como discursos ou imaxes (Bejarano, 2016).

Así, os resultados deste estudo revelan as vivencias e percepcións das persoas trans* sobre a socialización diferencial de xénero en relación coa súa identidade de xénero e a autodeterminación da mesma.

3.2. Participantes

Neste estudo participaron dez persoas trans* galegas. A idade destas compréndese entre os 18 e os 28 anos, sendo a idade media 21.5. Entre as dez persoas participantes, dous son homes trans*, catro mulleres trans* e catro persoas non binarias. Con respecto á orientación sexual, seis persoas determínanse bisexuais e o resto heterosexuais, concretamente as mulleres.

En relación ao nivel de estudos, sete persoas están graduadas de Bacharelato, das cales catro cursaron a modalidade de Arte. Por outra banda, unha persoa conta coa Educación Secundaria Obrigatoria, un cun Grao Superior e outra cun Grao Universitario. Para revisar os datos sociodemográficos dos perfís entrevistados recóllense na Táboa I (Anexo I).

É necesario destacar a importancia da protección do anonimato das persoas participantes, motivo polo cal ao longo do documento identifícanse con nomes ficticios.

3.3. Instrumento

O método utilizado para a recolección de datos é a entrevista, xa que é un instrumento que recolle información diversa a través da fala ou de forma non verbal como son as expresións faciais, as posturas ou o ton (Espinoza, 2020).

Realizáronse entrevistas semi-estruturadas, que aínda que parte dun guión de preguntas fixadas, conta coa opción de resposta ampla e libre, sendo así dinámicas e flexibles para poder adaptarse ás respostas das persoas permitíndo unha mellor interpretación dos datos (Lopezosa, 2020).

Destá forma, a entrevista semi-estructurada, mostrada no Anexo II, componse de preguntas estándar que se adaptan a persoas con identidades de xénero diversas. Están estruturadas nas seguintes categorías: I. Autodescubrimento; II. Coming out_visibilización; III. Socialización diferencial de xénero e situacións de discriminación/violencia; e IV. Situación actual.

3.4. Procedemento

A posteriori da selección da temática de estudo e a planificación da estrutura da entrevista baseada nos obxectivos específicos, notificáronse ás posibles persoas participantes a través de redes sociais. Persoas coñecidas pola propia investigadora ou pola contorna da mesma, dado que a colaboración en estudos desta índole pode ser intrusiva para elas e é preciso un mínimo de vínculo de confianza. De feito, coa realización das primeiras entrevistas, preguntóuselle as propias entrevistadas sobre outras persoas que cumprisen o perfil e estivesen dispostas a participar na investigación. Para iso, envióuselles unha mensaxe predeterminada coa explicación do estudo, a labor que terían no mesmo e o compromiso da persoa investigadora, resaltando o carácter voluntario, así como o respecto e anonimato das persoas participantes (ver Anexo III).

No desenvolvemento das entrevistas, de forma previa ao comezo, expúxose de novo a importancia e compromiso co anonimato. Ademais de presentarse, para coñecer o xénero e os pronomes cos que a persoa se sente identificada e, deste xeito, referirse a ela da forma adecuada en todo momento. Para a gravación das entrevistas solicitouse, ás persoas participantes, o consentimento informado firmado polas dúas partes (Anexo IV), explicándolles que facilitaría a conservación da calidade das respostas ao ser transcritas de forma literal, así como que se trataría unicamente para fins académicos. Finalmente agradecéuselles a súa participación ao ser un pilar fundamental no estudo.

Tódalas entrevistas se realizaron mediante videoconferencia entre os meses de febreiro e abril de 2024, cunha duración media de 113 minutos.

3.5. Análises de datos

Tras completar as entrevistas, foron transcritas de forma literal en base ás gravacións. Posteriormente, desenvólvese o deseño do sistema de categorización co fin de organizar os datos recollidos establecendo patróns comúns (Bejarano, 2016). A categorización inicial constrúese en base a catro entrevistas. Conforme se inclúen o resto de entrevistas a categorización modifícase ata chegar á versión final, a través da metodoloxía de triangulación de datos contrastada e consensuada cas miñas titoras.

A categorización citada componse por catro categorías primarias independentes que responden aos obxectivos formulados con anterioridade. A finalidade destas é integrar, relacionar e establecer conexión entre as diversas categorías, ademais de comparalas entre si (Bejarano, 2016). Desta forma, os datos obtidos deron lugar a outras subcategorías de segundo, terceiro, cuarto, quinto e ata sexto nivel de concreción. Así, na elaboración de resultados mantívose a secuencia

preestablecida, incorporando extractos literais representativos de cada división, etiquetando a cada participante ao final de cada fragmento co seu pseudónimo, xénero e idade. O xénero reflexarase por siglas: muller trans = MT, home trans = HT, persoa non binaria = PNB.

4. RESULTADOS

Logo de realizar a análise dos discursos recollidos determináronse seis categorías primarias: i) Autodescubrimento; ii) Out visibilización; iii) Axentes de socialización diferencial do xénero; iv) Situación actual. Identificándose dentro dalgunhas destas, subcategorías de segundo, terceiro, cuarto, quinto e ata sexto nivel de concreción, así como se reflicte na Táboa II (ver Anexo V). A continuación exporanse os resultados determinados, seguidos dos fragmentos literais máis relevantes de cada unha das categorías, igualmente recóllense na súa totalidade na Táboa III no Anexo VI a cal contén a categorización íntegra dos discursos.

4.1. Autodescubrimento

Relativo á segunda categoría primaria, fórmase por catro subcategorías de segundo nivel: i) Conformidade co xénero asignado ao nacer; ii) Consciencia da identidade de xénero; iii) Recoñecemento da identidade de xénero ao longo dun proceso gradual; iv) Aspectos tanto positivos como negativos.

En referencia a Conformidade co xénero asignado ao nacer, identifícase o sentimento de ***incomodidade dende sempre***, vivido por cinco persoas, ademais de considerar a existencia de conformidade durante a infancia. Esta etapa tres persoas a determinan como conformidade pero *infelicidade debido ao descoñecemento da posibilidade doutras formas de ser, sentir e comportarse*; mentres que

dúas persoas alegan que esta é *debido a liberdade para ser, sentir e comportarse*, é dicir, inconsciencia da presenza de identidades de xénero. De seguido móstranse algúns dos discursos máis destacados:

Cando era pequeno, en primaria, algo así, si que estaba a gusto, pero tamén porque en primaria es un neno, xogas e xa está, non fas nada. Pero despois é cando empezas a pensar as cousas (Elestos, HT, 21 anos).

A identidade de xénero non se pode cambiar, porque eu mesma, ou polo menos no meu caso, intentei cambiar a miña identidade de xénero, intentei estar cómoda sendo un rapaz, pero realmente fracasei e, polo tanto, penso que é a única forma posible, porque ademais non estar acorde coa túa identidade de xénero causa tanto sufrimento que non se pode chegar a ser feliz (Sía, MT, 28 anos).

Seguindo coa **Consciencia da identidade de xénero**, a adolescencia é a etapa na que a maioría das persoas entrevistadas son conscientes da súa identidade de xénero. Seis o determinaron a través de referentes e dúas *a través do cuestionamento do xénero como construto*. Aquelas que chegaron ao replantexamento *por medio de referentes* diferéncianos por ámbitos: dúas dende “portais de información como é Internet, revistas, periódicos, etc”; dúas mediante “redes sociais” como Tik Tok”; “pola televisión” outra das persoas; e incluso entre “persoas da contorna”, declara unha entrevistada. Por outra banda, tamén se afirma que unha etapa determinante foi a preadolescencia, unha foi consciente coa axuda dunha amiga e outra por portais de información. Divúlgase nas seguintes citas:

A medida que fun medrando e que vin que me daban disforia moitas cousas, que me xeraba rexeitamento vivir como un chico, aí si que dixer, isto non é normal, isto é algo que solo me pasa a min, non lle pasa a ninguén do meu redor e quizais non é solo ser gay (Sía, MT, 28 anos).

Eu dun ano para outro entereime do que eran as persoas trans, que iso existía e tal, e nese momento dixer “pois quizais encaixa un pouco co que me está a pasar”, porque bueno, eu dende pequena sempre sen ser consciente, oscilei moito ao feminino (Sofía, MT, 18 anos).

4.2. Out-visibilización

Nesta terceira categoría primaria identificáronse tres categorías secundarias: i) Visibilización, ii) Modus Operandi da out-visibilización e ii) Reaccións da contorna.

Tratando á subcategoría de **Visibilización**, as experiencias están bastante equilibradas, dado que catro persoas aseguran vivir unha **visibilización total** e seis unha **visibilización parcial**. Os ámbitos nos que se realizou a out-visibilización de maneira parcial foron só a persoas achegadas, afirman dúas persoas; só ás amizades, determina unha; ou en *ámbitos concretos* obviando o familiar, avalan outras tres persoas. A continuación plásmanse fragmentos literais:

Conteillo aos meus amigos e pouco máis, o resto non o saben, a miña familia e persoas coas que non teña un mínimo de confianza ou que poidan relacionarse dalgunha maneira cos meus pais non o saben (Sed, chico trans, 21 anos).

L: Visibilizaches a túa identidade de xénero?

E: Si, familia, amigos, universidade e así, si.

(Elestos, HT, 21 anos).

En relación ao **Modus Operandi** da out visibilización, oito persoas afirman que foi natural e por vontade propia, en cambio catro identifican experimentar out-visibilizacións forzadas nalgúns ámbitos, como son dúas en centros educativos, unha en centros de saúde e outra persoa coa familia. Seguidamente móstrase un dos discursos máis sobresaíntes:

Empezáronnos a preguntar e saíu o tema da regra, tampóns, tampas e dixeron “Como vives o voso período chicas?” e eu, como non me sae mentir lles dixen que non tiña a regra, preguntáronme por que asumindo que era por algún problema, ovario poliquístico ou algo así, e tiveron que dicir que era trans porque non tiña útero diante de toda a miña clase

(Lio, chica trans, 21 anos).

En canto ás **Reaccións da contorna**, foron todas positivas en relación ás amizades, ademais de que catro persoas o experimentasen tamén no concernente á familia. Por outro lado, tamén se identifican reaccións negativas vividas en distintos ámbitos sociais. Concretamente, por parte da familia, diferenciando dúas polos “integrantes masculinos”; e outras dúas por parte da “nai en relación ao medo sentido” á aceptación social ou a desencadear problemas de saúde. Por último, unha persoa declara ter reaccións negativas por parte de relacións sentimentais utilizando a identidade de xénero en ton de burla. A continuación complementáanse con fragmentos significativos:

Meu pai non o leva ben. A miña nai estao intentando con bastantes forzas, con outras persoas da miña familia non se refire a min, nin me chama polo deadname, pero comigo, por exemplo, si que intenta (...) Meu pai é como “bueno, tes ese rollo metido na cabeza, a ver si se che pasa, pero para min ti sempre vas ser a miña filla (Denis, PNB, 21 anos).

Eu cría que a miña nai o tomaría xenial e que ao día seguinte me levaría de compras (...) obviamente non é así. Eu no meu caso estaba moi enfadado porque vía que non avanzaba (...) o meu psicólogo me dixo “ten paciencia porque a túa nai está enterrando á súa filla para ver nacer ao seu fillo” (Elestos, HT, 21 anos).

Os sentimentos experimentados polas persoas entrevistadas tralas reaccións, foron positivos por parte de sete persoas: seis “aliviadas trala aceptación” e catro co “sentimento de superación da soidade ou illamento social”. Así mesmo, tamén se identificaron sentimentos negativos, sendo o sentimento de “soidade” o máis sufrido, por cinco persoas, e incluso ‘en reiteradas ocasións’, afirma unha persoa. Segundo unha persoa os motivos deste son pola ‘falta de entendemento’, en cambio, outras tres a relacionan co ‘sentimento de non aceptación’. De igual modo, unha persoa afirma vivenciar un “sentimento de vulnerabilidade e desvalorización”. Outra persoa alega experimentar “tristeza e malestar tralas malas reaccións familiares”

e “presión por parte das súas amizades de cara á definición da súa identidade”. Tal e como se amosa a continuación:

L: Sentícheste solo neste camiño?

E: Ao principio si, foi cando foi todo o do ano pasado [a súa exparella non tomou en serio a súa identidade de xénero], pero a día de hoxe non porque tamén a miña parella e PNB.

(Candela, PNB, 21 anos).

4.3. Socialización diferencial de xénero a través de diferentes axentes

No concernente a esta categoría primaria, identificáronse seis subcategorías: i) Familia, ii) Escola, iii) Grupo de Iguais, iv) Relacións sentimentais, v) Medios de comunicación, vi) Consecuencias da educación diferencial de xénero.

Comezando coa **Familia**, para analizar a socialización diferencial e a cisheteronorma, diferénciase na **familia como axente de reprodución da cisheteronorma** e na **familia como axente de transgresión da cisheteronorma**. En relación á primeira categoría de terceiro nivel, os aspectos que xeran perpetuación de estereotipos de xénero divídense en “descritivos” e “prescritivos”. Dentro dos “descritivos” seis persoas destacan a ‘diferenciación en características da personalidade’ entre xéneros e cinco a visión das ‘mulleres como educadas, recatadas que deben seguir os canons’. Ademais, tres persoas consideran que as ‘mulleres son máis responsables e os homes máis despreocupados, relacionándoo coa falta de empatía’ e outra persoa entrevistada alega que existe unha ‘imposición de trazos físicos masculinos como pode ser o pelo corto’. Por último unha persoa identifica a ‘vestimenta’ como aspecto influenciado. A continuación amosase un exemplo:

A miña nai era como moi cariñosa e moi próxima e o meu pai ás veces era moi afastado, moi arisco (Max, PNB, 21 anos).

Por outra banda, dentro dos estereotipos “prescritivos”, sete persoas mencionan que maioritariamente as ‘mulleres se dedican ás tarefas do fogar e da crianza’, tres que os ‘xogos e xoguetes están diferenciados segundo o xénero’ e dúas que as ‘mulleres son propensas a maiores abusos e por iso deben ter máis precaución’. Así mesmo, unha muller trans manifesta que as ‘relacións co xénero binario oposto líganse ás relacións afectivosexuais/románticas’ ademais de afirmar que ‘non existen barreiras no ámbito privado pero si no ámbito público’ á hora de expresarse e ser quen eres realmente. Finalmente, outra persoa considera que existe un ‘trato social diferencial de xénero’ na educación. Seguidamente móstrase un fragmento significativo:

Éramos unha familia de cinco, o meu pai traballaba e a miña nai era ama de casa, moi normal (...) Pero si que é verdade que o meu pai e os meus tíos si que vexo que axudaban bastante a... bueno, axudar... claro [dáse conta da connotación da palabra “axudar”] (Sia, MT, 28 anos).

Recóllense outras dúas categorías de terceiro nivel en relación á reprodución da cisheteronorma. A reprodución da identidade de xénero cis hexemónica como a única forma válida de ser invisibilizando a diversidade sexual, a cal afirman nove persoas, e a reprodución da orientación sexual hexemónica entendendo a heterossexualidade como a única forma válida de amar. En referencias á segunda subcategoría, as persoas entrevistadas identifícanas en “conversacións da vida cotiá”, concretamente es ‘comentarios homófobos como exercicio da masculinidade hexemónica’, segundo unha persoa, e na ‘presuposición da orientación sexual dunha persoa ao transgredir os estereotipos de xénero’, segundo tres persoas. Por outra banda, cinco persoas identifican a “ausencia ou invisibilización das orientacións sexuais adversas á heterossexualidade” e outra persoa determina a presenza de “superioridade das orientacións sexuais hexemónicas fronte ao resto proporcionando castigos e decepcións sociais no caso de que non se acate a norma”. Expóñense estratos relevantes a continuación:

O meu pai e a miña parella son bastante misóxinos e teñen algúns comentarios un pouco como “nunca vas ver cuspir a unha muller pola rúa, iso é masculino e senón é que é lesbiana” (Denis, PNB, 21 anos).

Respecto á orientación sexual tampouco, creo. Porque xa che digo, durante a miña infancia foi máis como ese gran descoñecido do que mellor non falar (Sofía, MT, 18 anos).

Seguidamente, abordando as consecuencias da crianza baixo o ditame da cisheteronorma, unha persoa considera que se sofre “secuelas psicolóxicas de por vida”, outra que se leva a cabo un “trato diferencial e a imposibilidade de falar cun referente feminino” e outra persoa expresa que proporcionan “medos e inseguridades”, ademais da “imposibilidade de adquirir certos aspectos persoais” como pode ser a obtención da empatía por parte dos homes. Seguidamente móstrase un fragmento relacionado:

Son unha persoa que tende a entenderse como moi comprensiva e todo este tipo de cousas, así como moi empática, tratar de entender tódolos puntos que pasan e que deixan pasar. E considero que se fose un neno non o sería ou me custaría moito máis chegar a ese punto (Ángel, PNB, 20 anos).

Tratando o apartado da familia como axente de transgresión da cisheteronorma, aqueles aspectos que atenden á transgresión de estereotipos de xénero divídense en “descritivos” e “prescritivos”. No ámbito dos “descritivos” unha PNB asignada ao nacer co xénero masculino vivenciou que ‘unha nai eduque na expresividade, tradicionalmente destinada ás rapazas’, outras dúas a presenza de ‘homes sentimentais’ que conformasen parte da súa familia e outra a non existencia de barreiras diferenciadas por xénero na ‘vestimenta’. Pola banda dos “prescritivos”, tres persoas experimentan que os ‘homes realicen as tarefas do fogar’, dúas persoas ‘non identifican diferenciación de xénero nos xogos e xoguetes’ e outras dúas determinan un ‘trato igualitario ás crianzas que compoñen a unidade familiar’. Así mesmo, unha persoa considera que as ‘mulleres

compaxinan a crianza co mundo laboral, outro contempla que 'non exista distinción de xénero na elección de carreira universitaria', mentres que outra tivo unha 'educación centrada na expresividade'. Finalmente, unha persoa transmite que ás veces o seu pai tiña comportamentos que xeran transgresión da orientación sexual hexemónica. A continuación amósanse algúns discursos:

Tanto o meu irmán coma min temos as mesmas tarefas, tema estudos, eu que sei (...) ademais non é como, "tes que estudar algo porque es rapaza", "tes que deixar de estudar", o sexa, é como, "fai o que queiras" (Sed, HT, 21 anos).

O meu pai si que ás veces dicía nas comidas, se tiveras moza ou mozo non pasaría nada (Sía, MT, 28 anos).

Nesta segunda subcategoría, a Escola, divídese da mesma forma que a categoría anterior, i) Escola como axente de reprodución da cisheteronorma, ii) Escola como axente de transgresión da cisheteronorma, iii) Situacións de violencia e bullying na escola e iv) Apoio por parte da comunidade educativa. Atendendo ao primeiro apartado de segundo nivel, identifícanse por unha banda aqueles aspectos que xeran perpetración de estereotipos de xénero, divididos en "descritivos" e "prescritivos". Dentro dos estereotipos "descritivos", seis das persoas entrevistadas afirman como determinante a 'estética, vestimenta e uniformes' e catro estiman que o son os 'estándares de estudos' como a esixencia, a organización, a pulcritude e demais. Así mesmo, tres persoas citan a 'diferenciación en aspectos físicos como a forza, a rapidez ou a elasticidade'; e outras tres a 'diferenciación en aspectos comportamentais'. Seguidamente se cita un fragmento de interese:

Dentro de clase, do que é a aula, os homes sempre se lles esixe menos para conseguir a mesma nota, sobre todo en materias máis físicas. Por exemplo, na E.S.O. tiñamos educación física e tecnoloxía, daba igual que eu fixese unha maceta perfecta e un rapaz fixese unha maceta mediocre, que el ía ter a mesma nota coa min (Candela, PNB, 21 anos).

Con respecto aos estereotipos “prescritivos”, sete persoas alegan que os ‘xogos están diferenciados en función do xénero’ dentro da escola e tres persoas opinan que os ‘espazos da escola tamén están diferenciados en función do xénero’, como ben pode ser o patio e as súas zonas. Da mesma forma, dúas persoas consideran que as ‘tarefas están diferenciadas en función do xénero’ e unha que as ‘saídas profesionais e estudantís tamén se diferencian’ neste senso. A continuación recóllese un discurso significativo:

Que utilicen os espazos do patio para as nenas por un lado e para os nenos por outro (...) Os bancos eran das rapazas e logo ao lado dos baños era un grupo mixto de xente rara. Logo as rapazas que xogaban ao baloncesto tamén eran un pouco marimachos (Lio, MT, 21 anos).

Proseguindo coa reprodución da orientación sexual hexemónica, a heterosexualidade como única forma válida de amar, catro persoas alegan que existe unha “invisibilidade das orientacións sexuais diversas”, e tres persoas determinan que existe “homofobia/bifobia e discriminación ás orientacións sexuais diversas”. Incluso dúas persoas citan a presenza de “relacións afectivosexuais temperas onde solo se concibía a heterosexualidade como única posibilidade”. Por outra banda, tratando a reprodución da identidade de xénero cis hexemónica como única forma válida de ser sete persoas afirman que na escola hai unha “invisibilidade de identidades de xénero diversas” e unha persoa opina que se se “toca a diversidade de identidades de xénero é de maneira superficial”. Por último facer fincapé na non intervención, por parte do centro educativo, en situacións de bullying LGTBIfóbico, sufrida por nove das dez persoas entrevistadas. Seguidamente plásmanse estratos figurativos:

E respecto á orientación sexual literalmente non existía no seu vocabulario, parecía que non existía a xente LGTB (...) Había tantas cousas ocultas (Elestos, HT, 21 anos).

E aos profes lles daba igual (...) se o facían [bullying] os profesores non facían nada (Mónica, MT, 23 anos).

No que respecta á escola como axente de transgresión da cisheteronorma, máis concretamente coa transgresión dos estereotipos de xénero, seis persoas declaran a “inexistencia ou inconsciencia de imposición de roles de xénero” e unha a “diversidade e variedade de persoas no instituto”. Así mesmo, unha persoa sostén a presenza de transgresión da orientación sexual hexemónica a través de referentes, como pode ser unha amiga. Finalmente, en canto á transgresión da identidade cis como hexemónica e única posible, unha persoa sostén que viviu “aceptación e inclusión a persoas que transgreden a norma de xénero” e outra confirma a “visibilización da diversidade sexual e transmisión da escola como espazo seguro por parte dos axentes educativos”. A continuación amósase un fragmento significativo:

Ao principio de curso un grupo de profes e alumnos deron unha pequena charla sobre o colectivos LGTBI e de feminismo. Non recordo ben de que falaba pero era como unha especie de charla que se lles daba aos novos para dicir “mirade, isto é un espazo seguro e calquera cousa que precisedes, aquí estamos” (Denis, PNB, 21 anos).

Saíaseme a miña personalidade, así que me trataban como unha máis (...) Nese momento non sabía a diferenza e era outra nena máis (Mónica, MT, 23 anos).

Concernente ás situacións de violencia e bullying na escola, as persoas entrevistadas tiveron situacións de violencia vividas “por parte de compañeiros”, onde o motivo de seis persoas foi ‘por transgredir os estereotipos de xénero’, o de catro ‘por transgredir a heterosexualidade obrigatoria’ e o de unha ‘transgredir a identidade de xénero cis obrigatoria’. Cabe destacar que unha persoa manifesta ter sufrido “humillación por parte do profesorado por transgredir a identidade de xénero cis obrigatoria”. Da mesma forma, existen situacións de violencia observadas onde o “bullying como práctica de control da cisheteronorma” afecta por unha parte, a unha persoa ‘por transgredir os estereotipos de xénero’, a dúas persoas ‘por transgredir

a heterossexualidade obrigatoria' outra persoa 'por transgredir a identidade de xénero cis obrigatoria'. Ademais dúas persoas tamén observaron ao "profesorado presentando a unha persoa trans polo seu deadname". Sen embargo, dúas persoas manifestan apoio por parte da comunidade educativa. Seguidamente preséntanse citas destacadas:

Recordo unha vez que eu estaba falando con un e cruzoume a cara, meteume un quantazo e dixeron "Por que fixeches iso?" mentres choraba, e me dixo "Por maricón" (Sía, MT, 28 anos).

Unha profesora que sabía que era trans e tratábame como quería, chamábame polo meu deadname, tratábame en feminino, perdeu tódolos meus traballos e un día díxome "Sabes que é a teoría queer? Deberías estudiala" (Elestos, HT, 21 anos).

Outra categoría identificada é o Grupo de iguais composto, primeiramente, por aqueles aspectos que engloban ao grupo de iguais como axente de reprodución da cisheteronorma. Como no resto de categorías, divídese na perpetración de estereotipos de xénero "descritivos" e "prescritivos". Nos "descritivos" recóllese que catro persoas confirman a 'existencia da diferenciación en características da personalidade', e a outra a presenza da 'sexualización e canons de beleza' establecidos. Ademais, unha persoa identifica elementos determinantes na 'vestimenta' e outra que a 'feminidade reproducida por homes estea mal vista'. Relativo aos estereotipos "prescritivos", tres persoas declaran que teñen lugar os 'grupos diferenciados por xénero' e outras tres os 'xogos e xoguetes diferenciados'. Incluso unha persoa considera que existe a presenza de 'personaxes en obras de teatro diferenciados'. Axuntase de seguido unha cita significativa:

Cada grupo reproducía uns patróns que se notaban que aprenderan na súa contorna familiar ou da tele. Refírome a conductas de sexualización ou preocupación polo seu corpo, mentres que os rapaces pensaban noutras cousas (Denis, PNB, 21 anos).

Alternativamente, sobre a reprodución da orientación sexual hexemónica entendendo a heterossexualidade como a única forma válida de amar, tres persoas vivencian a “invisibilidade das orientacións sexuais diversas” e outras dúas “comentarios e insultos LGBTIQfóbicos”. Así mesmo, seis persoas confirman a reprodución da identidade de xénero cis hexemónica como a única forma validade de ser a través do descoñecemento e invisibilidade común das diversas identidades de xénero dentro do grupo de iguais. A continuación axuntase un fragmento relevante:

Si que é certo que pese a que de pequena xa me levaba moito cas nenas, logo como que avanzando a certa idade, si que é certo que como que xa non te sentes tan integrada no grupo das nenas. O sexa, como que, xa se da por feito que ti non deberías estar aí, aínda que te leves ben (Sofía, MT, 18 anos).

Proseguindo co grupo de iguais como axente de transgresión da cisheteronorma, en relación aos atributos que promoven a transgresión dos estereotipos de xénero descritivos están os xogos e os xoguetes non diferenciados por sexo, tal e como afirma unha persoa. Logo, relativo á transgresión de orientación sexual hexemónica entendida a heterossexualidade como a única forma válida de amar, dúas persoas certifican “crecer en contextos LGBTI-friendly” e outra “compartir a través de referentes”. Por último, tratando a transgresión da identidade cis como hexemónica e única posible, tres persoas identifican un “crecemento en contornos LGTBI-friendly” enriquecedor, dúas como coñecer “amizades abertas dispostas a cuestionarse aspectos de xénero”. Igualmente, unha persoa vivenciou a “aceptación e inclusión das persoas trans* na contorna” ademais de atoparse a “persoas externas que cuestionan a identidade de xénero”. E en último lugar, outro entrevistado reconece un “cambio a actitudes máis positivas cara á transexualidade coa axuda de amizades”. Inclúense citas significativas a posteriori:

Eu creo que medramos bastante en contornas LGBTI, estivo bastante presente no que crecemos (Lio, MT, 21 anos).

Eu creo que dentro do que era a nosa xeración, si que se viviu como máis a parte do principio do cambio (Ángel, PNB, 20 anos).

Polo que respecta ás relacións sentimentais, tódalas persoas entrevistadas identifican algunha dificultades para establecer e manter relacións sentimentais. Acerca das dificultades para establecer relacións sentimentais, catro persoas consideran que o “sentimento de incompreensión e non aceptación” é un dos máis experimentados, tres identifican o “sentimento de insuficiencia e inseguridade” moi relacionado co anterior. A súa vez, tres mulleres declaran a “fetichización das mulleres trans” nas relacións, moi ligado á “necesidade de valoración” que é citada por outras dúas persoas. Por último outras dúas persoas recoñecen o “medo ao rexeitamento” como unha dificultade para o establecemento de relacións sentimentais. Por outra banda, sinálanse complicacións para o mantemento de relacións sentimentais, sendo os motivos: a “non aceptación ao revelar a verdadeira identidade de xénero”, tal e como consideran catro persoas; a “falta de implicación por parte da outra persoa”, segundo dúas persoas; o “sentimento de soidade e incompreensión”, segundo outro; e os “insultos en relación a súa identidade de xénero”, tal e como relata unha chica trans. De seguido, móstrase algún discurso representativo:

A persoa trans non se pode relacionar no ámbito sexual-amoroso, porque hai baixóns moi fortes de “ninguén me vai querer” ou “ninguén vai querer ter relacións sexuais comigo”(…) ao final nin es un home nin unha muller porque o teu corpo está transicionando (Elestos, HT, 21 anos).

Para os chicos somos moi fetiche [as mulleres trans], somos moi desexadas e así pero para saír cambia a cousa, para ensinarnos así xa non lles gusta tanto (Mónica, MT, 23 anos).

Algunhas persoas si que identifican experiencias positivas nas relacións sentimentais. Catro vivenciaron sentir apoio e acollemento, e da mesma forma, catro alegan non ter dificultades para crear e manter relacións. Unha destas considera que a “dificultade a presentan por ser mulleres trans*” non por ser trans*, outra expón que “non tivo dificultades ao relacionarse con persoas con identidades de xénero disidentes á cisheteronorma ou con mulleres”. E por último outras dúas aclaran que en xeral “non tiveron dificultades”, tal e como se amosa a continuación:

Como persoa bisexual, teño máis tendencia a mulleres e persoas non binarias. Entón considero que evidentemente, as persoas que se catalogan como mulleres están moitísimo máis concienciadas que un home, porque un home directamente, me di a experiencia, que me vai a facer misgender [acto de referirse a alguén cun xénero incorrecto] (Ángel, PNB, 21 anos).

En canto aos medios de comunicación, existen elementos que establecen os propios medios de comunicación como axente de reprodución da cisheteronorma. Sete persoas confirman a ausencia de referentes non cisheterosexuais durante a infancia e outras catro a presenza de mensaxes de odio e invalidación de identidades de xénero transgresoras a través das redes sociais. De igual forma, tres persoas identifican ausencia de información e información negativa ou fraudulenta, e incluso unha cita a comparación con persoas a través de redes sociais. De seguido recóllese un discurso significativo:

A cantidade de páxinas con información que non é veraz. E claro, para contrastar iso, realmente imaxino que é algo que leva anos, descubres isto que sona mellor, ou peor, eu que sei (Sed, HT, 21 anos).

Logo, tratando os medios de comunicación como axente de transgresión da cisheteronorma a partir da adolescencia, tódalas persoas entrevistadas recoñeceron minimamente a un referente non cisheterosexual a partir da adolescencia, sete persoas “nas

redes sociais”, tres persoas “na música” e outras tres “na televisión ou plataformas de películas ou series”. Así mesmo, nove persoas determinaron os medios de comunicación como fonte de coñecemento relacionado coa transgresión da cisheteronorma. Seis “a través de redes sociais”; sete a través de internet” en páxinas web, foros, blogs; unha muller a través da televisión; outra “a través de asociacións ou institucións públicas” e outra persoa “a través de libros”, tal e como se amosa a continuación cun exemplo significativo:

Todo o tema de cirurxías e así decateime por unha asociación pero o das hormonas foi a medias polo médico e por Internet (Mónica, MT, 23 anos).

Finalmente, mediante as entrevistas concluíuse que os medios de comunicación poden chegar a ser unha ferramenta de dobre fío. Catro persoas pensan que as redes sociais e internet son unha influencia positiva no desenvolvemento persoal. En cambio, tres persoas conclúen que existe unha influencia negativa das redes sociais no desenvolvemento persoal, cada unha atendendo a un motivo: á “presión pola autodeterminación”; a “hipersexualización” e a que o “tema trans sexa un debate público”. Por outro lado, un chico trans asegura que non existe influencia das redes sociais no desenvolvemento persoal. Seguidamente se recollen fragmentos relevantes:

Si, cando comecei a reformularmo empecei a buscar termos, a buscar xente, empecei a buscar, pois iso, os seus cambios, como se sentían, como explicaban como era o principio, todo tipo de cousas como para ver se era o que estaba sentindo eu (Max, PNB, 21 anos).

Existen moitas consecuencias da educación diferencial de xénero. Cinco persoas confirman a imposibilidade de libre expresión para evitar sufrir violencia e outras dúas a imposibilidade de autodescubrimiento. De igual forma, dúas persoas sosteñen que outra consecuencia é o complexo de superioridade dun xénero fronte ao resto, e incluso outra o afastamento e a idealización ou demonización dos xénero alternativos

ao propio. A súa vez a desigualdade de xénero é unha consecuencia presente da educación diferencial. Tres persoas certifican as personalidades diferenciadas por xénero como desigualdade e outras dúas as actividades e tarefas. Así mesmo, unha chica determina a vestimenta e a estética como desigualdade e outro a imposición do binarismo de xénero, a invisibilidade de problemáticas e diagnósticos de saúde pola supremacía dun xénero respecto a outros e a separación de profesionais ou estudos por xénero. Seguidamente axúntanse un discurso destacado:

A un neno ensínaslle, ou máis ben, non lle cuartas a controlar os seus patróns de ira, a ser unha persoa irascible, que abuse do resto, mentres que ás mulleres se lles educa con que deben ser sumisas, que teñen que ser persoas inxenuas, vulnerables (Ángel, PNB, 20 anos).

No relativo ás situacións de discriminación e violencia como consecuencia da transgresión da cisheteronorma, dúas persoas afirman presenciar situacións de discriminación en festas e discotecas, outras dúas declaran que existen en xeral en contornas sociais, outra nas redes sociais e unha cuarta nas relacións afectivo-sexuais. Ademais, dúas persoas experimentaron a supremacía dun xénero fronte ao resto, outras dúas sufriron un trato social diferenciado, máis concretamente, unha na “contorna laboral” e outra en “institucións públicas”. Incluso, outro chico expresa a imposibilidade de compartir espazos comúns con persoas que transgreden a cisheteronorma por parte de persoas que a reproducen. Expóñense citas significativas a continuación:

Isto acaba xerando o fomento de toda esta movida cultural de roles de xénero e ao final iso, pois, vai dificultar a nivel persoal, o autodescubrimento das persoas (Denis, PNB, 21 anos).

É diferente a maneira na que te tratan cando es muller e cando es home. Eu sinto que o vivín porque vivín das dúas formas. E agora iso, na contorna laboral, por exemplo, estás moito máis protexida por así dicilo[o xénero ao que transicionou é muller], pasan todos, saúdan, preguntan como estou (Lio, MT, 21 anos).

4.4. Situación actual

Atendendo á última categoría de primeiro nivel, esta divídese en tres subcategorías: i) Estado anímico actual; ii) Arrepentimento de actos pasados; e iii) Esperanzas polo cambio e a mellora en relación á aceptación social das persoas queer. Relativo á primeira categoría, só catro persoas entrevistadas considéranse felices. Dúas determinan que cada día máis, outro que está a gusto con el mesmo e outro o afirma sen dar explicacións a maiores. Polo contrario, algunhas das persoas entrevistadas recoñecen que non son completamente felices. Dúas persoas afirman que son felices “a ratos” e outra que hai danos ocasionados polo rexeitamento familiar no pasado que condicionan o presente. De igual forma, unha persoa sostén que a frustración pola imposición dun xénero e a aceptación social lle condiciona á súa felicidade actual, e a outra alude á necesidade de cirurxías para conseguir esa felicidade. Tamén é necesario citar a presenza da infelicidade coa identidade e coa xustiza social imperante na sociedade, que vivencia unha chica entrevistada. Seguidamente axuntase un fragmento relevante:

A ver, evidentemente a identidade de xénero si que conforma unha gran parte deste motivo. Porque o dito, é loitar para dicir, pois non quero reproducir moitos roles, porque é algo que te obriga o xénero constantemente. E aínda que ti mesmo queiras e sintas que es unha persoa que non ten xénero, baixo o ollo público sempre vas a estar catalogado nalgún sitio. Entón, claro, é moi complexo querer saír dese círculo cando é unha roda e todo funciona en torno a ela (Ángel, PNB, 20 anos).

Por outra banda, en relación ao arrepentimento de actos pasados, a maioría de persoas entrevistadas senten arrepentimento. Tres arrepiéntense de non ter iniciado o proceso de autodeterminación antes e outras tres experimentan un arrepentimento por motivos alleos e fóra do seu control, como por exemplo, ter sufrido discriminacións e violencias. Outras persoas móstranse sen arrepentimento, dado que

tres persoas teñen a filosofía de que “todo se fai ou pasa por algo” e outra tamén o determina desa forma, pero non da explicacións a maiores. Preséntanse citas destacadas a continuación:

Gustárame telo feito antes ao mellor, pero creo que o fixen da mellor forma que puideron e gustoume o camiño que levei. (Lio, MT, 21 anos).

O meu eu de agora viaxaría ao pasado e cambiaría moitas cousas que lle pasaron, non permitiría que lle pasaran, non? Pero pola miña actuación non creo, eu non estou descontenta coa miña actuación ao longo do tempo (Sia, MT, 28 anos).

5. CONCLUSIÓNS

Mediante a análise dos discursos xurdiron catro categorías primarias que se relacionan cos catros obxectivos específicos propostos inicialmente. O primeiro obxectivo atende á primeira categoría, na que se afonda no proceso de autodescubrimento; por outro lado, o segundo constátase coa categoría de out-visibilización, onde se presentan, ademais da xestión, as reaccións da contorna; así mesmo, o terceiro obxectivo cómprese coa terceira categoría onde se mostra a influencia e as consecuencias da socialización diferencial no proceso de construción da propia identidade de xénero, así como as situacións de discriminación e violencia sufridas. Por último preséntase a cuarta categoría relacionada co cuarto obxectivo, identificando a satisfacción vital das persoas participantes. A continuación plásmanse as conclusións máis significativas:

Comezando polo autodescubrimento, existe unha visión dividida en relación a conformidade co xénero. Denótase o sentimento de incomodidade ao non sentirse e non estar a gusto reproducindo roles e estereotipos de xénero impostos, igualmente, tamén existe a conformidade co sexo/xénero asignado ao descoñecer a presenza de diversidade sexual, pero o sentimento de infelicidade adoita estar presente. Por outra banda, determínase que a adolescencia é, maioritariamente, a etapa onde as persoas comezan a autodescubrirense, sobre todo a través de referentes como poden ser as redes sociais ou o grupo de iguais, aínda que existe a posibilidade de que o cuestionamento do xénero sexa individual.

Por conseguinte, a out-visibilización se realiza sempre con vínculos de confianza, como son as amizades, deixando en último lugar ao ámbito familiar polo medo ao rexeitamento do mesmo. O modus operandi adoita ser por vontade propia pero é certo que catro persoas viviron out-visibilización forzada en ámbitos como a familia,

centros de saúde e centros educativos, algo que transmite presión e inseguridade nun mesmo ao non reproducir a cisheteronorma. En canto ás reaccións, afirmábase que as amizades son moi inclusivas pero a familia non tanto, determinando que as amizades que se teñen son, na maioría dos casos, de elección propia; en cambio a familia non. Ademais, moitas familias non aceptan a identidade de xénero polo medo á non aceptación social da persoa. Isto xera sentimento de soledade por parte das persoas trans* por falta de entendemento e sentimento de non aceptación e desvalorización.

No concerne á socialización diferencial de xénero a través de diferentes axentes, determínase que tódolos axentes de socialización actúan en consonancia para reproducir os estereotipos de xénero. Dentro da familia o máis destacado é o rol en relación aos cuidados que adoitan as mulleres, tanto do fogar como das crianzas, e o posicionamento de axudantes que se lles corresponde aos homes. Así mesmo, vestimenta e os canons de beleza son algo crucial para ser aceptada na sociedade, por iso tódalas as persoas entrevistadas nalgún momento/etapa adaptaron ou performaron o seu xénero para non sufrir discriminación e violencia. Na escola, a educación diferencial incide en aspectos como os espazos, os xogos e as esixencias diferenciadas por xénero. Dentro do grupo de iguais determínase unha diferenciación en características de personalidade, con intereses diversos e demais. Por outra parte, as persoas entrevistadas fan fincapé na dificultade de establecer e manter relacións sentimentais, sendo os motivos máis destacados a fetichización das mulleres trans, o sentimento de incompreensión da identidade de xénero e a inseguridade e sentimento de insuficiencia. Aquí se determina unha diferenciación de xénero, xa que tódalas MT alegan ter dificultades para establecer relacións, en cambio as PNB e os HT non. Por último, os medios de comunicación reproducen a cisheteronorma ao declarar a ausencia total de referentes non cisheterosexuais durante a infancia.

En relación á transmisión da diversidade sexual convén resaltar que tódolos axentes invisibilizan ou denigran esta, sobre todo na infancia, reproducindo a norma de forma indirecta, ata o punto de levar a cabo situacións de discriminación ou non intervención do centro educativo.

Cabe destacar que existe unha pequena parte de actitudes que transgreden a cisheteronorma. Son elementos mínimos e puntuais, como pode ser a non diferenciación de xogos ou vestimenta por parte da familia, pero só no ámbito privado; a visibilización e coñecemento de referentes sobre todo a través de redes sociais, pero cando se entra na preadolescencia/adolescencia; o crecemento en contornas LGTBI-friendly; e incluso acollemento e aceptación. Aspectos vividos en etapas nas cales se comeza a decidir onde, cando e con quen, aspectos que dependen máis da elección individual da contorna.

Finalmente, a situación actual das persoas entrevistadas é boa pola banda da aceptación e aumento de autoestima, pero igualmente determinan que seguen tendo moitas dificultades, expóñense día a día a situacións de violencia, discriminación e non aceptación polo simple feito de ser. Está presente o pensamento de que “todo sucede por algo” pero tamén o arrepentimento por motivos alleos e fóra do seu control como son a falta de apoio e as situacións de violencia vividas.

En definitiva, este estudo corrobora investigacións recollidas na revisión teórica. Certifícase a presenza da cisheteronorma na sociedade, ademais dunha educación diferencial de xénero que posiciona ao xénero masculino como hexemónico. Analízase a existencia dun cambio progresivo e lento, o que proporciona unha visión esperanzadora da situación das persoas trans*. Independentemente, aínda que algúns elementos transgridan a cisheteronorma, é preciso o cambio de tódolos axentes de socialización para que exista unha mellora notoria. Algo posible grazas ás profesionais da Educación

Social, as cales posúen competencias para realizar un acompañamento socioeducativo das persoas trans* e xestionar situacións de discriminación, ademais de transmitir coñecementos que fomenten a igualdade e a inclusión social, mellorando así a calidade de vida das mesmas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASEDES (2007). Definición de Educación Social. Documentos profesionalizadores. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Carrera, M. V., Blanco-Pardo, N., Fernández-Simo, D., Jorge-Rodríguez, R. (2023). El Bullying como práctica de control cisheteronormativa y etnocentrista: un análisis a partir de los discursos del alumnado de educación secundaria. En E. Bandrés (Coord.). *Feminismo en las líneas del tiempo, desde las (in)visibilidades al concepto de felicidad* (pp. 707-727). Dyckinson.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., & Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 48-71). CELEI.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., & Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 8-27.
- Carvajal, Á. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 163-193. <https://doi.org/10.15517/h.v8i1.31467>
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.138981>

- Chiam, Z., Duffy, S., González, M., Goodwin, L., & Mpemba, N. T. (2020). Informe de Mapeo Legal Trans 2019: Reconocimiento ante la ley. ILGA Mundo.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- European Comisión (2023). Special Eurobarometer 535: Discrimination in the European Union. European Commission.
- Fares, A. S., & Salvi, N. U. (2018). Educación y Género ¿Cómo Impulsar la Igualdad desde las Aulas?. Primeras Jornadas Internacionales de Estudios de Género del Nordeste Argentino y Países Limítrofes, 1(1), 181-185.
- Fernández-Fernández, N. (2024). La implementación de la libre autodeterminación de género en España. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 1(25), 213-237. <https://doi.org/10.12795/anduli.2024.i25.09>
- Fondevila-Gascón, J. F., López, D., Gutiérrez-Aragón, Ó., & Baños-Carmona, V. (2022). Sexismo en la publicidad televisiva: análisis comparativo entre 2018-2022. *Razón y palabra*, 26(115).
- García, C. T. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18(61), 439-448.
- García-Pérez, R., Ruiz-Pinto, E., & Rebollo-Catalán, M. Á. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), 1-21.

- Guerrero, S., & Muñóz, L. (2018). Transfeminicidio. En L. R. Madrid & A. Segovia (Coords), *Diversidades: Interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 65-90). UNAM
- Gutiérrez, P., & Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 109-125.
- Hernández-Melián, A. (2021). La identidad del sujeto transexual: influencias y evolución en España. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 91(1), 83-97.
- Inter, L. (2015, Xaneiro 20). ¿Qué es la Intersexualidad? *Brújula Intersexual*. <https://brujulaintersexual.org/2015/01/19/que-es-la-intersexualidad/>
- Langarita, J. A., & Mas, J. (2017). Antropología y diversidad sexual y de género en España: hacia la construcción de una especialidad disciplinaria. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(2), p. 311-334. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2017.02.001>
- Lite, A., & Suárez, B. (2023). Reconocimiento y garantía del derecho al cuidado desde una perspectiva feminista y de derechos humanos. *Monografías Feministas*, (2), 9-13.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci & L. Codina (Eds.), *Metodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 37-97). Universitat Pompeu Fabra.
- Mosteiro, M. J. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*, 11(1), 239-250.

- Platero, R. (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Edicions Bellaterra.
- Ramírez, C. A. et al. (2023). Adolescentes estudiantes de secundaria frente a la identidad de género y orientación sexual. *Universidad Autónoma Metropolitana*, 21-40.
- Roselli, C. E. (2018). Neurobiology of gender identity and sexual orientation. *Journal of Neuroendocrinology*, 30(7), 1-14. <https://doi.org/10.1111/jne.12562>
- Sáinz, M. S. (2018). Pedagogía Queer, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 108-142). CELEI.
- Smith, A., Reidy, D., & Norris, A. (2020). Teen dating violence and suicide risk among bisexual adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 685-691. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.04.014>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 9(1), 22-36.
- Villa-Rueda, A. A., & Rodríguez Otero, L. M. (2024). Caracterización de los transfemicidios: una revisión sistemática. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 1-27. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23770>
- Zaró, M. J. (1999). La identidad de género. La construcción de la orientación sexual. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 5-22.

Zhou, Y., Furutani, M., Athurupana, R., & Nakatsuka, M. (2021). Relation between identity disclosure to family members and mental health in Japanese transgender people. *Acta Medica Okayama*, 75(5), 611-623. <https://doi.org/10.18926/AMO/62774>

ANEXOS

Anexo I: Táboa I. Datos sociodemográficos das Persoas Participantes

Táboa 1. Datos Sociodemográficos				
Persoa Entrevistada	Nome Ficticio	Idade	Xénero	Orientación Sexual
PE.1	Sed	21	M	Bisexual
PE.2	Lio	21	F	Hetero
PE.3	Max	21	NB	Bisexual
PE.4	Denis	21	NB	Bisexual
PE.5	Elestos	21	M	Bisexual
PE.6	Angel	20	NB	Bisexual
PE.7	Sia	28	F	Hetero
PE.8	Mónica	23	F	Hetero
PE.9	Sofía	18	F	Hetero
PE.10	Candela	21	NB	Bisexual

Características das Persoas Participantes

Nacionalidade	Lugar de Residencia	Nivel de Estudos	Profesión/Estudios
Española	Santiago	Bach.	Grado en Comunicación Audiovisual
Española	Madrid	Bach.	Grado de Publicidad y Relaciones Públicas
Española	Pontevedra	Bach de Artes	Grado en Bellas Artes
Española	Vigo	Bach de Artes	
Española	Tenerife	Bach de Artes	Grado en Bellas Artes
Española	Redondela	Bach de Artes	Grado en Bellas Artes
Española	Santiago	Grado de Publicidad y Relaciones Públicas	Grado en Periodismo
Española	Vigo	E.S.O.	
Española	Ferrol	Bach.	Grado Superior en Diseño de Interiores
Española	Santiago	Grado Superior	Grado en Historia del Arte

Anexo II: Guión de preguntas da entrevista

DATOS IDENTIFICATIVOS DA ENTREVISTA

- Data de realización:
- Lugar:
- Hora:
- Duración:
- Espazo no que se realiza a entrevista:

DATOS IDENTIFICATIVOS DA PERSOA PARTICIPANTE

- Xénero:
- Orientación sexual:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Lugar de residencia:
- Nivel de estudos:
- Profesión/estudos actuais

PREGUNTAS

Autodescubrimiento

1. Recordas cando e como fuches plenamente consciente da túa identidade sexual?

1.1. En que momento xurdíu?

1.2. Foi un proceso de recoñecemento gradual, ou sucedeu de súpeto?

1.3. Foi algo positivo para ti ou, polo contrario, algo negativo que te supuxo un problema? Por que?

2. Alguna vez dubidaches da túa identidade sexual? Sentícheste algunha vez a gusto no xénero que te asignaron ao nacer? Por que?

Coming out_visibilización

3. Visibilizaches a túa identidade sexual?

4. En que entorno?

5. Cando e como?

6. Como foi a reacción das persoas ás que llelo contaches?

7. Como te afectou esta reacción?

Socialización diferencial de xénero e situacións de discriminación/violencia

8. Cres que o sexo biolóxico (o corpo) nos condiciona ao nacer? En que? Por que?

9. Sabes o que son os roles e estereotipos de xénero? (se non o sabe se lle explica)

9.1. Que opinas deles? Cres que son positivos ou que deberían desaparecer? Por que?

9.2. Pensas que educar diferente aos nenos e ás nenas é positivo? Por que? Que consecuencias pode ter esta educación diferencial?

10. Tiveches na túa contorna durante a infancia e a adolescencia algún referente -familiar, escolar, amizades- diferente ao cisheterosexual?

11. Na túa familia...

11.1. Que modelo familiar tiñas ou tes? Tipo de familia: homoparental, heterosexual, nuclear, extensa, monoparental.

11.2. Había roles de xénero diferenciados? Por exemplo, quen se encargaba das tarefas domésticas e o coidado dos fillos e fillas, se había irmás o irmáns que se encargasen de tarefas diferentes, ¿a familia mostraba expectativas distintas?

11.3. Recordas recibir mensaxes explícitos ou implícitos no ámbito familiar sobre como deben ser e comportarse os homes e as mulleres? E sobre o que está ben ou mal en relación á orientación sexual?

11.4. Faláronte das diferentes identidades sexuais? Se foi así, de que identidades de xénero te hablaron? Que che dixeron?

11.5. Consideras que a túa materialidade corporal (ser muller ou home no nacemento) influíu na educación que recibiches por parte da túa familia? Por que? De que forma?

11.6. Reaccións familiares:

- Como lle explicaches á túa contorna familiar o que che pasaba?
- A quen llelo contaches por primeira vez?
- Sentícheste solx neste camiño?

12. Na escola...

12.1. Había roles xénero diferenciados? Por exemplo, as nenas xogaban a cousas de nenas e os nenos a cousas de nenos, había grupos so de nenas ou so de nenos ou mixtos.

12.2. Recordas recibir mensaxes explícitos o implícitos no ámbito escolar sobre como deben ser e comportarse os homes e as mulleres? ¿E sobre o que está ben ou mal en relación á orientación sexual? Identidades normativas ou non normativas.

12.3. Faláronte das diferentes identidades sexuais? Se foi así, de que identidades sexuais te falaron? Que te dixeron? En que materias ou contexto?

12.4. Consideras que a túa materialidade corporal (ser neno ou nena no nacemento) influíu na educación que recibiches na escola? Por que? De que forma?

12.5. Había casos de exclusión, discriminación ou abuso hacia nenos ou nenas que non reproducían a norma de xénero? Que

pasou? Como reaccionaron os profesores, profesoras, ou o centro? Nenos sensibles, nenas agresivas, mozas con varias parellas, adolescentes homosexuais.

12.6. Tú sufriches alguna destas situacións de abuso? Que pasou? Como reaccionaron os profesores e profesoras, ou o centro?

12.7. Exerciches ou participaches nalgunhas destas situacións de abuso? Que pasou?

12.8. Algunha vez te sentiches humilladx polos teus docentes por este motivo? E apoiadx?

12.9. Nalguna ocasión dificultáronte, impedíronte ou criticáronte por facer algo considerado de nenas ou de nenos? Se a resposta é positiva. O que? Quen? Que sucedeu? Que sentiches?

13. O grupo de iguais...

13.1. Había roles de xénero diferenciados? (Por exemplo: os nenos xogaban ao fútbol a as nenas ás casiñas...)

13.2. Recordas recibir mensaxes explícitos o implícitos no grupo de iguais sobre como deben ser e comportarse os homes e as mulleres? E sobre o que está ben ou mal en relación á orientación sexual?

13.3. Faláronte das diferentes identidades sexuais? Se foi así, de que identidades de xénero te hablaron? Que te dixeron?

13.4. Consideras que a túa materialidade corporal (ser neno ou nena no nacemento) influíu na relación co teu grupo de iguais? De que forma?

13.5. Reacións de amizades:

- Como lle explicaches ás túas amizades o que che pasaba?

- A quen llelo contaches por primeira vez?

- Sentícheste solx neste camiño?

14. Con respecto ás relacións sentimentais:

14.1. Tiveches parella? A tes actualmente?

14.2. Como te sentiches cas túas relacións sentimentais?

14.3. Tes dificultade en encontrar parella pola túa identidade de xénero?

15. Nos medios de comunicación:

15.1. Tiveches na túa contorna durante a infancia e a adolescencia algún referente diferente ao cisheterosexual a través das redes sociais e os medios de comunicación?

15.2. As redes sociais, como Instagram ou Twitter, influíron a lo largo da túa vida no teu desenvolvemento persoal? De que forma inflúen na actualidade?

15.3. A través das redes sociais e/ou os medios de comunicación. Recibiches algún tipo de información na túa infancia ou adolescencia sobre as diferentes identidades sexuais? Se foi así, de quen recibiches esta información? De que identidades sexuais te falaron? Que che dixeron?

16. Noutros ámbitos da vida:

16.1. Recibiches algún tipo de información na túa infancia ou adolescencia sobre as diferentes identidades sexuais? Se foi así, de quen recibiches esta información? De que identidades sexuais te falaron? Que che dixeron?

16.2. E pola túa conta, chegaches a informarte nalgún momento sobre a diversidade de identidades sexuais? Por que? Como? A través de que medios? Que aprendiches?

16.3. Sufriches nalgunha ocasión rexeitamento pola túa identidade?

Situación actual

17. ¿Actualmente dirías que eres unha persona feliz?
18. ¿Cambiarías algo do que fixeches ao longo do teu proceso de reasignación?

Para pechar a entrevista

Por último, neste apartado, podes dicir o que queiras, explicar calquera cousa que creas importante e se quedara no tintero, ou para facer unha reflexión.

Anexo III: Mensaxe de contacto con posibles persoas participantes

Hola, o meu nome é Lara Albela Comesaña. Son estudante de Educación Social. Estou a facer o meu TFG sobre a influencia da socialización diferencial de xénero na autodeterminación das persoas tras e para o traballo de campo debo entrevistar a dez persoas trans. Desta forma, a través de XXXX (insertar nome do contacto/o motivo de coñecer á persoa) solicito a túa colaboración e disposición para ésta. A entrevista é extensa e profundizo en certos aspectos para obter a maior información posible para alcanzar resultados precisos e completos, independentemente o primordial sodes vós e por tanto non é necesario contestar a certas preguntas se che poden xerar malestar.

Así mesmo gustaríame citar que a entrevista será gravada para transcribila e facilitar o proceso pero se garantiza a confidencialidade desta para salvagardar a vosa identidade. Solamente a persoa investigadora terá acceso a ésta.

Por último gustaría agradecer de antemán a disposición e participación no proxecto porque sen ela éste non sería posible, Moitas grazas.

Anexo IV: Acordo de Consentimento Informado

En Ourense a de 2023

CONSENTIMENTO INFORMADO

REUNIDES

D^a Lara Albela Comesaña, maior de idade, con D.N.I. 39490512H, da Facultade de Educación e Traballo Social (Universidade de Vigo), en calidade de investigadora; e,

D/D^a, maior de idade, con D.N.I., en calidade de participante na investigación.

EXPOÑEN

Que, con fins educativos e de investigación, se leva a cabo una entrevista oral entre a investigadora e a persoa participante que será gravada.

Que co presente documento as partes fixan formalmente as condicións relativas á información derivada das entrevistas.

CONDICIÓNS

- A información derivada das entrevistas será utilizada exclusivamente para fins científicos e educativos.
- A información derivada da entrevista será totalmente ANÓNIMA e CONFIDENCIAL, garantindo estes principios.
- A duración deste acordo de consentimento é de duración indefinida.

A tal efecto, asinan o presente acordo por duplicado na data citados,

Investigadora,

Persoa participante,

Anexo V: Táboa II. Categorización final dos discursos das persoas participantes

Anexo VI: Táboa III. Táboa de categorización dos discursos completos das persoas participantes

*Para ver as táboas dos anexos V e VI deste traballo,
descárgaas escaneando o seguinte código:*



Arte Comunitaria como estratexia de transformación dende a Educación Social: unha revisión sistemática a través de experiencias.

Alex Rey Álvarez

Traballo gañador do 11º Concurso TFG.eduso na modalidade

EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.
Curso académico 2023/2024

Universidade de Santiago de Compostela

Titora do traballo: Laura María Varela Crespo

“Se a arte comunitaria é algo, é a manifestación dunha ideoloxía”

Sally Morgan.

“Miren como chega un marco para facer estourar o tempo! O anaco máis pequeno e auténtico da vida cotiá di máis que a pintura”

Walter Benjamin.

Resumo

As artes, entendidas como a máxima expresión das culturas, constitúen unha ferramenta fundamental para catalizar a transformación social dende a Educación Social. Este estudo céntrase en evidenciar si, e de que xeito, a Arte Comunitaria (AC) pode contribuír á intervención socioeducativa, baseándose na análise de diversas intervencións no ámbito da Animación Sociocultural (ASC), para extraer a relevancia da súa conxunción dende a praxe. Dende esta inquietude formúlase o obxectivo xeral da investigación, conducente a delimitar a evidencia científica en torno a AC como estratexia de ASC a través da análise de experiencias socioeducativas.

A tal fin, empregase un proceso metodolóxico de revisión sistemática baseado no protocolo PRISMA. Esta análise posibilitou, mediante un sistema de categorías e códigos, a detección de evidencias que xustifican a relevancia desta estratexia para a citada práctica educativa. Os resultados suxiren que a AC fortalece o tecido social, favorece o procomún e promove as identidades comunitarias e o desenvolvemento persoal a través de métodos horizontais e participantes. Neste senso, conclúese que a AC configúrase como estratexia eficaz para a transformación social, destacando a importancia da mediación socioeducativa e a necesidade de poñer énfase na sistematización das prácticas artísticas comunitarias para potenciar os seus efectos transformadores.

Palabras chave: arte comunitaria, animación sociocultural, participación, transformación social, diversidade cultural.

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

Cultura e Comunidade: diálogos e interaccións

Arte e Desenvolvemento Cultural Comunitario

 Concepto e Características da Arte Comunitaria

Animación Sociocultural, Arte e Transformación Social dende a Educación Social

 Dimensión Educativa

 Dimensión Cultural

 Dimensión Social

 Participación

METODOLOXÍA

Preguntas e Obxectivos da Investigación

 Preguntas de Investigación

 Obxectivo Xeral

 Obxectivos Específicos

Método de Revisión

Estratexias de Procura e Fontes de Información

Criterios de Elixibilidade

 Inclusión

 Exclusión

Selección e Síntese de Resultados

Análise da Información

ANÁLISE DE RESULTADOS

Animación Sociocultural

 Concepto e Dimensións

Cultura Endóxena

 Coñecementos Situados e Interculturalidade

Impactos

Comunitarios

Persoais

Educativos

Experiencias

Potencialidades

Limitacións

CONCLUSIÓN

REFERENCIAS

ANEXOS

Introdución

As artes en particular, e a cultura en xeral, son comprendidas pola investigación cultural e socioeducativa como o vehículo máis axeitado para a expresión dos sentires, das identidades, das linguas, dos símbolos, das vivencias, dos intereses, das necesidades, das loitas, das conquistas e das derrotas, individuais e colectivas, que acaban por configurar e construír as sociedades. É por isto polo que se considera relevante analizar a vinculación das expresións artísticas-culturais e a intervención socioeducativa. Este Traballo de Fin de Grao, enmarcado na modalidade de iniciación á investigación documental, contéplase como a primeira aproximación teórica a esta temática por parte do autor do mesmo, servindo como catalizador dunha pulsión investigadora preexistente, vinculada á cultura, ao desenvolvemento comunitario e á afectividade.

A presente análise conforma a xustificación escrita de ter levado a cabo o traballo de investigación teórica baseado na revisión sistemática -conducente á obtención do título correspondente ao Grao en Educación Social- en base a criterios de idoneidade e rigorosidade determinados pola institución que outorga o devandito título. Dita investigación enmárcase dentro do ámbito da Animación Sociocultural (ASC), e formúlase dende a hipótese de que a(s) Arte(s) Comunitaria(s) (AC) son unha ferramenta axeitada para dar resposta aos fins que persegue a intervención socioeducativa dende este ámbito. Para ratificar ou desbotar dita hipótese analizaranse unha serie de experiencias que comprendan os paradigmas xa mencionados como articuladores da súa acción e formúlase unha serie de preguntas de investigación cuxa resolución será conducente a posicionar a AC como estratexia de intervención. Ditas preguntas son:

- Cal é a relevancia da Arte Comunitaria como estratexia de ASC?
- As experiencias de Arte Comunitaria desenvolvidas teñen presente o coñecemento situado dos contextos nos que se levan a cabo?

- Como inflúen estas intervencións nas persoas e na comunidade dos territorios onde se desenvolven?
- Cales son as achegas e as limitacións destas experiencias?

Coa finalidade de dar resposta a estas cuestións formúlase o obxectivo xeral e diversos obxectivos específicos. O obxectivo xeral é o seguinte:

- Delimitar a evidencia científica en torno a Arte Comunitaria como estratexia de ASC a través da análise de experiencias socioeducativas.

Do cal se desprenden os seguintes obxectivos específicos:

- OE1. Analizar a presenza das dimensións da ASC nas experiencias de AC.
- OE2. Examinar a influencia da cultura endóxena na expresión artística das experiencias de Arte Comunitaria.
- OE3. Delimitar os impactos no desenvolvemento persoal e comunitario das experiencias de Arte Comunitaria.
- OE4. Analizar as potencialidades e limitacións das experiencias de Arte Comunitaria, dende as perspectivas actuais da Animación Sociocultural.

Con todo, compréndese que a realización desta investigación achega ao alumno ás competencias asumidas no Programa do Traballo de Fin de Grao para o curso 2023-2024 (Universidade de Santiago de Compostela, 2023). Esta afirmación xustifícase na busca, selección e tratamento de informacións, na elaboración da propia análise en base a dita información de maneira sistematizada, autónoma e autoorganizada, na reflexión e autocrítica presente transversalmente ao longo do traballo e especialmente nas conclusións, e na incorporación de coñecementos propios, tanto os adquiridos ao longo do grao como os procedentes da bagaxe persoal.

Por último, é de rigor presentar a estrutura do traballo a fin de clarificar dende o inicio o modus operandi empregado para a realización do mesmo. En primeiro lugar, preséntase o marco teórico que define e vincula os termos analizados en base a documentos rigorosos e especializados no campo de estudo. A continuación expónse a metodoloxía utilizada, consolidando a presente investigación como un proceso sistemático. En terceiro lugar, proporciónase a análise, dun xeito obxectivo e conciso, dos resultados procedentes do tratamento da información recollida. Posteriormente, apórtanse unha serie de conclusións/discusións que vinculan ditos resultados cos obxectivos da investigación, co marco teórico e con aspectos relevantes da profesión de Educación Social. E por último preséntanse as referencias bibliográficas e os anexos.

Marco teórico

Neste epígrafe teórico ilustraranse os termos de cultura e comunidade matizando as súas características e as súas conexións, facendo énfase nas culturas populares e nos retos que afrontan as sociedades actuais para configurarse como verdadeiros espazos de encontro. De seguido, terá lugar un breve percorrido histórico pola relación entre as artes e o desenvolvemento comunitario, para posteriormente profundar neste vínculo como ferramenta de intervención socioeducativa definindo o concepto de Desenvolvemento Cultural Comunitario. Para continuar, farase unha aproximación teórica ao termo de Arte Comunitaria que concluirá cunha conceptualización que servirá de marco para abordar este concepto durante a presente investigación. Por último, entrállanse os conceptos de Animación Sociocultural, Educación Social e arte, achegando coñecemento sobre as aportacións das disciplinas artísticas á intervención socioeducativa neste ámbito.

Cultura e Comunidade: diálogos e interaccións

A cultura é un fenómeno holístico e omnipresente que se materializa nun conxunto de “crenzas, saberes, símbolos, costumes, representacións, hábitos, capacidades, valores, prácticas, institucións, aprendizaxes, condutas, linguaxes, obras artísticas, tecnoloxías...” (Caride, 2005, p. 73). Nas sociedades actuais a cultura vese vencellada ao quefacer das políticas públicas considerándoa un dos piares do desenvolvemento; neste sentido consolídanse os dereitos culturais no marco dos Dereitos Humanos, evidenciando deste xeito a relevancia do feito cultural nas prácticas sociais e constituíndose como o medio máis axeitado de “creación, produción, divulgación e actuación humana” (p. 74). Con todo, a cultura é impactada polas desigualdades propias dunha sociedade capitalista e patriarcal nun escenario globalizado, onde os intereses, necesidades e posibilidades de acceso dos colectivos vulnerados -por razón de etnia, orixe, identidade de xénero, orientación sexual, relixión, crenza, situación socioeconómica ou discapacidade- quedan sempre á marxe.

Neste contexto, podemos definir dúas vertentes de creación cultural: por un lado, unha cultura dominante e de masas, hexemónica e homoxeneizadora, baseada nos intereses da elite; e polo outro, as culturas populares, diversas e heteroxéneas, un reflexo fiel da pluralidade das sociedades, que preservan tradicións e sinais de identidade e posibilitan o diálogo intercultural para favorecer unha convivencia baseada na diversidade e na horizontalidade. Para conceptualizar e deixar claro onde se sitúa o presente traballo cómpre definir en profundidade estas dúas vertentes.

Tomando prestadas as ideas de Giménez (2014), podemos afirmar que cando falamos de cultura dominante referímonos a aquela que produce e reproduce expresións culturais asociadas aos intereses da elite e que son destinadas ao goce e desfrute desta clase privilexiada; co termo cultura de masas facemos referencia a un fenómeno cultural controlado por eses mesmos intereses pero caracterizado pola industrialización e estandarización na produción dos feitos culturais, primando a beneficio económico sobre a creación e a libre expresión, e dirixido a un público amplo comprendido como unha amalgama uniforme que consume e demanda produtos culturais. Esta dimensión confronta coa diversidade existente na sociedade e reproduce fendas culturais e educativas consolidadas nas desigualdades socioeconómicas.

Por outra banda, imos afondar no concepto de culturas populares, definidas como un conxunto de expresións e prácticas culturais con base simbólica que emerxen das clases sociais dominadas ou subalternas que, destacando a súa significación ideolóxica, son promotoras dunha conciencia política na sociedade, pero tamén son a andamiaxe para a construción dunha cultura que reflecta os intereses colectivos da poboación, poñendo a cultura ao servizo do pobo para lograr o beneficio social (Rocha, 2009). Neste sentido, Alabarces (2020) completa esta definición avogando pola recuperación do concepto de clase para a comprensión holística das relacións de poder e as dinámicas de subordinación e resistencia/revolución que existen entre clases dominantes e dominadas. Este último autor afirma que estas dinámicas son replicadas nas interaccións entre

a cultura dominante e de masas e as culturas populares, aínda que estas últimas manteñen a súa propia identidade e conservan certa autonomía na súa configuración e procesos simbólicos, evidente no emprego de códigos pouco requintados e sinxelos que conduce a cotas moi elevadas de accesibilidade á cultura.

É importante destacar que os códigos da cultura popular foron absorbidos e apropiados en moitos casos pola cultura de masas, nesta situación o pobo perde control sobre a súa propia cultura e esta queda en mans dos intereses socioeconómicos e políticos da clase dominante, quen a despoxa do seu compoñente revolucionario e crítico e a emprega como un produto de consumo máis. Neste contexto, faise evidente a necesidade de repensar as políticas culturais públicas para loitar dende o eido socioeducativo contra a homoxeneización e hexemonía da elite na produción e difusión de produtos culturais.

Para rematar esta conceptualización inicial, destácase o compoñente popular da cultura a través das palabras de Rincón (2015) quen expón que:

o popular é máis que contidos, razóns e éticas, son modos de narrar (relatos), gozar (experiencia estética) e moralizar (a ética dos de abaixo); e que o popular non é puro e virtuoso [...], pero tampouco é a masa manipulada, nin moito menos o folclore, ou o que se denomina pobo. O popular é moitas cousas á vez: o subalterno, a resistencia, o lugar da revolución... lonxe de transmitir unha soa maneira pura e hixienizada de existir, o popular é unha experiencia bastarda (p. 26).

Para situarnos no termo de comunidade, imos recoller as ideas de Méndez (2021), quen o expón como un intricado tecido de relacións e conexións que se desenvolven entre persoas que comparten un espazo xeográfico; trátase dun sistema de interacción humano no que cada individuo contribúe e é contribuído nun contexto organizado que está rexido por regras e intereses comúns, e no cal a diversidade en canto a persoas, culturas e motivacións proporciónalle complexidade e profusión ao mesmo.

Ollando para a historia, obsérvase unha concepción primixenia e aristotélica de comunidade baseada na horizontalidade e na procura do benestar colectivo a través da distribución xusta do traballo e do troco para satisfacer necesidades esenciais. Non en tanto, na actualidade apréciase como as comunidades, ao igual que as culturas, son atravesadas por un sistema político e económico que introduce desigualdades e redefine relacións, xerando lagoas en termos económicos, sociais, culturais e educativos. Neste sentido, a comprensión actual do termo implica, por un lado, a análise da súa relación co poder, a cultura e a economía, e polo outro, o xeito no cal estas dinámicas moldean as relacións sociais e a vida cotiá dos individuos e grupos dentro dela. A pesar destas relacións desiguais, as comunidades continúan a ser o marco axeitado para a experiencia humana, manténdose como espazos onde os significados, os símbolos e as experiencias compartidas se entrelazan, creando un sentido lóxico e compartido de pertenza.

Continuando coas ideas da mesma autora afirmamos que, o vínculo entre comunidades e culturas pode entenderse como unha influencia mutua. As comunidades inciden na expresión cultural, á vez que as manifestacións culturais dan forma ás identidades comunitarias. Neste sentido, resalta a concepción sobre a identidade cultural, non como un ente illado, estático nin hexemónico, senón como unha serie de procesos móbiles, dialóxicos e complexos polos cales as persoas e grupos que conforman comunidades van definindo –asimilando ou rexeitando manifestacións culturais– as súas propias identidades, pero sen esquecer que o marco político e socioeconómico no cal as persoas somos socializadas fai virar a balanza, sempre cara o prato da cultura dominante.

Polo tanto, comprendemos que, ao igual que acontece co concepto de cultura, debemos falar sempre de identidades comunitarias, remarcando de novo a importancia de recoñecer a diversidade cultural e garantindo o recoñecemento e valoración do patrimonio cultural como elemento endóxico e, ao mesmo tempo, como factor chave para construír unha convivencia máis tolerante, solidaria e xusta, destapando así o seu potencial socioeducativo.

En definitiva, o tecido cultural constitúe unha relación complexa e bidireccional coas comunidades e cos grupos e individuos que as conforman: sen comunidades non habería quen xerara culturas e sen culturas as comunidades carecería de sentido e estarían relegadas á homoxeneidade.

Arte e Desenvolvemento Cultural Comunitario

Para indagar na relación entre estes dous termos debemos situarnos nas culturas populares e comprender as comunidades como o contexto idóneo para partillar experiencias, valores, símbolos, significados... compartidos en prol de favorecer espazos dialóxicos que promovan a horizontalidade, a diversidade e mitiguen desigualdades.

Partindo desta base, imos recorrer a Infantino (2020) para achegar luz á influencia da arte no desenvolvemento comunitario. A autora afirma que esta relación non é innovadora e aporta unha evolución histórica da mesma que ten os seus antecedentes en certos movementos de vangarda que emerxen a mediados dos anos sesenta e que avogan pola arte contextual e pública como ferramenta crítica e de denuncia social plasmando ideais políticos contrapostos ao sistema, dun xeito consciente e comprometido cos colectivos vulnerados. Pero non foi ate a década dos oitenta coa transición das políticas culturais, indo do dominio da Xestión Cultural cara ao amplo abano de posibilidades de desenvolvemento individual e comunitario que nos oferta a ASC, cando se redefine a arte política e comprometida, pasando a desafiar os constrinximentos conceptuais e xerárquicos da cultura hexemónica. Estes cambios impulsan movementos artísticos que comprenden que o seu labor transcende o cultural e potencia a transformación social, permitindo “imaxinar alternativas máis democráticas e igualitarias nas que a[s] cultura[s] e a arte se erixan e disputen como dereito” (p. 14), fortalecendo así a idea da arte como concepto comunicante das dimensións social, cultural, educativa e política, propias da ASC.

Seguindo coas ideas da autora previamente citada, afirmamos que é no marco das décadas dos noventa e dos dous mil cando estas conexións adquiren matices máis específicos, aínda que

nos primeiros dez anos prevaleceu o paradigma asistencialista, o novo milenio presencia unha viraxe cara os conceptos de dereitos culturais e democracia cultural participativa que a partir de propostas comunitarias independentes, autoxestionadas ou de xestión mixta, despregan accións e políticas, tanto culturais como educativas e sociais, dirixidas ao empoderamento das comunidades.

Na actualidade, as propostas arte-transformadoras contemporáneas contémplanse como experiencias que cuestionan as xerarquías artísticas, os espazos de expresión e divulgación e as actrices e autoras das mesmas, nas cales a ocupación do espazo público preséntase como un eixo crucial. Todo isto amplía as potencialidades de desenvolvemento comunitario da arte, promovendo a transformación social e individual das comunidades. En definitiva, a arte emerxe neste marco como unha forza de cambio que cuestiona estruturas hexemónicas, desafia as medicións e estándares cuantitativos propios da crítica artística, propón unha avaliación holística baseada no impacto a longo prazo e fomenta a diversidade cultural e a participación cidadá, convidándonos a reconsiderala como un aumentador de posibilidades en beneficio desenvolvemento comunitario.

Ao profundar na relación entre a arte e o desenvolvemento comunitario, atopámonos co Desenvolvemento Cultural Comunitario (DCC), definido por Villaronga (2017), referindo á súa vez as ideas de Casacuberta et al., como:

unha metodoloxía [e unha finalidade en si mesma] de intervención sociocultural onde (...) se traballa a través das artes, concibindo a cultura como eixo vertebrador de procesos de colaboración, como o camiño para vincular novos proxectos de base social, como un vínculo para dinamizar, transformar e dialogar, como un canalizador de iniciativas de transformación que impliquen ao conxunto dunha sociedade que necesita denunciar, cambiar, debater e facer oír a súa voz a través doutras linguaxes expresivas (as artísticas), sempre coa finalidade de provocar cambios en positivo e de dar un papel activo e decisivo á xente nos asuntos que concirnen á propia comunidade. (p. 4-5)

Recorrendo as ideas de Méndez (2020), quen enfaiza o potencial das artes neste contexto expoñendo que estas son impulsoras de mobilización, empoderamento e participación, e xeradoras de espazos horizontais e de escoita mutua; espazos nos cales emerxen aspectos ligados ao desenvolvemento humano como “os sentidos, a emoción, a sensibilidade, que lle permiten recoñecerse e recoñecer ao outro, nun acto comunicativo, que lle motiva a conmoverse e interactuar, que posibilitan (...) a reflexión e o pensamento crítico” (p. 9). A autora tamén achega luz á intencionalidade comunitaria desta metodoloxía, cuxa finalidade é xerar proxectos dende a comunidade, coa comunidade e para a comunidade, empregando ou xerando símbolos culturais para posteriormente devolver o feito artístico á mesma coa intención de derrubar muros no acceso á arte e á cultura, ampliando o horizonte das comunidades e capacitándoas para xerar cambio social. Tomando como referencia á mesma autora, salientamos agora o énfase do compoñente pedagóxico nesta metodoloxía de intervención ao concibir “a comunidade como espazo para a aprendizaxe, pois reforza o sentido de pertenza e desenvolve o ser cognitivo e espiritual dende un lugar próximo, polo que ademais de transitar, habita, sente e constrúe” (p. 8), espazo onde as artes adquiren un cariz tamén educativo ao comprendelas como unha ferramenta idónea para ilustrar e asimilar a realidade, erixíndose como un medio subversivo contra a hexemonía cultural, social e educativa.

Pola súa parte Garrido (2009), apórtanos conceptos sobre o papel das artistas neste proceso. O aspecto procesual e de intervención socioeducativa desta metodoloxía obrigan á artista a delegar funcións estéticas e creativas na comunidade, transformando así a obra nun catalizador da transformación social debido ao seu carácter colaborativo e contextual, e promovendo o desenvolvemento individual e colectivo das persoas e grupos que conforman as comunidades, tanto das que se involucran directamente no proceso de intervención coma das receptoras da obra final, ao xerar produtos culturais que facilitan a reflexión e acción de toda a poboación.

Concepto e Características da Arte Comunitaria

Partindo da concepción de arte-transformadora abordada en apartados anteriores e tendo clara a metodoloxía de intervención que aporta o DCC, atopámonos agora co termo central deste traballo, a Arte Comunitaria (AC). Para conceptualizalo imos afondar nas ideas de diferentes autoras para lograr unha definición propia, tendo en consideración todos os matices e precisións dos diversos aportes.

Bebendo das ideas de Morgan (2003), podemos definir a AC como a manifestación dunha ideoloxía que busca a participación activa da comunidade na creación artística. Este movemento é descrito pola autora como unha arte vangardista, argumentativa e política, a AC non só se trata de producir obras, senón tamén de utilizar a coautoría e o empoderamento individual e colectivo como medios para levar a cabo unha acción cultural revolucionaria. Esta artista comunitaria pon a énfase na participación, resaltando a importancia de que as comunidades contén as súas propias historias, avogando polo dereito das persoas para crear a súa propia cultura, participar na narración da súa propia historia e expresar o seu punto de vista de maneira única. Ademais, destaca a necesidade de promover a igualdade de acceso aos recursos para garantir que todas as voces teñan a mesma oportunidade de ser escoitadas, subliñando así o seu carácter social e dándolle importancia á resposta colectiva no proceso creativo.

Pola súa banda, Méndez (2020) define a AC pola súa intencionalidade de xerar ecosistemas colaborativos nas comunidades e polo seu afán de promover o desenvolvemento tanto social coma cultural dende os intereses e inquedanzas da poboación que as conforman. Deste xeito, sitúaa fora dos constrinximentos dos canons artísticos e fóra de calquera disciplina e expóna como un detonador e mediador de conflitos que, lonxe da súa concepción negativista, deben ser entendidos como o punto de partida para o intercambio de ideas, comportamentos, valores... que posibilita a construción dialóxica e conxunta, combinando forzas e discursos para lograr un ben común. Posteriormente, Méndez (2021) completa a súa anterior definición expoñendo a AC como aquelas prácticas artísticas que

xorden especificamente en comunidades concretas e que procuran, a través do encontro e da participación, xerar transformacións sociais. Expoñéndoas non só como sistemas expendedores de produtos artísticos tanxibles, senón coma o caldo de cultivo para construír significados, posibilitar a proxección de futuros máis xustos e consolidar o sentimento de pertenza xerando novos símbolos culturais e asimilando outros preexistentes a través do obxecto artístico final. Desta autora destaca o recoñecemento das persoas como seres creativos e denota a relevancia da arte como medio idóneo para desenvolver esta creatividade e xerar coñecemento.

Os aportes de Cancio (2020) abordan os conceptos de arte autorelacional e alorelacional, os cales nos permiten situar as prácticas artísticas comunitarias con maior exactitude, na primeira prima a obra e o ego do artista, na segunda a relevancia recae en favorecer e loitar pola identidade doutras persoas que se atopen fora do contexto artístico. O autor, indica que dende as prácticas artísticas alorelationais bifurcan dous sendeiros a recorrer, podendo ser subversivas ou integradoras. Tendo en conta as definicións anteriores de arte comunitaria, comprendéndoa como ferramenta de cambio social, esta debe ser considerada principalmente dende o eixo alorelacional-subversivo.

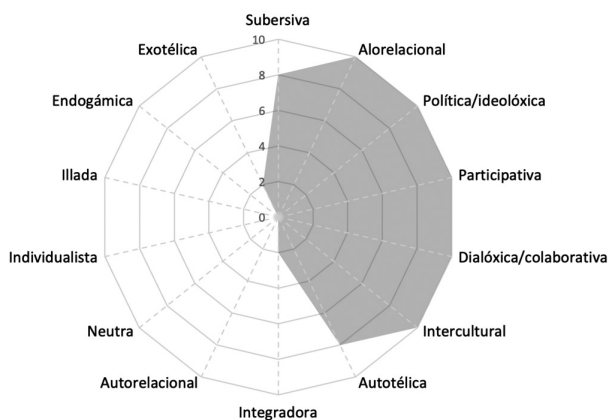


Figura 1.

Características da Arte Comunitaria

Nota. Elaboración propia.

Para pechar este apartado, voltaremos ás aportacións de Morgan (2003) e Méndez (2020 e 2021) realizando unha definición propia do termo e recompilando, de xeito visual, as súas características na Figura 1, na que se amosan as tensións entre as diferentes particularidades da AC e as súas opostas. De conformidade co anterior, a AC pode ser conceptualizada como:

Unha estratexia socioeducativa aplicable a comunidades concretas (en función das necesidades, intereses e inxerencias propias das mesmas) que instrumentaliza dun xeito autotélico a arte e as súas disciplinas coa finalidade última de favorecer o desenvolvemento social, cultural e educativo das comunidades e de tódalas persoas e grupos que as conforman. Esta persegue o seu obxectivo por medio de procesos colaborativos e dialóxicos, libremente elixidos, que fomentan: por unha banda, o protagonismo e a participación cidadá, tanto na vida cultural coma na social e política; e pola outra, a súa creatividade, empoderamento e autonomía, capacitando así ás persoas involucradas no proceso para a construción conxunta da súa propia historia cultural mediante a mediación socioeducativa entre artistas e comunidades, favorecendo deste xeito a transferencia mutua de saberes e coñecementos. Esta mediación conclúe na creación dunha obra artística colectiva que debe ser devolta/exposta á/na propia comunidade, servindo así de catalizador da reflexión crítica e afianzando o sentimento de pertenza. Estes procesos, apoiados en ideais como a horizontalidade, o pensamento crítico, e a non discriminación, favorecen a democracia cultural, estimulan a interacción entre as diferentes culturas existentes, motivan e promoven a autonomía das persoas e grupos na procura de comunidades máis xustas e igualitarias.

Animación Sociocultural, Arte e Transformación Social dende a Educación Social

Para abordar este epígrafe é imprescindible comprender o termo de ASC, a tal fin expónse unha definición deste concepto elaborada a partir de Barba et al. (2017), Soler (2012) e Viché (1999):

Metodoloxía, acción educativa e intervención participativa e participante que procura o desenvolvemento endógeno, tanto social como cultural e educativo, das comunidades, dos grupos existentes e de tódalas persoas que as conforman, promovéndoas e capacitándoas como autoras e actrices desta transformación. Todo isto mediante estratexias, recursos e técnicas socioeducativas, sostidas en valores positivos, que potencien o protagonismo e a participación social e política da cidadanía á vez que catalizan as súas culturas e favorecen a democracia das mesmas. Deste xeito, preténdese garantir a autonomía e autoxestión cidadá, impulsar a construción e/ou o mantemento da súa propia identidade colectiva e posibilitar a xeración dun sentimento de pertenza que atenda á diversidade das comunidades, garantindo así a plena inclusión independentemente da identidade de xénero, orientación sexual, raza, crenza, discapacidade ou condición socioeconómica das persoas que as conforman.

Unha vez expostas as definicións propias de ASC e AC, a relación entre os termos faise evidente, pero para afondar na comprensión holística desta práctica educativa, das súas implicacións socioeducativas e da súa conxunción coas artes é preciso descompoñela nas súas catro dimensións, diferenciadas pero intrínseca e necesariamente relacionadas, expoñendo neste epígrafe as potencialidades das prácticas artísticas comunitarias en cada unha delas, logrando así unha definición vinculante dos dous termos e evidenciando as connotacións e a relevancia da Educación Social neste enlace. Unha definición conceptual destas dimensións que axuda á comprender dun xeito holístico esta relación atópase no Anexo 1.

Táboa 1.

Dimensións da ASC	Funcións das profesionais de proxectos de AC^a	Funcións das educadoras sociais no ámbito de ASC^b
Educativa	Mediación entre linguaxes artísticas e comunidades	“Mediación cultural para xerar procesos de comunicación e diálogo entre as persoas, as institucións e destas co entorno”
	Fomento da confianza e a motivación	“Desenvolvemento de procesos educativos para o fortalecemento da consciencia crítica, a participación activa e o logro de maiores niveis de autonomía persoal e comunitaria”
	Compromiso continuo con procesos avaliadores	“Deseño, execución e avaliación de proxectos de animación sociocultural tendo en conta as realidades”
Cultural	Compromiso coa igualdade no acceso, no desfrute e na creación cultural	“Fomento da participación democrática e posta en valor das persoas con culturas doutra orixe que conforman as comunidades”
	Traballo en favor do respecto aos bens culturais da comunidade comprendendo a súa diversidade	“Desenvolvemento de procesos socioeducativos e comunitarios que poñan en valor o patrimonio histórico-sociocultural do territorio”
	Comprende e fai comprender a relevancia do desenvolvemento persoal, social e cultural das comunidades	“Promoción de iniciativas persoais e colectivas que faciliten a transformación de situacións sociais e culturais diversas”

Dimensións da ASC	Funcións das profesionais de proxectos de AC^a	Funcións das educadoras sociais no ámbito de ASC^b
Social	Recoñecemento da relevancia das iniciativas comunitarias con base nas disciplinas artísticas en favor da interculturalidade	“Dinamización e animación da vida comunitaria e das relacións humanas que faciliten a creación de redes de integración, cooperación e solidariedade”
	Capacidade de xerar procesos de participación colaborativos e fomentar o intercambio entre as persoas e grupos que conforman a comunidade	“Xestión, dirección, coordinación dos recursos, institucións e equipamentos destinados á cultura, ao lecer e ao tempo libre”

Nota. Elaboración propia. ^aVillaronga (2017). ^bColexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. (2017).

Dimensión Educativa

Baseándonos nas ideas de Mundet et al. (2015), podemos afirmar que as artes son unha ferramenta pedagóxica exemplar para capacitar ás persoas como autoras do seu propio cambio, comprendendo o dominio das artes como factor clave para o desenvolvemento integral e o fomento da autonomía das persoas, ao estar estas intrinsecamente ligadas á cultura e polo tanto á vida cotiá das persoas. A creación colectiva do feito artístico posibilita a reformulación da realidade e a comunicación coa comunidade, e a devolución/exposición da mesma garante procesos de asimilación e empoderamento comunitarios que posibiliten a transformación social. Pola súa banda, Moreno (2013) apórtanos matices de como a creatividade, implícita en calquera acción artística, se consolida neste contexto, como un compoñente educativo potente para o empoderamento da poboación e para a transformación das comunidades, aportando unha oportunidade única de toma de conciencia propia, de autoconecemento e de reflexión crítica conxunta, situándonos na propia comunidade e no mundo mediante a comprensión doutras realidades.

Méndez (2020) introduce as potencialidades de xerar espazos participativos a través da arte, sobre todo en contextos de aprendizaxe non regrados, esta combinación potencia a motivación cidadá eliminando a obrigatoriedade e promovendo as comunidades de interese, onde este nace dende as persoas participantes e non da animadora, o que supón o xermolo de relacións socioeducativas máis horizontais, consolidándose así estes espazos como ambientes fortemente educativos. Nesta relación faise imprescindible abordar a mediación artística, definida por Mundet et al. (2015) como o acompañamento socioeducativo para o desenvolvemento persoal e social a través das diferentes disciplinas artísticas, onde a arte tan só é a ferramenta para facer e coñecer, non unha finalidade en si mesma. Este proceso mediador, implica: por un lado, un aumento do potencial comunicativo das comunidades, promovendo a construción conxunta do pensamento crítico e favorecendo a asimilación dos diferentes valores culturais por parte da cidadanía; e polo outro, configúrase como a ferramenta idónea para o intercambio de saberes e coñecementos, a través da aprendizaxe de diferentes disciplinas artísticas, entre as diferentes persoas e grupos da comunidade e as artistas comunitarias, aumentando deste xeito o potencial educativo das artes.

Dimensión Cultural

Partindo das ideas de Mundet et al. (2015) podemos matizar que a relación entre a dimensión cultural da ASC e arte compréndese ao conxugar as potencialidades imaxinativas e de creación da perspectiva artística cos valores dunha sociedade inclusiva propios da intervención socioeducativa. Esta relación faise evidente ao comprender a cultura como un dereito, tanto no acceso como na creación, propoñendo deste xeito a AC (apoiada nas máximas da diversidade, da inclusión e da interculturalidade) como unha estratexia para promover a participación cultural da cidadanía, favorecendo a construción conxunta da historia cultural da comunidade mediante a interacción das diferentes identidades culturais existentes na mesma, xerando así un sentimento de pertenza compartido, e potenciando a igualdade en materia de dereitos culturais. Neste sentido, destaca tamén

a idea de aproximar a arte á vida cotiá das persoas, devolvendo as representacións e manifestacións artísticas aos barrios, ás rúas... favorecendo a participación, a reflexión e a crítica e comprendendo a arte como un factor potenciador da consecución destes obxectivos relativos á democracia da cultura.

Dimensión Social

Méndez (2020) afirma que a relación entre arte e ASC evoca á idea aristotélica de comunidades, axudando a construílas con base no beneficio social e dun xeito horizontal, atendendo as súas problemáticas sociais e carencias culturais, á vez que se priman os espazos públicos como puntos de encontro e intercambio de ideas, emocións e inquiredanzas, favorecendo a democracia cultural posibilitando a igualdade no acceso e na creación cultural da cidadanía. Esta autora comprende as prácticas artísticas comunitarias como promotoras da participación activa e enfatiza o potencial mobilizador destas a través do encontro cidadá apoiado nun proceso dialóxico e reflexivo constante que parte das diferencias das persoas e grupos da comunidade que, mediante a mediación socioeducativa, persegue lograr o procomún. Esta procura do beneficio social sostense en ceder individualmente para construír colectivamente, e é neste aspecto onde as artes toman unha relevancia significativa ao comprender que:

É necesaria a literatura, a música, a pintura, o teatro como medios de manifestación, de relación e recoñecemento, de comunicación a través de linguaxes sensibles que reconstrúen as formas simbólicas culturais e que promoven o dereito á participación e á incidencia política nos territorios. En definitiva, é momento de comprender que facemos parte dunha rede máis ampla, dunha comunidade que se abraza para existir, que recorre a escenarios que contemplan o amor, a educación, o coidado propio e o dos demais, que permita a proximidade e demostre a importancia da vida do outro. (p.12)

Este discurso encaixa á perfección coa noción de que as artes son promotoras da comunicación (Mundet et al., 2015), ao entender que este aumento comunicativo inflúe positivamente na socialización das

persoas e grupos, involucrándoos na comunidade, e fortalece o tecido social da mesma, favorecendo así a construción de ecosistemas colaborativos.

Rey et al. (2017) consolidan o papel das artes como movemento contrahexemónico contra a desfuturación das comunidades, este termo é definido como a colonización, por parte da cultura dominante e de masas, do proceso comunitario de imaxinar futuros posibles, espoliando o potencial reivindicativo e revolucionario das clases subversivas. Os enfoques artísticos pois, son a artillaría que posibilita esta loita a través do fomento da creatividade que: por unha banda, capacita ás comunidades para a construción conxunta dunha convivencia intercultural, harmónica e intransixente coas desigualdades e o desequilibro de poder; e pola outra, facúltaas para que poidan voltar a proxectar colectivamente futuros posibles mediante procesos que integren enfoques horizontais, participativos, autoxestionados e promotores de autonomía.

Participación

A relevancia da arte nos procesos participativos foise facendo evidente na análise das anteriores dimensións, pero é preciso sintetizar esta influencia. Por unha banda, aproximar a arte ás rúas facilita a democratización e a democracia da cultura nas comunidades, facendo que esta sexa máis relevante na vida cotiá das persoas e xerando novas e potenciais oportunidades para a participación cultural activa. Esta participación cultural, a través do compoñente comunicativo que supoñen os procesos artísticos comunitarios, fortalece o tecido social e conecta as persoas co seu entorno, factor que tamén serve de catalizador da participación achegando a cidadanía aos recursos da comunidade e mediando na súa relación (Rey et al., 2017). Neste sentido, a priorización dos métodos e técnicas cooperativas que as prácticas artísticas comunitarias propoñen dende a análise da realidade ate a realización do feito artístico, motivan tamén a participación activa da comunidade. En definitiva, as prácticas artísticas comunitarias como estratexia de intervención promoven a participación en tódalas dimensión da ASC, consolidándose así como

un recurso óptimo. Por último, á mediación artística presente en todo este proceso, apórtanos un marco educativo axeitado para construír relacións de horizontalidade entre os diferentes axentes e entidades comunitarias, artistas e cidadanía, transgredindo a democratización dunha cultura de masas e camiñando cara o colaboracionismo e o asemblearismo para construír unha democracia plena e participada.

Metodoloxía

A presente análise consiste nunha revisión sistemática entendida como unha investigación científica secundaria que analiza estudos – neste caso experiencias– orixinais sobre unha mesma temática para dar resposta ás preguntas de investigación dun xeito claro e conciso, a través desta presentarase unha perspectiva global e fiable do tema estudado, evitando posibles nesgos (Page et al., 2021). Para deseñar a metodoloxía desta investigación dun xeito fundamentado e rigoroso basearémonos no método PRISMA 2020.

Co fin de cumprir coa esixencia deste método, o deseño metodolóxico da presente análise dividirase en varios epígrafes. En primeiro lugar, presentarase as preguntas que guiarán a investigación e os obxectivos a lograr para darlles resposta. Posteriormente, describirase o método de revisión aplicado para a obtención de documentos válidos e valiosos, en función dunha serie de criterios que permitan dar resposta, a través da súa análise, ás devanditas preguntas; neste epígrafe especificanse con detalle as estratexias e fontes de información empregadas a tal fin, e explicase o proceso de busca executado. Por último, expoñerase o proceso de análise da información realizado, o cal se poderá ver sintetizado nun sistema de categorías e códigos.

Preguntas e Obxectivos da Investigación

O presente traballo de fin de grao nace da inqueda de dar resposta a unha serie de interrogantes con respecto á AC na súa conxunción coa ASC. Estas cuestións son a guía da presente análise e mediante a súa resolución preténdese evidenciar a relevancia desta

estratexia para a intervención socioeducativa.

Preguntas de Investigación

- Cal é a relevancia da Arte Comunitaria como estratexia de ASC?
- As experiencias de Arte Comunitaria desenvolvidas teñen presente o coñecemento situado dos contextos nos que se levan acabo?
- Como inflúen estas intervencións nas persoas e na comunidade dos territorios onde se desenvolven?
- Cales son as achegas e as limitacións destas experiencias?

Para aterrizar estes interrogantes en retos realizables, cómpre desagregalos en obxectivos de investigación:

Obxectivo Xeral

Delimitar a evidencia científica en torno a Arte Comunitaria como estratexia de ASC a través da análise de experiencias socioeducativas.

Obxectivos Específicos

- OE1. Analizar a presenza das dimensións da ASC nas experiencias de AC.
- OE2. Examinar a influencia da cultura endóxena na expresión artística das experiencias de Arte Comunitaria.
- OE3. Delimitar os impactos no desenvolvemento persoal e comunitario das experiencias de Arte Comunitaria.
- OE4. Analizar as potencialidades e limitacións das experiencias de Arte Comunitaria, dende as perspectivas actuais da Animación Sociocultural.

Método de Revisión

Esta investigación está baseada na adaptación ao ámbito educativo da declaración PRISMA (Sánchez Serrano et al., 2022). Este declaración non se comprende como un dogma, máis ben conforma unha guía de actuación idónea, que debe de ser adaptada

ao contexto investigado e as particularidades do Traballo de Fin de Grao, para a realización rigorosa da presente análise. Concrétase nunha revisión sistemática, realizada dun xeito transparente e accesible, e sustentada en catro fases ou procedementos fundamentais: identificar, mediante o establecemento de pautas de busca, tódalas experiencias relevantes publicadas en documentos solventes e rigorosos; seleccionar os documentos en base a criterios de elixibilidade, previamente definidos, que determinen a idoneidade e conveniencia dos mesmos; analizar e avaliar de forma sistemática a información obtida, en función de parámetros relevantes que permitan dar resposta aos obxectivos formulados; e sintetizar dun xeito claro e conciso a evidencia, presentando e interpretando os resultados obtidos de maneira estruturada, obxectiva e comprensible.

Estratexias de Procura e Fontes de Información

Para levar a cabo a tarefa proposta para este epígrafe realizouse unha busca en bases de datos electrónicas –Google Académico, Dialnet e Redalyc–, delimitouse un intervalo temporal, cribáronse lingüisticamente os resultados, e empregáronse descritores para perfilar a busca de evidencias. Esta última ferramenta, tal e como afirman Sánchez Serrano et al. (2022) posibilita obter “resultados sólidos que nos permitan analizar estudos [ou experiencias] que vaian en sintonía co obxecto de interese” (p. 57). Con todo, tamén se peneiraron os resultados aplicando unha análise ao resumo e ás palabras chave dos documentos, para comprobar si concordaban cos criterios de elixibilidade que se expoñerán a continuación.

Para realizar esta procura, e apoiándonos na técnica da indización, xeráronse ecuacións booleanas combinando os descritores “animación sociocultural”, “arte comunitaria”, “experiencia” e “intervención” entre si, a través do operador lóxico “AND”, e empregando o operador “OR” para buscar sinónimos entre os dous últimos descritores. Con todo, inicialmente formulouse unha única ecuación booleana (“animación sociocultural” AND “arte comunitario” AND “experiencia” OR “intervención”) que outorgou 105 resultados en Google Académico, 4 en Redalyc e 1 en Dialnet. Debido á falta de resultados nas últimas dúas

bases de datos decidiuse ampliar a busca, eliminando os termos menos descritivos, obtendo unha nova ecuación (“animación sociocultural” AND “arte comunitario”), obtendo así 5 resultados en Redalyc e 1 en Dialnet. Compreendendo a escaseza de resultado nesta última base de datos decidiuse prescindir das comiñas, ampliando aínda máis a busca e obtendo unha nova ecuación (animación sociocultural AND arte comunitario) obtendo 4 documentos en Dialnet, esta ecuación tamén se aplicou en Redalyc pero os resultados (17.318) non se axustaban ao criterios de elixibilidade. Para completar o proceso, realizamos buscas nos diferentes idiomas cooficiais do estado, traducindo a cada unha das linguas as ecuacións booleanas descritas para cada buscador, só obtendo resultados para unha delas en Google Académico (“animación sociocultural” AND “art comunitari”), a cal verteu 25 resultados.

Unha vez aplicados os filtros de data de publicación e idioma, os resultados obtidos foron os seguintes: Google Académico, 72 resultados en español e 11 en catalán; 3 resultados en Redalyc e outros 3 en Dialnet. Comprobouse que non existira ningún documento duplicado, aplicáronse os demais criterios de elixibilidade –expostos no seguinte epígrafe– e analizáronse a través da lectura crítica dos resumos, dando como resultado a exclusión de 68 documentos. Os restantes artigos foron analizados a texto completo, obtendo 9 documentos válidos. Cabe mencionar que analizando estes textos recuperouse unha experiencia da bibliografía dun deles, que foi integrada na presente investigación, polo que finalmente obtivéronse 10 documentos válidos. Todo este proceso está sintetizado e visualmente exposto no Diagrama de Fluxo que conforma o Anexo 2.

Táboa 2.

Resultados por base de datos

Base de Datos	Sen Filtros	Con Filtros
Google académico	130	83
Dialnet	4	3
Redalyc	5	3

Nota. Elaboración propia.

Criterios de Elixibilidade

Coa finalidade de orientar a busca e dar resposta ás preguntas de investigación xa referidas ao inicio deste epígrafe, propuxéronse unha serie de criterios de elixibilidade que se foron reaxustando ao longo do proceso de procura ate obter como resultado os seguintes criterios de inclusión e exclusión.

Inclusión

- Que estean indexados en Google Académico, Redalyc ou Dialnet.
- Artigos, informes e outros textos publicados nos últimos 10 anos (2014/2024).
- Publicados en español ou lingua cooficial do estado español.
- Que sexan de acceso aberto.
- Que teñan presente elementos chave da ASC no seu contido.
- Que sexan ou analicen experiencias rematadas.

Exclusión

- Teses, TFG e TFM.
- Publicado noutro idioma.
- Experiencias que non contemplan a Arte Comunitaria como estratexia socioeducativa vinculada á ASC.
- Experiencias inseridas exclusivamente na educación regrada sen perspectiva comunitaria.

Selección e Síntese de Resultados

Logo de ter seleccionados os resultados, procedeuse a analizar metódica e sistematicamente os documentos obtidos a través da súa lectura, atendendo a unha serie de criterios conducentes a sistematizar a información recollida. Estes criterios divídense en dúas vertentes: a metodolóxica, na cal se perfilan os textos en base

á natureza dos seus datos (cuantitativa, cualitativa ou mixta) e á tipoloxía dos documentos (informe, monografía, artigo, memoria...); e a substantiva, atendendo á súa localización (temporal e xeográfica), á súa denominación e ao obxectivo xeral da intervención (Sánchez Serrano et al., 2022). Estas vertentes serán empregadas como padrón para a táboa que conforma o Anexo 3, co fin de sistematizar e sintetizar os resultados obtidos.

Con todo, e previo á análise da información realizouse a interpretación dos resultados, recollendo as conexións e diverxencias entre as informacións recollidas, tendo como base o marco teórico definido no presente traballo. Para este labor, vinculáronse as particularidades das experiencias analizadas, entre elas, e aproximáronse ao paradigma teórico exposto, realizando reflexións, matices e hipóteses que permitiron artellar teoría e práctica ao redor da AC e ASC.

Análise da Información

Tras seleccionar os resultados e coa intención de dar resposta ás preguntas de investigación e cumprir cos obxectivos propostos procedeuse a realizar unha análise crítica da información. A tal fin, e en consonancia co exposto por Sánchez Serrano et al. (2022), cómpre ter en consideración a decisión fundamentada da parte investigadora de ter deixado fóra deste estudo unha cantidade indefinida de artigos e outros documentos por non axustarse con total idoneidade ao obxecto do mesmo. É precisamente esta consciencia, o motivo que impulsou a creación dun sistema de categorías e códigos que permita ratificar que a mostra definitiva da resposta ás preguntas de investigación e conduce á consecución dos obxectivos (Táboa 3). O deseño deste mecanismo está fundamentado na base teórica da presente investigación e atende a cuestións fundamentais, que deben estar presentes nas experiencias analizadas, con respecto á ASC, á influencia da cultura endóxena, aos impactos, potencialidades e limitacións das intervencións.

Táboa 3.

Sistema de categorías e códigos

Categorías	Códigos	Definición
<i>Animación Sociocultural</i>	Concepto	Identificar a presenza e a relevancia desta práctica educativa
	Dimensións	Descubrir e determinar a relevancia das súas dimensións
<i>Cultura endóxena</i>	Coñecementos situados	Determinar o respecto e a posta en valor da cultura endóxena na intervención
	Interculturalidade	Indagar se as intervencións favorecen a presenza e respectan tódalas culturas do territorio
<i>Impactos</i>	Persoais	Coñecer a influencia das experiencias no desenvolvemento persoal da cidadanía
	Comunitarios	Coñecer a influencia das experiencias no desenvolvemento integral das comunidades
<i>Experiencias</i>	Potencialidades	Recoller as principais potencialidades das experiencias analizadas
	Limitacións	Recoller as principais limitacións das experiencias analizadas

Nota. Elaboración propia.

Análise de Resultados

A continuación, e tras a lectura crítica dos documentos seleccionados preséntase a análise das experiencias socioeducativas de arte comunitaria expoñendo os principais resultados en función das categorías e códigos previamente expostos.

Animación Sociocultural

Neste epígrafe darase resposta ao OE1, determinando a presenza e a relevancia da ASC e das súas dimensións nas experiencias analizadas. A modo de síntese dos resultados, podemos concretar que a presenza das dimensións da ASC é observable en todas as experiencias, destacando a cultural por ser condición sine qua non ao tratarse de iniciativas de AC. Contéplase tamén como a participación activa da cidadanía é un factor omnipresente en todas elas, determinándose que o nivel prioritario é o proxectivo.

Concepto e Dimensións

Atendendo ao concepto de ASC, as experiencias analizadas inciden en diversas características e enfoques, que se expoñen a continuación.

A E1 e E2, centradas no desenvolvemento de prácticas relacionadas co Teatro Social, nas cidades de Barcelona e Murcia respectivamente, conciben a ASC como un conxunto de accións educativas e culturais, entendidas dende a transversalidade, que permiten: concienciar ás persoas sobre o estado da súa comunidade; fomentar a autoxestión e autoorganización para que sexan elas as que tomen decisións e aporten solucións ás súas propias casuísticas; recoñecer o seu papel activo en canto á execución dos seus dereitos culturais e na vida comunitaria, promovendo a democracia cultural e a participación política, entendida esta última como a promoción dunha democracia real que vai máis alá do voto; e cuxo fin último é a transformación tanto individual como comunitaria. A E1 expón a necesidade de promover valores positivos e o imperativo de construír ditas accións dende a cooperación interdisciplinaria entre comunidade, artistas e educadoras, pola súa banda a E2 sustenta a relevancia dun enfoque

intercultural que integre todas as culturas do territorio e fai que polo tanto sexa inclusiva.

Con respecto a estas experiencias, podemos observar como a dimensión educativa está presente na promoción da autoorganización como elemento subversivo, na mediación artística entre artista e comunidade, así como na necesidade de prover á cidadanía de contactos con institucións, asociacións ou outras entidades que impulsen procesos artísticos. A dimensión cultural é exposta a través da creación colaborativa da peza teatral, dende o momento da súa concepción á interpretación, e no respecto aos dereitos culturais. Se facemos referencia á dimensión social, destacamos o interese polas políticas culturais destas experiencias propoñendo unha acción combativa, co fin de superar os constrinximentos culturais clásicos da función teatral, na que o “público” ten un papel pasivo.

Por outra banda, centrándonos na E3, cuxa intencionalidade é o desenvolvemento dun taller de arte comunitario nunha prisión do municipio de Navalcarnero (Madrid), discernimos que a súa perspectiva de ASC está centrada en favorecer un clima de confianza e na construción de relacións de horizontalidade entre e cos participantes da acción, xerando así un espazo seguro para a liberdade de expresión, o diálogo e o respecto, facendo evidente a necesidade de mediación socioeducativa e de resolución de conflitos. Ditos espazos, e polo tanto dita acción, promoven a experimentación de diferentes formas de autoconhecimento, relación e creación artística, xerando empoderamento, desenvolvemento e toma de conciencia nas persoas que participan.

Nesta experiencia podemos ver que as dimensións centrais da acción son a educativa e a social, evidenciándose a influencia da educativa ao comprender que se procura xerar un ambiente horizontal e dialóxico que beba dos intereses propios para propoñer a acción, promovendo a participación proxectiva, e na visita de diferentes artistas ao centro, servindo a acción educativa para conectar artista e prisión e capacitar en habilidades artísticas ás participantes. A dimensión social pola súa banda, é apreciable na reconstrución do

espazo carcerario nun lugar de encontro, no cal se xeran relacións con pares de xeito seguro e mediado socioeducativamente, promovendo o sentimento de pertenza ao grupo e aportando ferramentas de resolución de conflitos. Nesta experiencia a dimensión cultural vese limitada aos muros da prisión e aos da propia intervención, xa que as persoas que habitan dentro deles non teñen un pasado común nin compartido, e a acción non se encamiña a promover a interculturalidade existente.

En canto ás experiencias que vinculan a súa acción coa educación regrada (E4, E5 e E6 –todas desenvolvidas en América Latina–), propoñen un cambio educativo baseado na ASC, que é entendida como acompañamento, intervención e conxunto de accións que promoven a transformación e desenvolvemento persoal, social e comunitario dun territorio, mediante a participación activa das persoas, entidades e axentes que conforman dita comunidade. Perséguese o procomún e o benestar comunitario a través do traballo colaborativo de carácter interdisciplinario, intercultural e interxeracional, favorecendo un pensamento crítico, e xerando novas formas de interactuar. Estas capacitan á cidadanía como axente activo no desenvolvemento da súa comunidade dende os seus aportes artísticos, culturais e de articulación social, e confórmanse como ferramenta para o cumprimento de dereitos (humanos, culturais e ambientais). Estas experiencias apuntan a capacidade de inserción laboral da ASC a través da capacitación nas artes, e ademáis a E6 matiza a relevancia de implementar estratexias de ASC na educación regrada para a participación libre, crítica e creativa da cidadanía na transformación social.

Nestas experiencias destacan a dimensión cultural e educativa das intervencións xa que nelas as diferentes disciplinas artísticas e a súa capacitación permiten analizar criticamente e expresar as problemáticas propias dos contextos, brindando servizos e mobilizando intereses para alentar a autonomía e autoxestión das participantes e que sexan elas quen propoñan a acción conducente á mellora das súas condicións de vida, construíndo dende, con e para a comunidade e xerando así sentimento de pertenza ao seu territorio.

A dimensión cultural evidénciase no achegamento da arte ás persoas, entendendo que a cultura forma parte do día a día das mesmas e que é necesario para vivir en comunidade. Compréndese a arte como aquela vinculada ás culturas populares, como acción contrahexemónica e subversiva para lograr un cambio a nivel persoal, comunitario e social. A dimensión social queda relegada a facilitar dito cambio e a propoñer valores positivos nos que apoialo, pero non se fan propostas que favorezan a comunicación ou as relacións humanas.

Por último, as experiencias ligadas á educación non regrada (E7, E8, E9 e E10), levadas a cabo por entidades do terceiro sector e por unha universidade a través dun proxecto de ApS -E8-, comprenden a ASC como intervención socioeducativa crítica e proceso de ensino-aprendizaxe que promove a participación activa e proactiva das participantes, xa que non só forman parte das actividades, senón que tamén inflúen e co-deseñan os procesos, fomentando a autonomía e o empoderamento, permitindo que os individuos se convertan en axentes de cambio dentro das súas comunidades. Búscase o apoderamento do espazo público como escenario de intervención, promovendo a inclusión e a cohesión comunitaria, facilitando o acceso, sen constrinximentos á acción socioeducativa, transformando lugares comúns e resignificándoos como contornas de aprendizaxe. Todas estas experiencias comparten unha visión común centrada na promoción do pensamento crítico, o desenvolvemento de habilidades, o compromiso coa inclusión e a interdisciplinabilidade, e a autoxestión orientada á transformación social. Estes elementos, interrelacionados, forman a base dunha concepción de ASC que procura empoderar ás persoas e as comunidades, promovendo cambios significativos e sostibles na sociedade.

Nestas últimas experiencias é onde atopamos maior relevancia das tres dimensións que conforman a ASC e da participación como elemento chave. En canto a dimensión educativa, apreciamos a mobilización, proporción e xestión de medios co fin de promover o crecemento persoal e o desenvolvemento crítico da comunidade, promocionando a acción autoxestionada dende a educación non regrada, construíndo espazos horizontais, cooperativos e

democráticos de aprendizaxe, encontro e creación en, coa e para a comunidade, evitando constrinximentos de idade mediante unha intervención interxeracional, e favorecendo a participación proactiva da cidadanía. En canto á dimensión cultural, podemos observar como se fomenta unha creación colectiva libre e imaxinativa de obxectos artísticos, simbólicos e identitarios respectando as culturas e identidades propias do territorio. Ao atender á dimensión social, podemos percibir que estas experiencias pretenden fortalecer lazos e vínculos comunitarios promovendo espazos dialóxicos de intercambio de saberes, encontro e convivencia, para atender ás particularidades e necesidades de cada persoa, grupo ou colectivo a través da mediación socioeducativa, propoñendo alternativas de resolución de conflitos e traballando colaborativamente e cooperativamente para construír un ambiente relacional axeitado e mellorar as condicións de vida da comunidade. Por último e no referido á participación apréciase a bondade de camiñar cara a metaparticipación, mais o nivel prioritario é o proactivo, no cal as participantes asumen un rol activo como actrices do seu propio cambio, pero sen chegar a ser as autoras do mesmo.

Finalmente e a modo de síntese, preséntense as dimensións da Animación Sociocultural que prioritariamente están presentes nas experiencias analizadas, incluíndo tamén a participación como elemento fundamental para a implicación activa das persoas. Unha análise ampliada das experiencias segundo estas dimensións recollese no Anexo 4.

Táboa 4.

Dimensións ASC	Experiencias	Contidos
<i>Educativa</i>	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	Capacidades creativas, capacitación para a toma de decisións, aprendizaxe mutua, pensamento crítico
<i>Cultural</i>	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	Democracia cultural, expresión artística dos intereses propios, diversidade artística, diálogo intercultural
<i>Social</i>	E1, E2, E3, E4, E7, E8, E9, E10	Integración na comunidade a través da arte, transformación comunitaria, espazos de encontro
<i>Participación</i>	E7, E8, E9, E10	Traballo en grupo, liderado, espazos de cooperación e convivencia, <i>autoxestión</i> , autoorganización

Nota. Elaboración propia.

Cultura Endóxena

Atendemos agora aos códigos Coñecementos situados e Interculturalidade. Tras a análise da súa presenza e relevancia nas diferentes experiencias, expoñerémolos dunha maneira conxunta ao entender que ambos están intrinsecamente vinculados baixo unha condición de indivisibilidade. Con este epígrafe daremos resposta ao OE2, aportando evidencias da súa influencia nas intervencións socioeducativas.

Coñecementos Situados e Interculturalidade

Podemos observar como E1 e E2 fan referencia á creación de accións teatrais, dende a programación dos propios teatros e de entidades culturais respectivamente, que atendan aos saberes comúns e compartidos e á integración dun enfoque intercultural co fin de xerar propostas incluíntes, representativas e transformadoras. A E1 propón a integración do tecido social na propia programación dos teatros da cidade, mentres que a E2, propón un enfoque educativo fóra do circuíto teatral clásico e que supere as barreiras da academia mediante a reflexión crítica e colaborativa do contexto, integrándose en entidades do terceiro sector da cidade, depositando o capital de coñecemento na cidadanía ao ser quen, dende una óptica etnográfica e experiencial, posúe os saberes referentes á súa propia comunidade. Por outra banda, esta última experiencia concibe a infancia como etapa crucial e as artes comunitarias mediadas pola ASC –concibidos estes dous conceptos como indivisibles polo presente traballo– como ferramenta fundamental para a construción dunha realidade intercultural. Neste sentido, entende tamén a interxeracionalidade como factor indispensable para respectar os coñecementos situados dun territorio, considerando que a conxugación das vivencias, experiencias e representacións culturais entre persoas de diferentes idades e de diferentes procedencias son a chave do empoderamento comunitario.

Pola súa banda, a E3 tan só fai referencia na súa metodoloxía á reflexión-acción-reflexión para propoñer un obradoiro de expresión artística, respectando os intereses das participantes para construír as posibilidades de expresalos artisticamente. Neste sentido apréciase unha intención de aplicar esta metodoloxía no desenvolvemento do obradoiro pero afírmase que non sempre é posible. Polo tanto, considérase que dita experiencia non deixa claro o respecto aos saberes situados das participantes e conclúese que existe unha falta de interese por representar a diversidade cultural da prisión.

Para a análise desta temática cómpre analizar a E4 e a E8 dun xeito conxunto ao comprender as súas similitudes en canto á

concepción da cultura endóxena, priorizando o coñecemento situado fronte á interculturalidade, para o desenvolvemento das prácticas artísticas comunitarias, aínda que a primeira está vencellada ao ensino regrado e a segunda ao terceiro sector. Ambas comprenden o contexto como lugar de onde xorden as ideas para a intervención, concibíndoo como lugar de convivencia, de experiencias e de saberes, que aporta información sobre as diferentes identidades culturais, as costumes, as prácticas e os comportamentos culturais dende as persoas que o habitan. Tamén propoñen espazos dialóxicos e horizontais que, mediante a mediación socioeducativa dende unha mirada interdisciplinaria, promoven o intercambio e interconexión de saberes, coñecementos, demandas e recursos para deseñar conxuntamente intervencións incluíntes e integradas, cuxo resultado artístico sexa recoñecido e compartido por toda a cidadanía. Na E4 esta perspectiva vese reflectida na creación de produtos artísticos por parte do alumnado de arte vinculados con problemáticas reais. Pola súa banda a E8 promove a mediación de conflitos, entendidos como un elemento positivo e necesario para a convivencia, que atende ás diverxencias como o punto de partida para a construción conxunta de solucións, na procura do procomún e o entendemento. Cabe concluír que se entende que a concepción destas dúas experiencias inclúen a interculturalidade dun xeito transversal pero non se profunda na súa posta en valor ante a hexemonía e globalización cultural imperante.

As seguintes experiencias (E5 e E6) tamén comparten concepción, pero dándolle prioridade a interculturalidade fronte ao coñecemento situado. Estas comprenden que as manifestacións artísticas responden á estética particular de cada cultura e recoñécese a cultura fóra dos constrinximentos da dicotomía elitista-popular, reivindicando as artes en igualdade e promovendo o diálogo intercultural poñendo de manifesto o valor da diversidade cultural, mediante un proceso mediado que permita o autoconhecimento e o coñecemento mutuo. Debemos concluír esta análise precisando que aínda que estas experiencias se centren na interculturalidade podemos apreciar como o coñecemento situado está tamén presente, por exemplo: na E5 mediante a construción colaborativamente da intervención dende a base, dende a experiencia, capacitando á cidadanía como autora da súa

propia obra; e na E6, mediante o recoñecemento e valoración da propia historia e dos coñecementos populares ancestrais da comunidade, propoñendo a apropiación do espazo público como o lenzo onde a cidadanía exprese as súas culturas, recuperando expresións artísticas que foron mermadas pola conflictividade en Guatemala, país no cal se sitúa dita intervención.

Por último, a E7, E9 e E10, inclúen e valorizan a diversidade cultural e os coñecementos situados das participantes, concibindo a interculturalidade como contribución para a construción de identidades colectivas dentro dunha comunidade. Para chegar a isto, as experiencias promoven a participación proactiva da cidadanía, facéndoa partícipe non só do proceso de creación artística senón en toda a intervención, incluíndo a creación espazos, e a definición dos contidos e normas, mediante procesos dialóxicos horizontais. Na E7, resalta a concepción das participantes como intelectuais ao ser portadoras de coñecemento en base ás súas vivencias; na E9 enfatízase a necesidade de xerar procesos educativos que conecten coas experiencias e saberes pasados, contextualizando e facendo significativo os procesos de ensino-aprendizaxe. Por último, a E10 favorece a unha contorna de aprendizaxe que integra a persoas de diferentes idades e orixes dentro do grupo motor, o cal mediante a mediación artística constrúe a súa propia proposta.

Táboa 5.

Relevancia da cultura endóxena nas experiencias socioeducativas

Cultura endóxena	Experiencias	Contidos
<i>Coñecemento situado/ Interculturalidade</i>	E1, E2	Integración dun enfoque intercultural co fin de xerar propostas transformadoras.
	E3	Escasa atención á diversidade cultural, sen aclarar o papel dos saberes situados das participantes.
	E4, E8	Prioridade do coñecemento situado fronte á interculturalidade. Inclusión da interculturalidade de forma transversal, sen afondar na súa posta en valor ante a globalización cultural imperante.
	E5, E6	Prioridade da interculturalidade fronte ao coñecemento situado. Promoción da cultura fóra da dicotomía elitista-popular, das artes en igualdade e do diálogo intercultural
	E7, E9, E10	Relevancia da diversidade cultural e dos coñecementos situados das participantes. Participación proxectiva da cidadanía, facéndoa partícipe de toda a intervención artística mediante procesos dialóxicos horizontais.

Nota. Elaboración propia.

Impactos

Tendo en consideración os epígrafes anteriores, procedemos agora a presentar os impactos das devanditas experiencias. Atendendo a quen beneficien os mesmos, propóñense tres categorías: comunitarios, persoais e educativos. A presentación destes resultados da resposta ao E03, determinando o nivel de repercusión das diferentes intervencións no territorio no que foron levadas a termo.

Comunitarios

Entre os impactos a nivel comunitario das diferentes experiencias destaca a AC como ferramenta para desenvolver ecosistemas colaborativos, presente: na E1 mediante o fortalecemento dos lazos entre as diferentes entidades e organizacións dos barrios, os centros educativos, os teatros, as artistas locais e a cidadanía; na E5 xa que a entidade forma parte do consello escolar de desenvolvemento do centro xunto co cal desenvolve a intervención, tendo como responsabilidade favorecer os vínculos entre a escola, as entidades do terceiro sector e as líderes comunitarias presentes na comunidade; na E8 a través do aumento da calidade do tecido social e comunitario no barrio no que se insire; e por último na E10, mediante o reforzo dos lazos de confianza entre participantes e as diferentes axentes do territorio. Outro dos impactos comunitarios detectados foi a AC como catalizador de novas experiencias e alcances, visible: na E1 a través da presentación de obras de teatro colaborativas en festivais culturais, xornadas e foros sobre as artes escénicas aplicadas e inclusión social; na E9 pola influencia noutras organizacións para desenvolver propostas de AC; nas E3, E6 e E7 ao evidenciar como xorden asociacións ou grupos informais que promoven iniciativas culturais ligadas á súas comunidades dende persoas participantes en ditas experiencias.

Por outra banda, detectouse a potencialidade da AC como ferramenta cidadá para reapropiar e reconfigurar o espazo público, isto é apreciable: na E1, ao ocupar o barrio no cal se insire e reconvertelo nun espazo educativo que xere e mostre a historia e a

realidade colectiva das persoas que o habitan; a E4 e a E8 sosteñen que esta ocupación é fundamental para a construción ou recuperación das diferentes identidades colectivas da comunidade, expoñendo no espazo público a memoria e a experiencia, a través da arte, da propia comunidade; por último, na E7 favorécese o respecto á comunidade e ao dito espazo dende esta perspectiva resignificante. O último dos impactos comunitarios detectados foi a comprensión da AC como ferramenta de reivindicación e subversión, esta óptica apreciase na E2, E3 e na E7 como medio de expresión do descontento da cidadanía coa situación actual e como instrumento para a autorganización e a construción colectiva de solucións ante ditas problemáticas.

Persoais

A través da análise destas experiencias tamén puidemos observar varios impactos a nivel persoal nas participantes das mesmas, estes foron agrupados en tres categorías, en primeiro lugar a referente á potencialidade da AC para favorecer o autoconhecimento, autoconciencia e como potenciadora da autoestima, presente na E5, E7, E8 e E9. Por outra banda, obsérvase como estas prácticas favoreceron a conciencia crítica das persoas participantes e aumentaron a súa capacidade de expresarse libremente, tanto artisticamente como comunicando ideas e opinións mediante a escoita activa e sen xuízos por parte das profesionais, estes impactos son observables na E3, E5, E6, E7 e E9. A última categoría fai referencia ao desenvolvemento, potenciación e recoñecemento de habilidades e coñecementos que se deu ao longo da intervención, promovendo a autonomía, a confianza e o empoderamento, este último impacto apreciase na E3, E5 e E9. Para finalizar este subapartado cabe mencionar algúns impactos a nivel persoal que se escapan destas categorías, pola súa banda a E2 aporta a concepción da AC como vía de escape dos problemas das participantes e a E9 reporta impactos positivos no plano da afectividade, identificando sentimentos e potenciando a súa expresión a través da arte.

Educativos

Para pechar o presente epígrafe debemos facer fincapé na identificación de algúns impactos educativos, non contemplados no apartado metodolóxico desta investigación, pero relevantes para comprender holisticamente as potencialidades da AC como ferramenta para a ASC. Estes impactos están vinculados principalmente ás experiencias que manteñen unha relación máis estreita coa educación regrada xa que introduciron cambios organizativos e relacionais nestes procesos de ensino-aprendizaxe. En primeiro lugar, a entidade que desenvolve a E6 fíxose valer dos seu anos de experiencia en canto ao deseño e implementación de accións vencelladas ás artes comunitarias e á animación e xestión sociocultural para solicitar e obter a acreditación, por parte dunha universidade guatemalteca, de catro diplomaturas baseadas neste enfoque. Centrámonos na diplomatura en Educación Lúdica e Expresión Artística xa que a través dela deseñouse colaborativamente un novo currículo formativo para dar resposta a unha reforma educativa que incluía o ocio e a creatividade como pedagogías. A aplicación deste currículo na educación regrada tivo como resultados a mellora da creatividade, o aumento do potencial imaxinativo e inventivo e a promoción da participación nas estudantes, á vez que promoveu a apertura dos centros educativos como espazos comunitarios e de expresión artística. A E5 pola súa banda, acreditou un currículo de ASC como proceso formativo enmarcado na educación non regrada, que posibilitou o intercambio e a conxunción cun centro escolar, aumentando a apertura da escola á comunidade e vinculando aos diferentes axentes do territorio. Pola súa banda a E8 integrou, mediante un proxecto de ApS colaborativo entre dúas universidades fronteirizas entre México e Estados Unidos, a promoción do diálogo bidireccional e horizontal como metodoloxía dentro do proceso de ensino-aprendizaxe. Por último, a E9 levada a cabo por unha entidade do terceiro sector especializada en educación artística e ASC, propón a AC como ferramenta que permite identificar necesidades nas participantes a fin de intervir socioeducativamente en base a estas.

Táboa 6.

Impactos detectados nas experiencias socioeducativas analizadas

Impactos	Categorías	Experiencias	Contidos
<i>Comunitarios</i>	Ecosistema Colaborativo	E1, E5, E8, E10	Fortalecemento dos vínculos comunitarios entre os diferentes axentes culturais, cidadás e educativos.
	Novas Experiencias e Alcance	E1, E3, E6, E7, E9	Xeración de iniciativas culturais por parte das participantes e repercusión das experiencias en diferentes ámbitos.
	Reapropiación de Espazos	E1, E4, E7, E8	Ocupación do espazo público con expresións artísticas colectivas.
	Reivindicación	E2, E3, E7	Oportunidade para manifestar malestares e para procurar solucións conxuntas.

Impactos	Categorías	Experiencias	Contidos
<i>Persoais</i>	Autoconhecimento e Autoestima	E5, E7, E8, E9	Favorece a autoconciencia e o autoconhecimento e promove a autoestima das participantes.
	Conciencia Crítica e Libre Expresión	E3, E5, E6, E7, E9	Expresión libre, crítica e en igualdade de condicións mediante a escoita activa e sen xuízos.
	Habilidades e Coñecementos	E3, E5, E9	R e c o ñ e c e m e n t o de habilidades e coñecementos propios e capacitación de outros novos.
<i>Educativos</i>	Formación	E5, E6	Creación colectiva dun currículo educativo, potenciando a creatividade, imaxinación e a apertura das escolas á comunidade.
	Proceso de Intervención	E8	Diálogo bidireccional e horizontal como metodoloxía educativa.
		E9	Detección de necesidades socioeducativas.

Nota. Elaboración propia.

Experiencias

Por último, neste epígrafe daremos resposta ao OE4 determinando as principais limitacións e potencialidades das experiencias de AC dende a perspectiva de ASC, determinando así a súa relevancia como estratexia de intervención socioeducativa.

Potencialidades

Con respecto ás potencialidades das experiencias analizadas resalta a relevancia da interdisciplinariedade, a transversalidade e a colaboración con diferentes axentes presentes no territorio como administracións, artistas, centros escolares e entidades do terceiro sector, isto evidenciase na E4, E5, E6, E8 e E9, permitindo unha intervención integral e holística que reforce o tecido social e comunitario. Pola súa banda a E5, E6 e E9, potencian este efecto establecendo tamén relacións con experiencias, profesionais e persoas voluntarias de outras nacionalidades, multiplicando así os seus impactos e fomentando a visibilidade de accións de AC.

É de rigor mencionar que a E2 e a E6 potencian a acción educativa e transformadora introducindo outras pedagogías complementarias na súa intervención socioeducativa, tales como a Pedagogía do Oprimido e a Educación Popular respectivamente. Outra das potencialidades detectadas –compartida polas E5 e E6– fai referencia á acreditación e certificación dos procesos de ensino-aprendizaxe baseados na AC e na ASC mediante dous procesos diferenciados: a primeira delas, situada en Honduras, acredita a súa proposta mediante a comisión nacional de educación non regrada, mentres que a segunda, situada en Guatemala, formalizou o proceso mediante unha universidade do seu sistema educativo, introducindo catro diplomaturas con esta perspectiva na educación regrada do país. Este proceso de acreditación, tivo como repercusión a sistematización, a mellora dos procesos avaliadores e o aumento da valoración social de ambas experiencias. Pola súa banda a E8 refire a heteroxeneidade e a multiculturalidade da comunidade na que se insire como factor que potencia dita intervención, aportando diversidade á mesma.

Limitacións

Atendendo agora ás limitacións detectadas nas diferentes experiencias, atopámonos por unha banda cunha xestión administrativa que non integra o enfoque comunitario nas políticas culturais, dando como resultado a escaseza de espazos de intercambio de coñecementos e de cooperación, o que dificulta a proxección da E1 e da E5. En relación a esta limitación xorde a inestabilidade das experiencias, resultando en accións con escasa continuidade temporal, con falta de medios e de recursos económicos para desenvolver axeitadamente a intervención; feito é observable na E2, E3, E5 e E6.

Por outra banda, os factores de vulnerabilidade de carácter socioeconómico e sociohistórico das comunidades nas que se formulan as intervencións tamén inflúen negativamente nas mesmas, facéndose evidentes na E8, ao reflectir que unha crise industrial no territorio no que se desenvolve xerou condicións de precariedade laboral, abandono, deterioro da contorna e marxinação; efectos que repercuten negativa e directamente no desenvolvemento cultural da comunidade. Estes factores tamén inflúen na E6 xa que a intervención lévase a cabo nun territorio enmarcado nunha situación de postconflictividade e marcado polo xenocidio, o que deriva nun proceso de borrado na memoria colectiva dos pobos afectados e á devastación cultural. Outra das limitacións descubertas tras a presente análise é a da estigmatización da cultura e os prexuízos en relación á arte que son observables na E5 e na E7. Por último a E7, E9 e E10 evidencian a falta de sistematización xeneralizada nas practicas de AC, repercutindo negativamente nos procesos de avaliación e de investigación conducentes á mellora e á xeración de coñecemento sobre esta estratexia de ASC.

Conclusións

Para pechar a presente investigación realízase unha comparativa entre os principais resultados expostos no epígrafe anterior e os contidos conceptuais abordados no marco teórico, aportando –a

modo de conclusión- unha reflexión despois de cada analoxía. Con isto, daremos resposta ás preguntas de investigación e aos obxectivos formulados e remataremos cunha consideración xeral sobre as contribucións deste traballo ao desenvolvemento persoal e profesional no marco da Educación Social e cunha proposta proxectiva sobre as implicacións da Arte Comunitaria como estratexia de intervención socioeducativa, enmarcada no ámbito da Animación Sociocultural.

En primeiro lugar, atendendo á presenza da ASC, das súas dimensións, e da cultura endóxena en tódalas experiencias analizadas, e dando resposta así ao OE1 e ao OE2, podemos observar a pertinencia desta práctica educativa (Viché, 1999) como: motor da participación activa da cidadanía; promotora de iniciativas que parten dos intereses, saberes e necesidades de cada comunidade en concreto; xeradora de espazos dialóxicos horizontais que permiten a expresión libre e sen xuízos dos sentires e inquedanzas das persoas, grupos e colectivos do territorio, aumentando as posibilidades democráticas das mesmas e posibilitando a construción colectiva do procomún; tecedora de redes interdisciplinarias que enriquecen o tecido asociativo, aumentando e mellorando a oferta socioeducativa e cultural; favorecen relacións igualitarias e inclusiva; e capacitadora de coñecementos e habilidades, individual e colectivamente. Consecuentemente, visualizamos como a AC se conxuga con esta práctica para incrementar as súas potencialidades mediante a aportación de enfoques artísticos que melloran a creatividade, a comunicación, a expresión simbólica e fortalecer as identidades comunitarias, configurándose como unha ferramenta valiosa para garantir a democracia cultural.

Estes resultados xerais, que aportan evidencias das potencialidades das prácticas artísticas comunitarias como unha estratexia válida e potente de ASC, vincúlase co exposto por Morgan (2003) e Méndez (2020 e 2021), as cales xa expresaban dun xeito conceptual as vantaxes desta sinerxía socioeducativa. Con todo, e dando unha resposta clara e concisa ao OE1, pódese afirmar que a presente análise mostra como a AC se consolida como promotora dos procesos socioeducativos nas experiencias analizadas. Do mesmo xeito, pero atendendo agora

ao OE2, podemos afirmar que a AC fortalece a presenza da cultura endóxena en ditos procesos, ao entender a diversidade cultural do territorio e ao prestar especial atención aos coñecementos previos das persoas e colectivos que neles residen.

Por outra banda, e atendendo ao OE3, preséntanse unha serie de resultados xerais en base aos impactos destas experiencias, no só nos que repercuten a nivel persoal e comunitario, senón que a AC destápase tamén como pulo de transformacións nos sistemas educativos regrados. En canto aos impactos comunitarios, a conxunción de experiencias de AC e ASC analizadas, postúlanse como: promotoras de ecosistemas colaborativos, como impulsoras de accións emerxentes vencelladas á cultura; facilitadoras da reapropiación dos espazos públicos por parte da cidadanía; e como ferramenta de reivindicación e de accións subversivas, capacitando ás persoas para loitar polos seus dereitos e para a construción colectiva de comunidades máis xustas e incluíntes. No referido aos impactos individuais detectados a nivel xeral, destacan estas accións como: impulsoras da autoestima e autonomía das persoas participantes; xeradoras de conciencia crítica e promotoras da liberdade de expresión; e como ferramentas que xeran novos coñecementos e habilidades e impulsan os xa existentes. Por último, en canto aos impactos educativos destas experiencias destacan a posta en marcha de acreditacións e recoñecemento de estudos próximos a ASC e vencellados á cultura, tanto a nivel regrado como non, e á introdución de metodoloxías propias da ASC en procesos educativos regrados.

Estes resultados relaciónanse á perfección coa teoría aportada por Infantino (2020), quen expón as posibilidades das artes para o desenvolvemento comunitario e para a transformación social e individual das comunidades, facendo especial fincapé na ocupación do espazo público. Ditos impactos, por unha banda dan resposta ao OE3, e pola outra poñen sobre a mesa a relevancia da AC como estratexia socioeducativa, ao aportar evidencia dende a praxe de melloras conducentes á transformación social e ao desenvolvemento comunitario, ambos obxectivos vertebradores da ASC.

De seguido, compre expoñer unha síntese dos resultados que dan resposta ao OE4, referidos ás potencialidades e limitacións das experiencias analizadas.

En canto ás primeiras podemos concluír que: estas experiencias se configuran como potencial fonte de coñecementos para procesos de investigación, como é o caso do presente traballo, e como inspiración para outras accións en diferentes latitudes; a complementariedade de pedagogías bríndalle ás mesmas a posibilidade de intervir socioeducativamente dun xeito holístico e reforza o seu potencial como accións transformadoras; a certificación e acreditación de titulacións vinculadas directamente ás intervencións, mencionadas xa como impacto educativo, tamén se artellan como potencialidade ao comprender que estas retroalimentan ditos procesos de ensino-aprendizaxe, xerando novas profesionais no ámbito; por último, comprehendese a diversidade cultural como unha posibilidade para as mesmas ao aportar unha variedade de xeitos de expresión, de ópticas e de realidades, que ao ser conxugadas na procura do ben común xeran sinerxías e enriquecécese mutuamente.

En canto ás limitacións, destacan: a inestabilidade destas experiencias por falta de recursos ou de vontade política; a falta de sistematización destas experiencias, atendendo á precariedade nos procesos de avaliación e á falta de investigacións; e a vulneración de dereitos nas comunidades nas que se poñen en marcha algunhas destas experiencias, xa que obstaculiza o desenvolvemento tanto persoal como comunitario.

Estes resultados, vincúlanse coas funcións das profesionais da AC descritas por Villaronga (2017) dun xeito teórico na Táboa 1, e son conducentes a dar resposta ao OE4. Os mesmos expoñen por unha banda, as oportunidades que se desprenden da acción conxunta entre AC e ASC e pola outra a necesidade de incorporar profesionais deste ámbito nas intervencións co fin de favorecer a sistematización dos procesos, e de levar a cabo investigacións que vinculen formalmente ditos conceptos, construíndo un marco conceptual sólido. A sistematización destas experiencias dende a Educación Social facilita

a replicabilidade de boas prácticas e o aumento das potencialidades de accións socioeducativas que integren a AC na súa formulación.

Con todo, é de rigor concluír abordando varias cuestións que se desprenden da presente análise.

En primeiro lugar, cabe dar resposta ao obxectivo xeral da presente investigación, afirmando que a análise das experiencias incluídas na revisión sistemática son suficientes para determinar a relevancia e a pertinencia da incorporación de prácticas vinculadas á AC como estratexia de intervención socioeducativa –sempre atendendo ás inxerencias e necesidades da comunidade na que se insira– demostrando un aumento nas posibilidades da ASC e na identificación de repercusións positivas tanto a nivel individual, coma comunitario e educativo. En segundo lugar, apréciase unha falta de sistematización nos procesos que incorporan esta perspectiva na súa intervención e na presenza da ASC nas mesmas, isto é observable tanto nos resultados analizados como no proceso de busca da información, xa que ao equiparar os termo AC e Xestión Cultural, os resultados devoltos superaban amplamente o número de resultados obtido pola presente investigación. Disto infírese a necesidade de reivindicar a ASC como ámbito da Educación Social expoñendo, a través da sistematización de accións e do labor investigativo, as súas potencialidades como práctica educativa transformadora, superando enfoques asistencialistas e proponendo unha cidadanía autónoma, participativa e construtiva, fortalecendo a posibilidade de imaxinar un futuro colectivo, autorganizado, baseado na democracia real e no apoio mutuo.

En canto as competencias profesionais ás que contribúe este traballo conclúese que a realización do mesmo é conducente – mediante a análise de experiencias, a avaliación dos seu resultados e a aplicación de coñecementos conceptuais e metodolóxicos– ao coñecemento da realidade socioeducativa ao redor da AC, capacitando a exposición crítica e reflexiva das súas implicacións nas prácticas de ASC para evidenciar a utilidade desta estratexia para o desenvolvemento profesional da Educación Social.

Para pechar este epígrafe, cómpre resaltar que o alumno asume a presente análise como a primeira aproximación ao ámbito dende unha perspectiva investigadora, xa que existe unha motivación e unha pulsión por continuar desenvolvendo esta liña de investigación, coa intención de revalorizar o ámbito e construír un corpo de coñecementos enmarcados na contorna autonómica. Esta motivación nace da consciencia acerca da realización de accións artísticas e culturais na Galiza que se asentan en principios da ASC, e da ausencia de estudos en dita autonomía. Desta reflexión fórmulase unha hipótese: a falta de resultados non responde á falta de experiencias, senón a unha falta de sistematización das mesmas. E desta, xorde unha pregunta de investigación á abordar no futuro: Cales son os motivos polos que as accións de AC en Galiza morren na práctica?

Referencias

- Alabarces, P. (2020). Pospopulares: Las culturas populares después de la hibridación. Calas. <https://doi.org/10.14361/9783839456422>
- *Alonso, H. (2016). Calle, mestizaje, arte comunitario y promoción social. En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social, 34, 11-15. <https://www.revistaenlacalle.org/wp-content/uploads/sites/5/2017/08/En-la-calle-34.pdf>
- *Aragay, J.P. (2020). La experiencia Basket Beat: la música al servicio de la Acción Social y la supervisión educativa desde una perspectiva política en M.C. Bellver e I. Verde (Coords.), Educación Social y Creatividad. Fundamentación, Estrategias de Intervención Socioeducativa y Experiencias Desde Diferentes Lenguajes artísticos (pp. 205-226). Tirant
- Barba, M., Morán, C. y Cruz, L. (2017). Animación Sociocultural en Prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso. Popular.
- *Bedoya, D.J. (2016). La Lúdica y el Arte Comunitario a las Aulas, Familias y Comunidades en A. Londoño (Ed.), Educar en la Armonía. Cultura + Educación + Comunidad (pp. 42-51). Alcaldía de Medellín. <https://bit.ly/2k3LQ2u>
- Cancio, A. (2020). Ejes para la Búsqueda de Prácticas de Arte Comunitario. En C. Cruz, H. Cruz, I. Bezelga, M. Falcão e R. Aguiar (Coords.), Busca do Comum: Práticas Artísticas Para Outros Futuros Possíveis (pp. 59-65). Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS. <http://hdl.handle.net/10400.21/11594>
- Caride, J.A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. Revista de Educación, 336, 73-88. <http://hdl.handle.net/10347/18581>

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. (2017). Funcións das Educadoras e Educadores Sociais por ámbito de actuación. CEESG.

*Fernández Cedena, J. (2018). Educación y mediación artística en prisiones. Trabajndo por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero. Revista de Educación Social, 27, 311-331. <https://eduso.net/res/revista/27/miscelanea/educacion-y-mediacion-artistica-en-prisiones-trabajando-por-la-permanencia-de-un-taller-en-la-carcel-de-navalcarnero>

Garrido, A. (2009). El Arte Comunitario: Origen y Evolución de las Prácticas Artísticas Colaborativas. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, 197-211. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A>

*Gázquez, R. (2019). Els teatres de la ciutat de Barcelona i l'art comunitari: una aproximació. Estudis Escènics, 44. <https://raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/376046>

Giménez, G. (2014). El Retorno de las Culturas Populares en las Ciencias Sociales. Cultura y representaciones sociales: Un espacio para el diálogo transdisciplinario, 8(16), 99-136. <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2014.379>

Infantino, J. 2020. Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes. Cadernos de Arte e Antopología, 9(1), 12-28. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.2581>

*López Marín, T.I. (2020). Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia. Revista de Educación Social, 31, 135-154. <https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-experiencias/teatro-social-como-herramienta-de-participacion-ciudadana-en-el-municipio-de-murcia>

- Méndez, E.P. (2020). Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario. *El Artista*, 17, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87463242010>
- Méndez, E.P. (2021). La Animación Sociocultural y el Arte Comunitario como Estrategias de Intervención en el Modelo de Gestión Cultural Comunitario Implementado por la Casa de la Cultura de Ciudad Hunza (Bogotá, Colombia) [Tese de maestría, Universidade de Guanajuato]. <http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/6665>
- Morgan, S.J. (2003). Beautiful impurity: British contextualism as processual postmodern practice. *Journal of Visual Art Practice*, 2(3), 135-144. <https://doi.org/10.1386/jvap.2.3.135/0>
- Moreno, A. (2013). La Cultura como Agente de Cambio Social en el Desarrollo Comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 95-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551284007>
- Mundet, A., Beltrán, A.M. e Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., ... e Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews [A declaración PRISMA 2020: unha guía actualizada para a publicación de revisións sistemáticas]. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Rey, N., Delgado, L., Fernández, J. e Sainz, S. (2017). Arte comunitario como herramienta de inclusión: experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 8, 120-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971516010>
- Rincón, O. (2015). Lo Popular en la Comunicación: Culturas Bastardas + Ciudadanías Celebrities en A. Amado e O. Rincón (Ed.), *La Comunicación en Mutación: Remix de Discursos* (pp. 23-42). Friedrich Ebert Stiftung - FES Comunicación. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/14230.pdf>
- Rocha, G. (2009). Cultura Popular: do Folclore ao Patrimônio. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 218-236. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n1p218>
- *Rodezno, C. (2016). Walabis promotora del arte social en Honduras en A. Londoño (Ed.), *Educación en la Armonía. Cultura + Educación + Comunidad* (pp. 32-41). Alcaldía de Medellín. <https://bit.ly/2k3LQ2u>
- *Rosell, J. e Salazar, M. (2022). Intercambio de una pedagogía pragmática entre Tijuana y San Diego: una experiencia educativa, desde el área que nos compete: el arte. *Estudios sobre Arte Actual*, 10, 141-154. http://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2022/12/10_JHOSELL-ROSELL-y-MARTHA-SALAZAR.pdf
- Sánchez Serrano et al. (2022). ¿Cómo hacer una Revisión Sistemática siguiendo el Protocolo Prisma? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el Ámbito Educativo a través de un caso práctico. *Bordón*, 74(3), 51-66. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/95090>

- *Serra, L., Alonso, H., Paczkowski, M., Aragay, J.M. e Morata, T. (2016). Riborquestra, basket beat y espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad. *Revista Búsqueda*, 17(3), 202-213. <https://doi.org/10.21892/01239813.289>
- Soler, P. (2012). Diseño de Programas de ASC. En P. Soler (coord.), *La Animación Sociocultural. Una Estrategia para el Desarrollo y el Empoderamiento de Comunidades* (pp. 105-142). UOC.
- Soler, P., Calvo, A. e Trilla, J. (2022). *La Animación Sociocultural: Un Antídoto Contra la Resignación*. En A. Novella e A. Alcántara (Coords.), *Voces con Esencia. Para una Animación Sociocultural Posicionada* (pp. 19-53). Octaedro.
- *Torrado, C. (2017). Esquinas resignificantes. La búsqueda de “huellas”. *ASRI. Arte y Sociedad*, 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5912216>
- Universidade de Santiago de Compostela. (2023). Programa do Traballo de Fin de Grao. Grao en Educación Social. Universidade de Santiago de Compostela. <https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-educacion-social/20202021/grado-13300-12884-2-80737>
- Viché, M. (1999). *Una pedagogía de la cultura: La animación sociocultural*. La Certeza.
- Villaronga, E. (2017). *Música Comunitaria y Transformación Social* [Tese de maestría, Univesitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/127673>

Anexo 1. Conceptualización das dimensións da ASC

Educativa

Para Soler et al. (2022), nesta dimensión o protagonismo recae nas persoas, implicando o desenvolvemento de competencias e a transferencia de coñecemento para fomentar o empoderamento individual e comunitario. A súa finalidade non é meramente a transmisión de coñecementos, senón a facilitación e mediación de recursos socioeducativos á cidadanía para que ela sexa autora da intervención e se garanta a promoción do desenvolvemento cultural e comunitario. Busca promover a autonomía da poboación, evitando dependencias de entidades públicas e do animador. Pola súa banda, Barba et al (2017) matizan o papel das educadoras sociais como promotoras dun axeitado ambiente educativo, especialmente en equipamentos sociocomunitarios que se configuran como espazos educativos non regrados, xa que presentan maior potencialidade ao non estar limitados polas estruturas e currículos académicos ou a idade das persoas. Dende estes espazos pódense abordar unha ampla variedade de temas dende perspectivas diversas, atendendo á diversidade das persoas, ás súas inquiredanzas, necesidades e intereses, e serven como lugares de socialización comunitaria.

Cultural

Barba et al. (2017) presentan a ASC como motor para a expresión, desfrute, difusión e creación cultural. Para isto é labor das educadoras sociais fomentar a diversidade de identidades culturais e a interculturalidade, poñer en valor os patrimónios, aspirando deste xeito a garantir a igualdade de oportunidades e de resultados no ámbito dos dereitos culturais a través da participación cultural. Soler et al. (2022) puntualizan que a ASC debe recoñecer tódalas culturas pero ten que consolidarse na identidade comunitaria, o que nos leva a centrarnos nas culturas populares en contraposición á cultura dominante de masas, e a camiñar cara a democracia cultural.

Social

Para Barba et al. (2017) o protagonismo desta dimensión recae no grupo, abordando a mobilización cidadá , o traballo comunitario, a promoción e transformación social dende o enfoque do procomún. A comunidade e o seu desenvolvemento son a chave desta dimensión, entendéndoos como fin último da intervención, como un espazo de socialización, de convivencia e de diálogo horizontal, construído sobre uns valores positivos no que ninguén se quede fóra. Para lograr este obxectivo, Soler et al. (2022) apuntan a importancia de fomentar a democracia participativa, a dinamización e a implicación das persoas e grupos, a solidariedade e a cooperación, evitando o asistencialismo. O mesmo autor reafirma a relevancia de recoñecer o papel das asociacións, colectivos e ONGs como entidades privadas cunha función pública e como facilitadoras da participación activa e a democracia real. O labor da Educación Social neste sentido debe ser o de mediador socioeducativo, promovendo a construción de ecosistemas colaborativos, fortalecendo os vínculos e a cohesión social.

Participación

Atendendo ás tres dimensións anteriores e apoiándonos en Barba et al. (2017), compréndese a participación como o proceso global e necesario para a que a ASC exista, este implica aprender a formar parte activa dunha comunidade específica e ten como finalidade desenvolver o poder de toma de decisións políticas máis alá do voto, desburocratizar procesos e relacións xerárquicas, promover a transversalidade de recursos e aumentar a integración das programacións culturais na comunidade. Para lograr a implicación activa das persoas é necesario un proceso educativo que, mediante a facilitación de estratexias e técnicas participativas, permita o establecemento dunha nova cultura relacional baseada na horizontalidade entre responsables políticos, técnicos e cidadanía. Neste sentido, camiñar dun menor grao de participación cara a metaparticipación é clave no proceso educativo e para a asunción de responsabilidades e roles por parte da cidadanía. O fin último da formación para a participación no marco da

ASC é lograr a consecución dun proxecto compartido; este proceso de construción conxunta, de abaixo cara arriba, apóiase necesariamente na mediación socioeducativa.

Pola súa banda Soler et al. (2022), puntualizan que a apertura de novas vías de participación é o medio idóneo para expandir a democracia. A través da ASC preténdese posibilitar, xerar e fortalecer espazos, canles e plataformas que se conformen como participativos, onde a poboación poida exercer un papel activo no proceso sociopolítico. Deste xeito, a ASC convértese nunha peza clave para fortalecer a relación entre democracia e participación, contribuíndo ao desenvolvemento das comunidades dende unha óptica máis xusta e equitativa.

	Identificación de novos estudos a través de bases de datos e arquivos	Identificación mediante outros métodos
Identificación	Registros identificados dende: Bases de Datos (n=3) Google Académico (n=130) Dialnet (n=4) Redalyc (n=5)	Registros identificados por citas doutros documentos (n=1)
	Registros Totais (n=139)	Registros excluídos por criterios de elixibilidade (n=77)
Cribado	Registros cribados (n=139)	Registros excluídos por resumo (n=43)
	Registros avaliados por resumo (n=62)	Registros avaliados por resumo (n=1)
	Registros avaliados por texto completo (n= 19)	Registros excluídos a texto completo (n=10)

Anexo 3. Táboa de Resultados

Autoría	Nº de Experiencia	Tipo de documento	Natureza dos datos
<i>Gázquez (2019)</i>	E1	Artigo	Cualitativa
<i>López Marín (2020)</i>	E2	Artigo	Cualitativa
<i>Fernández Cedena (2018)</i>	E3	Artigo	Mixta
<i>Rosell e Salazar (2022)</i>	E4	Artigo	Cualitativa
<i>Rodezno (2016)</i>	E5	Memoria	Cualitativa
<i>Bedoya (2016)</i>	E6	Memoria	Cualitativa

Obxectivo da experiencia	Localización	Ano	Experiencia/s analizada/s
Integrar á cidadanía na programación cultural dos teatros.	Barcelona	2011-2018	Antic Teatre Teatro Tatarantana Arnau Itinerante
Determinar como o Teatro Social pode favorecer a participación.	Murcia	2016-2018	Teatro social como ferramenta de participación na cidade de Murcia
Loitar contra a exclusión social.	Madrid	2015	Taller de expresión artística do Centro Penitenciario de Madrid IV (Navalcarnero)
Que o estudantado se integre, coñeza e comprenda outras formas de vida, culturas, valores e modelos educativos de excelencia, co que se busca a produción de profesionais cun alto pensamento crítico e cuxo crecemento persoal e madurez profesional permitan a súa adaptabilidade a distintas realidades sociais.	México e Estados Unidos	2019	Arte en la Frontera
Acceder, promover e xestionar a arte dentro da comunidade.	Honduras	2015	Currículo Facilitador de Arte Social (Walabis)
Dinamizar encontros entre a mocidade, artistas, animadores e xestores culturais; Realización de talleres de expresión artística, procesos de sensibilización humana, presentacións, comparsas, festivais e celebracións comunitarias, propiciando valiosos espazos de creatividade e expresión.	Guatemala	-	Programa de Formación Artística y Desarrollo Humano (Caja Lúdica)

Autoría	Nº de Experiencia	Tipo de documento	Natureza dos datos
<i>Alonso (2016)</i>	E7	Artigo	Cualitativa
<i>Torrado (2017)</i>	E8	Artigo	Cualitativa
<i>Aragay (2020)</i>	E9	Capítulo de libro	Cualitativa
<i>Serra et al. (2016)</i>	E7, E9 e E10	Artigo	Cualitativa

Obxectivo da experiencia	Localización	Ano	Experiencia/s analizada/s
Xerar un espazo de expresión e de comunicación con base na creación libre, na imaxinación e na innovación, pasando por ser un motor de cohesión social e cultural dentro da cidade para xerar un modelo de cidadanía nos adolescentes en conexión co seu contexto comunitario.	León	2010	Espacio Metizo
Indagar na relación entre os procesos de significación do lugar urbano na configuración de identidade(es) dende a mirada de diferentes grupos de persoas e contextos comunitarios.	Uruguai	-	Esquinas Resignificantes. Subprograma Animación Sociocultural y Recreación del Programa APEX
Facilitar a voz, o pensamento crítico e o encontro co outro así como.	Barcelona	-	Basket Beat
Formular un discurso reflexivo que axude a construír unha mirada transferible do proceso artístico comunitario destas prácticas.	Barcelona	-	Espacio Mestizo Basket Beat Ríborquestra

Nota. Elaboración propia.

Anexo 4. Táboa de relación entre dimensións de ASC e experiencias

Autoría	Experiencia	Dimensións	Conceptualización
<i>Gázquez (2019)</i>	E1	Educativa, Cultural e Social	Accións de capacitación da cidadanía para autoxestionarse e autoorganizarse ante os retos sociais e culturais, formulando o imperativo de transicionar dende a democratización cara a democracia cultural, recoñecendo o papel activo das persoas e os seus dereitos culturais.
<i>López Marín (2020)</i>	E2	Educativa, Cultural e Social	Accións de concienciación das persoas dunha comunidade sobre o estado da súa propia realidade, capacitándoas na toma de conciencia e na procura de solucións colectivas dende un enfoque intercultural, para lograr que a comunidade mellore e se adapte ás necesidades da cidadanía, xerando deste xeito poder popular dentro da comunidade.
<i>Fernández Cedena (2018)</i>	E3	Educativa e Social	Crear relacións horizontais, fomentando a participación activa das participantes na formulación e expresión artística dos seus intereses. Promovendo un clima de confianza, libre expresión, diálogo e respecto ás decisións grupais, conseguindo procesos de autoconecemento, empoderamento, resiliencia e resolución de conflitos. As visitas de artistas e a representación de espazos exteriores fortalecen o vínculo coa comunidade.

Autoría	Experiencia	Dimensións	Conceptualización
<i>Rosell e Salazar (2022)</i>	E4	Educativa, Cultural e Social	A partir da colaboración interuniversitaria na fronteira entre México e EE. UU., onde estudantes de arte e entidades culturais do terceiro sector levan a cabo unha intervención de Arte Comunitaria. Utilizando teorías e metodoloxías que favorecen a participación activa das participantes e das comunidades en xeral, realízanse accións nun territorio concreto co obxectivo de promover unha actitude de participación social activa no desenvolvemento social e cultural dos seus integrantes.
<i>Rodezno (2016)</i>	E5	Educativa e Cultural	Integrar á mocidade na comunidade a través da arte, fomentando o descubrimento da súas realidades, o diálogo e o pensamento crítico. Promove a autoconciencia, a autoestima e a dignificación persoal, achegando a arte e a cultura á comunidade como elementos cotiáns, valorando a diversidade artística e fomentando o diálogo intercultural. Prepara aos mozos para liderar procesos culturais e de empoderamento na súa comunidade.

Autoría	Experiencia	Dimensións	Conceptualización
<i>Bedoya (2016)</i>	E6	Educativa e Cultural	Acompañamento socioeducativo para a transformación comunitaria mediante a aprendizaxe continua e o intercambio multicultural, promove a cultura comunitaria para educar en compartir e potenciar capacidades creativas, contribuíndo ao benestar e ao coñecemento de dereitos humanos. Facilita diálogos e colaboración para un mundo xusto, creando espazos para a expresión e participación xuvenil, fomentando a creación individual e comunitaria, o compromiso social e o sentido de pertenza.
<i>Alonso (2016)</i>	E7	Educativa, Cultural, Social, Participación	Apropiación do espazo público como escenarios educativos mediante a intervención comunitaria, promovendo a motivación, a aprendizaxe de habilidades e a inclusión na comunidade. Fomenta a acción crítica e a participación activa, visibilizando desigualdades sociais e promovendo unha cidadanía activa e democrática, propón unha acción autoxestionada para a promoción social e a transformación comunitaria, fortalecendo a cohesión social e propoñendo alternativas de xestión de conflitos.

Autoría	Experiencia	Dimensións	Conceptualización
<i>Torrado (2017)</i>	E8	Educativa, Cultural, Social, Participación	<p>Proceso educativo multidimensional que propón saír das aulas para traballar coa comunidade. Promóvese o intercambio interxeracional e valóranse as voces e experiencias das participantes para desenvolver o pensamento crítico, a creatividade e o sentido de pertenza. Facilitación de espazos de intercambio, encontro e creación, promovendo diálogos horizontais e o compromiso coas necesidades comunitarias. Constrúense instalacións artísticas colectivas que reflicten as percepcións da comunidade, explorando a relación entre a contorna e a identidade.</p>
<i>Aragay (2020)</i> <i>Serra et al. (2016)</i>	E9	Educativa, Cultural, Social, Participación	<p>Promoción de espazos encontro e fomento da empatía na comunidade, facilitando a aprendizaxe mutua e a responsabilidade compartida, asentada en valores positivos, promocionando a transformación social. Trabállase en grupo para mellorar as relacións sociais a través do acompañamento socioeducativo, para o desenvolvemento de capacidades e liderado promovendo a autonomía e o pensamento crítico.</p>

Autoría	Experiencia	Dimensións	Conceptualización
<i>Serra et al.</i> (2016)	E10	Educativa, Cultural, Social, Participación	A experiencia serve como instrumento para a creación de oportunidades, a cohesión e inclusión social, e para orientar á mocidade no seu desenvolvemento a través da capacitación artística, comunicativa e social. Traballa para crear situacións horizontais, cooperativas e democráticas, fomentando a participación activa das usuarios en todo o proceso, xerando espazos de interacción, cooperación e convivencia positiva entre persoas con diversas vivencias socioculturais.

**Drogas e prisión.
Unha mirada socioeducativa dende tres
entidades sociais.**

Catalina Rodríguez Seijas

Mención do xurado no 11º Concurso TFG.eduso

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.
Curso académico 2023/2024

Universidade da Coruña

Titora do traballo: Laura Cruz López.

Resumo

As dificultades que afrontan a maior parte das persoas privadas de liberdade, incluso antes da súa entrada no ámbito penal, gardan relación co alto índice consumo de substancias tóxicas neste contexto, condutas que son prexudiciais para si mesmas e para o seu proceso de reinserción social. Ante esta realidade é vital desenvolver programas que aborden a drogodependencia, pero o tratamento ofertado pola institución penitenciaria non é suficiente e tampouco parece eficiente para manter ás persoas afastadas do consumo unha vez abandonan as Unidades Terapéuticas e o cárcere. A falta de recursos e a tendencia priorizar tratamentos medicalizados, fronte a promoción de capacidades de pensamento crítico, dificulta un cambio real e efectivo nas persoas, necesario para conseguir a rehabilitación e reinserción social.

A través de entrevistas realizadas a tres entidades que actúan no mesmo contexto penal, maniféstase a necesidade de incorporar prácticas e accións dende un punto de vista socioeducativo para lograr a reinserción, sendo a Educación Social a profesión máis axeitada para este fin. Así mesmo, outras propostas de melloras nos tratamentos en prisión oriéntase cara unha maior coordinación e traballo en rede, a intervención individualizada e a obtención de máis recursos económicos e humanos.

Palabras chave: prisión, drogodependencia, acción socioeducativa, entidade social, tratamento

1. Introducción

2. Marco teórico

2.1. Consumo de drogas no contexto penitenciario

2.2. Abordaxe das adiccións en contextos penitenciarios

2.3. A educación (social) no contexto penitenciario

3. Metodoloxía

4. Resultados

4.1. Abordaxe das drogodependencias por parte de entidades sociais

4.2. Perfil das persoas consumidoras atendidas polas entidades

4.3. Contexto penal e drogodependencias

4.4. Propostas para mellorar

5. Discusión

6. Conclusión

7. Referencias Bibliográficas

Anexos

Anexo 1: Guión da entrevista

Anexo 2: Transcrición da entrevista a Asfedro (E1)

Anexo 3: Transcrición da entrevista a Antonio Noche (E2)

Anexo 4: Transcrición da entrevista a Érguete Integración (E3)

Anexo 5: Consentimento informado

1. Introducción

O consumo habitual de drogas é unha adicción que constitúe unha problemática moi presente en todas as poboacións. Un dos colectivos máis vulnerables e segregados socialmente correspóndese coas persoas internas en institucións penitenciarias, a maior parte das cales teñen algún tipo de adicción durante a súa estancia en prisión, e moitas delas xa eran consumidoras de forma previa ao internamento. Tal e como veremos, existen programas de rehabilitación e/ou tratamento destes consumos neste grupo poboacional.

A través deste Traballo de Fin de Grao, correspondente ao Grao de Educación Social da Universidade de A Coruña, preténdese identificar e describir estes programas de rehabilitación e tratamento do consumo de drogas nas prisións galegas. Deste xeito, obtérase información que pretende ser contrastada coas opinións das persoas profesionais que traballan en entidades dedicadas a este eido, co fin de coñecer tanto os límites destes programas como as posibilidades de abordar socioeducativamente as adiccións nas institucións penitenciarias. Desta forma os obxectivos que se pretenden acadar con este traballo son os seguintes:

- Analizar a relación entre o consumo de drogas e o contexto penitenciario.
- Coñecer a abordaxe das drogodependencias nas prisións.
- Contrastar a perspectiva das entidades sociais que traballan no ámbito penal sobre as limitacións e potencialidades da abordaxe das adiccións.
- Identificar melloras e estratexias para optimizar o tratamento da drogodependencia nos centros penitenciarios.

Como autora, mencionar que este traballo é froito de horas de busca de documentación e información, xunto coa valoración da mesma e a redacción dun escrito que pretende ser o máis acorde posíbel coa opinión académica e profesional do ámbito penitenciario. Este longo camiño estivo motivado pola paixón e a inqueda que

xeran na miña persoa o saber social e os colectivos vulnerables. De feito, a escolla desta temática persegue a unión de dúas preocupacións persoais: a primeira está relacionada co aumento do consumo de drogas na sociedade en xeral; e a segunda inquietude foi xerada debido á consideración de que o ámbito de prisión precisa dunha maior investigación académica en termos socioeducativos.

Estas inquedanzas unifícanse neste traballo co obxectivo de coñecer os enfoques de rehabilitación e tratamento en contextos penitenciarios para abordar a problemática do consumo de drogas.

Outro motivo que me levou a escoller este tema para o Traballo de Fin de Grao é a consideración persoal de que o colectivo de persoas privadas de liberdade e/ou drogodependentes semellan estar “afastadas” do resto da sociedade, sen que a cidadanía en xeral poda obter moita información destes eidos. Considero que a educación é unha ferramenta moi útil para loitar contra os prexuízos e os estereotipos afincados en certos colectivos; así como para que as persoas internas nunha institución poidan formarse como cidadáns de pleno dereito.

Agradecementos

Este traballo foi posible grazas á titorización de Laura Cruz López, gran profesora e profesional á que me gustaría amosar a miña máis sincera gratitude por axudarme na realización deste Traballo de Fin de Grao, así como polo seu apoio, o seu tempo para reunirse comigo e resolver calquera dúbida e o seu inmejorable trato.

Da mesma forma, expoño nestas verbas o meu agradecemento ás entidades sociais que me permitiron entrevistalas, xa que sen o seu tempo e información este traballo non sería posible.

Tamén me gustaría dedicar unhas liñas de agradecemento aos amigos que me brindaron estes catro anos de carreira, xa que sen eles este traxecto non sería o mesmo.

Por último agradecer á miña rede, tanto familiares como amigos e amigas, por crer en min en todo momento, apoiarme, estar presente

nos momentos difíciles e celebrar comigo os logros. En especial a Laura Rodríguez Seijas, miña irmá; e a Carmen Lamelas González, miña avoa, por guiarme en cada paso que dou e axudarme a ser a persoa que son hoxe en día. A meus pais, María del Carmen Seijas Lamelas e Manuel Luis Rodríguez Pérez, dado que sen os seus consellos e o seus esforzos a miña traxectoria profesional e persoal carecería de sentido.

2. Marco teórico

A saúde mental é un concepto difuso e difícil de definir. Non fai referencia exclusivamente á ausencia de enfermidades ou patoloxías, senón que se refire a un “estado completo de benestar físico, mental e social” (Organización Mundial da Saúde [OMS], 2000). A Constitución da OMS establece que a saúde mental é un elemento da saúde, que permite que as persoas desenvolvan as capacidades cognitivas, afectivas e relacionais. Os trastornos psicosociais derivados do abuso de alcohol ou de drogas impiden este desenvolvemento e, polo tanto, encádranse dentro da problemática da saúde mental, afectando arredor de 400 millóns de persoas en todo o mundo (OMS, 2000).

As drogas son “todas aquelas substancias que introducidas nun organismo vivo, poden modificar unha ou varias das súas funcións” (OMS, 1969; citado en Martín e Lorenzo, 2009). A OMS especifica o termo de “drogas de abuso” para referirse a aquelas substancias (xa sexan legais ou ilegais) con efectos psicoactivos de uso non médico, é dicir que poden ser autoadministradas e son capaces de producir cambios na percepción, o estado de ánimo, a conciencia e o comportamento (Martín e Lorenzo, 2009). En definitiva, as drogas de abuso modifican a realidade das persoas, ocasionando unha evasión que crea certa dependencia ou dominación sobre o individuo que as consume.

Neste marco teórico imos aproximarnos á problemática do consumo de drogas no ámbito penitenciario. Para elo, caracterizaremos dito contexto, así como o perfil sociodemográfico das persoas privadas de liberdade, achegando datos sobre a incidencia da adicción e a saúde mental en prisión. Por outra banda, analizaremos a forma

de abordaxe das drogodependencias dentro dos cárceres, facendo fincapé nas Unidades Terapéuticas e Educativas. Por último, exporase a necesidade da educación social como disciplina socioeducativa para o tratamento da drogodependencia, e/ou outros programas de tratamento, na prisión.

É necesario indicar que a maioría das estatísticas achegadas se corresponden co ano 2022, xa que non se atoparon datos máis recentes.

2.1. Consumo de drogas no contexto penitenciario

Seguindo ao penalista crítico Julián Carlos Ríos (2019), os seres humanos precisan dun entorno que garanta saúde física e mental. Pero o contexto penitenciario proporciona todo o contrario. Para Cabrera (2002), é un lugar de exclusión social, definida polo autor como un proceso estrutural das sociedades avanzadas, que limita o acceso dun considerable número de persoas a unha serie de bens e servizos fundamentais para cubrir as necesidades, ata o punto de poñer en dúbida o propio concepto de cidadanía. A persoa encarcerada é apartada, segregada e confinada dentro dunha estreita cela, no interior dunha institución (Cabrera, 2002).

Segovia (2001) describe a penosa vida en prisión, onde as celas adoitan ser pequenas e con escaso mobiliario, principalmente de formigón. Ademais, no caso de ser compartida, o dereito á intimidade vese minguado. Os espazos destinados a actividades físico-deportivas ou doutro tipo -como ximnasios, piscinas ou mesmo a biblioteca-, son desaproveitados polas trabas burocráticas para o seu uso. Hai multitude de elementos que limitan o contacto físico entre os funcionarios e profesionais da prisión e as persoas internas, tales como as múltiples cámaras de seguridade ou as portas dhee apertura electrónica, mediante as que o corpo de funcionarios pode controlar ás persoas internas a distancia, sen establecer ningún tipo de diálogo.

A vida no cárcere caracterízase pola lei do silencio¹, o “código de

1 A lei do silencio fai referencia a que as persoas privadas de liberdade son vítimas de certos abusos por parte de compañeiros, os cales non son denunciados pola

reclusos²” e a extrema burocratización e normativizade, asociadas a un exceso de control con actividades impostas que non concordan coas motivacións das persoas privadas de liberdade, impedindo así a toma de decisións (Segovia, 2001). Esta situación únese á gran cantidade de tempo libre dispoñible na prisión, o cal non pode ser planificado polas persoas reclusas. Supón unha tortura psicolóxica debido a que dispoñen de moito tempo sen ocupar no que se senten aburridas e sobre-pensan a súa situación (RadioLibremente, 2022).

Ademais, no cárcere as persoas son sometidas a tensións emocionais e relacionais, ao atoparse nun medio que reduce drasticamente a sociabilidade humana, a intimidade, a autoxestión e, polo tanto, o autoconcepto de cada quen. Todo isto xera sentimentos de indefensión, medo, angustia e incerteza, xunto con desequilibrios e estrés (Ríos, 2019).

Desta forma dehumanízase ás persoas privadas de liberdade, xerando un ambiente árido e desembocando no proceso de prisionización, no que a persoa se adapta a unha nova normalidade que rompe coas formas de vida ás que estamos acostumados (Segovia, 2001).

É comprensible que as persoas privadas de liberdade recorran a estratexias para evadir a súa realidade, sendo unha das máis comúns o consumo de substancias ilícitas, como as drogas, tal e como mencionan Zurholds, Haasen e Stöver (2005; citado en Ruiz e Santibáñez, 2014). Situación que perpetúa e aumenta a porcentaxe de problemas psicosociais e/ou psicolóxicos.

Por outra banda, o consumo de drogas en prisión tamén está moi relacionado co perfil das persoas privadas de liberdade. Cabrera (2002) e outros autores críticos co sistema penal, denuncian como o perfil da poboación penitenciaria é resultado dun proceso complexo de

equipa profesional (Segovia, 2001).

2 O código de reclusos é un conxunto de normas non escritas polas que se rexen as relacións entre as persoas privadas de liberdade dentro dun centro penitenciario, sendo moito máis ríxidas e inflexibles que as normas do réxime (Segovia, 2001).

criminalización da pobreza, a cal fai referencia a unha ideoloxía social dominante que vincula a marxinalidade e a pobreza coa delincuencia. Deste modo, perséguese en maior medida e con máis dureza os delitos cometidos por persoas pertencentes a grupos vulnerables. O resultado é que o perfil maioritario dentro da prisión está integrado por persoas procedentes de familias desestruturadas e/ou disfuncionais, con escasos recursos económicos, malas condicións de saúde, sen niveis educativos superiores e con dificultades para atopar e/ou manter un traballo. O erro de fondo é considerar que a pesar de ser certo que a des-estruturación social e a violencia estrutural constitúen un motivo para o conflito, iso non significa que as persoas menos favorecidas son, de por si, delinquentes (Guillén, 2013).

As políticas de tolerancia cero, base da criminalización da pobreza, explican este perfil dentro dos centros penitenciarios. Estas políticas xorden en Estados Unidos cunha sucesión de gobernos de dereitas que cuestionaban o estado de benestar defendendo que as axudas sociais perverten o desexo de traballar, xeran unha crise de autoridade e atentan contra o patriarcado e o espírito relixioso. Ademais, xustificábanse na pretensión de que o delito é unha patoloxía individual e que as desigualdades raciais e de clase rexen a propensión ao crime³. Seguindo a ANITUA (2009; citado en Cruz, 2015) estas políticas promoven un “conxunto de tácticas vinculadas coa represión penal ou securitaria, caracterizadas por un marcado nesgo reaccionario e restritivo de liberdades”. Estas tácticas non teñen en conta as vulnerabilidades das persoas e ocasionaron unha maior tendencia punitivista nos barrios máis sensibles; caracterizada por medidas como a omniopotentia policial; o racismo; o hostigamento; as deteccións arbitrarias, cun aumento de deteccións (maioritariamente a persoas vulnerables con delitos menores) xerábase unha imaxe social de seguridade cidadá, mentres que non se poñían esforzos en deter a grandes magnates con delitos maiores; as condeas máis

3 Estas ideas aumentaron o encarceramento de persoas estranxeiras, as cales seguen a ocupar porcentaxes elevados na maioría de cárceres. En España séguese esta tendencia de maior penalización da estranxeiría con unha porcentaxe do 28'12% de persoas estranxeiras encarceradas dentro do total das persoas privadas de liberdade (Estadística Penitenciaria, 2020)

severas; o encarceramento de menores; as cárceres de máxima seguridade e a extensión da pena de morte; instauráronse na maioría de países neoliberais, incluíndo a España, e afectando aos modelos de atención dos cárceres.

É así que, nos anos 90, derivado da expansión do consumo de opiáceos dos 80, e da aplicación das políticas de tolerancia cero, o perfil de persoas consumidoras comezou a ser moi habitual en prisión, ao igual que os constantes conflitos internos derivados (Enjuanes et al. 2014). Cabe mencionar que este tipo de políticas, non conseguiu cumprir co seu obxectivo de erradicar ou diminuír o tráfico e o consumo de drogas, máis ben ao contrario: fomentouse o aumento do prezo da droga converténdose nun produto caro en mans de organizacións de traficantes con moito poder económico, e todo isto causou un aumento da marxinação e pobreza das persoas con problemas de drogadicción e, en consecuencia, acrecentou a criminalidade vinculada ao tráfico de drogas (Bergalli, 1990).

De forma xeral, e segundo datos da Enquisa sobre Saúde e Consumo de Drogas en Poboación Interna en Institucións Penitenciarias (Brime, Llorens e Sánchez, 2022), pode observarse que o perfil sociodemográfico das persoas privadas de liberdade en España corresponde con homes (92'6%) e mulleres (7'2%), cunha idade media aproximada de 40 anos, ambos con estudos secundarios ou inferiores. No caso dos homes, os delitos máis frecuentes son contra a propiedade ou as persoas, e no caso das mulleres contra a propiedade ou a saúde pública.

O feito de que unha das tipoloxías delituosas máis frecuente sexa en contra da saúde pública, con cifras que oscilan entre o 21% no caso de homes e o 28'7% no caso das mulleres, é un dato que se vincula directamente coa problemática da drogodependencia e, por ende, coa saúde mental.

Tendo en conta este perfil, en termos de saúde mental, o 34'8% da poboación interna en prisión refire ter sido diagnosticada nalgún momento da súa vida cun trastorno mental ou emocional, prevalecendo as mulleres (42,3%) sobre os homes (34,3%).

En relación co consumo de drogas, a adición é maior na poboación penitenciaria que na poboación en xeral de 15 a 64 anos, en gran parte pola evasión da realidade que estas substancias permiten, destacando o consumo de cannabis e cocaína. O alcohol é a única droga que amosa unha preponderancia superior na poboación en xeral, cun 76'4%, fronte a un consumo do 60'3% dentro da prisión, en gran parte pola legalidade da mesma.

O consumo de drogas entre a poboación penitenciaria segue un patrón de policonsumos, o cal ven dado, na maioría dos casos, polos hábitos existentes previamente en liberdade. Algunhas das drogas máis frecuentes dentro do cárcere son o tabaco, o alcohol, os tranquilizantes non receitaados, o cannabis, a heroína, a cocaína base, a cocaína en polvo, as anfetaminas, a metanfetamina, a ketamina, o éxtase, as drogas alucinóxenas, o LSD ou dietilamida de ácido lisérgico, as setas máxicas, os inhalables volátiles como o popper, o GHB ou ácido gamma-hidroxi-butírico e o GBL ou ácido gamma-butirolactona (Brime e Sánchez, 2022).

En canto as prevalencias de consumo segundo o sexo, os homes manteñen unha maior incidencia no consumo de drogas, tanto en liberdade como en prisión. A pesar disto, ambos sexos reducen a toma de drogas ao entrar no cárcere, excepto no caso do tabaco. Na seguinte táboa poden observarse as porcentaxes de consumo de drogas legais e ilegais en España da poboación en liberdade ou privada dela, segundo o sexo, no ano 2022.

	Liberdade		Prisión	
	H	M	H	M
Tabaco	73.0	65.3	74.4	67.4
Alcohol	55.9	34.3	2.1	1.0
Tranquilizantes non receitaados	12.3	9.4	8.0	3.6
Cannabis	38.6	24.0	11.6	4.7
Cannabinoídes sintéticos	2.3	1.1	0.5	0.1

Heroína	11.1	10.5	1.5	0.5
Cocaína base	18.1	17.7	1.2	0.9
Cocaína polvo	25.6	14.1	1.3	1.1
Anfetaminas	3.9	2.1	0.5	0.0
Metanfetamina	2.3	1.4	0.2	0.0
Ketamina	2.4	0.9	0.3	0.2
Éxtase	3.9	1.0	0.2	0.1
Alucinóxenos	1.8	0.9	0.2	0.0
LSD	1.2	0.5	0.0	0.0
Setas máxicas	0.9	0.1	0.0	0.0
Inhalables volátiles	0.3	0.1	0.0	0.0
GHB/GBL	0.4	0.5	0.0	0.0

Fonte: Brime, Llorens e Sánchez (2022)

En relación coa evolución e/ou incidencia do consumo, mencionar que o 71'5% da poboación penitenciaria consumiu algunha droga ilegal durante a súa vida estando en situación de liberdade, polo que as probabilidades de seguir consumindo unha vez dentro da institución penitenciaria son máis elevadas. A pesar disto, a maioría das persoas que se atopan dentro do contexto penitenciario defenden que o seu estado de saúde é bo ou moi bo (61'5%); aínda que tan só o 20'7% opina que a súa saúde mellorou dende a entrada en prisión, en contrapartida co 66'3% da poboación penitenciaria, a cal expón que o seu estado de saúde empeorou ao entrar neste contexto (Brime e Sánchez, 2022).

Os principais factores de risco do consumo de substancias en prisión correspóndese coa pobreza, o baixo nivel educativo, a situación de desemprego, a ausencia de parella estable, ter sufrido violencia física na infancia e os hábitos de consumos previos á entrada no cárcere. Ademais dos factores mencionados, poden influír nos consumos das persoas privadas de liberdade unha serie de variables como a tipoloxía do centro penitenciario no que se atopen e o seu volume, debido a posibles faltas de control e de atención

personalizada dos macro cárceres. Os tipos de delitos e as condenas asociadas tamén son aspectos que poden vincularse con unha maior ou menor predisposición a consumir certas substancias, sendo máis frecuentes as drogodependencias naquelas persoas condenadas por delitos de saúde pública (Caravaca et al.,2015). Estes factores, expostos tamén na Enquisa sobre Saúde e Consumo de Drogas en Poboación Interna en Institucións Penitenciarias (Brime, Llorens e Sánchez, 2022), asócianse ao perfil maioritario das persoas privadas de liberdade, explicando así a alta incidencia da drogodependencia dentro destas institucións.

É necesario ter en conta que o contexto no que se atopa a poboación privada de liberdade debería de ser un dos máis axeitados para abordar este tipo de problemáticas de consumo, así como para facer fincapé en estilos de vida máis saudables. Pero, a realidade da reinserción social é diferente.

2.2. Abordaxe das adicións en contextos penitenciarios

A problemática da drogodependencia é un feito recoñecido e alarmante en todos os contextos penitenciarios. Tal e como amosan os datos que acabamos de proporcionar, esta problemática ten unha maior incidencia na poboación penitenciaria que fóra da prisión.

Deste xeito, actuar en prisión convértese nunha tarefa urxente para promover a reinserción social. Ademais, é un espazo que brinda amplas posibilidades ao proporcionar acceso a unha parte da poboación que doutro xeito sería impensable, pola marxinación da mesma.

O modelo penal debe ter como pretensión a resolución do conflito entre delincente e comunidade, a través dun proceso de resocialización. Polo tanto, as propostas e os programas que se desenvolvan en prisión non poden culpabilizar ao delincente como o único suxeito moral do delito (Enjuanes et al. 2014), xa que os factores da sociedade e/ou contexto no que se atopa esa persoa antes da entrada en prisión son determinantes para a consecución da pena.

Tanto dende as propias Institucións Penais como a través de

entidades sociais do terceiro sector que colaboran coas prisións, trabállase para buscar unha solución. Esta materialízase en programas de rehabilitación e/ou tratamento, os cales están vinculados co obxectivo primordial da pena privativa de liberdade, que se recolle no artigo 25.2 da Constitución Española, e que corresponde coa reeducación e a reinserción social das persoas internas (Trapero, 2021). Esta finalidade supón un reto paradóxico xa que, tal e como menciona Goffman (1994; citado en Ruiz e Santibáñez, 2014), as institucións penitenciarias en lugar de cumprir con ese obxectivo de reinserción, estigmatizan, segregan e aumentan a discriminación das persoas reclusas.

Tendo en conta esta realidade, e que o consumo de drogas é un dos principais obstáculos para a resocialización, créase no ano 1992, no Centro Penitenciario de Villabona (Asturias) un “espazo libre de drogas e violencia”, que recibe o nome de UTE. Esta unidade rompe con modelos de tratamento anteriores baseados no condicionamento operante . Para iso, promove a cohesión social e a participación comunitaria, e fomenta a mellora da calidade de vida do interno a través dos seguintes obxectivos: “xerar un cambio a través do risco, considerar ao interno parte do tecido social e considerar aos cidadáns e ás entidades sociais parte do proceso de inclusión” (Enjuanes et al., 2014).

A través das UTEs o interno forma parte do seu proceso de resocialización, comprendendo e recoñecendo os seus erros para poder levar a cabo cambios efectivos. Resulta imprescindible para conseguir unha verdadeira reinserción que o interno se sinta parte do sistema e da sociedade que o engloba; apostando pola participación motivada pola vontade de cambio. Outra característica das UTEs é a implicación de todo o equipo profesional penitenciario no desenvolvemento das actividades do tratamento.

Este modelo de Unidade Terapéutica e Educativa foi implantada na maior parte dos centros penitenciarios do estado español, e por conseguinte tamén nos sete centros de privación de liberdade galegos, como unha forma eficaz de abordar a problemática

da drogodependencia e a violencia; converténdose nun modelo pedagóxico pioneiro que cumpre cos principios de reinserción e resocialización, orientado a conseguir cambios e melloras na comunidade, nas persoas internas e no equipo profesional (Enjuanes et al., 2014).

Grazas a isto, España considérase un dos países mellor dotados en relación a tratamentos da drogodependencia en prisión, sendo o único sistema penitenciario dos países membros da Unión Europea que emprega a metadona como un elemento de tratamento e mantemento dentro dos seus programas; así como o único país con programas de intercambio de xiringas (PIJs) (Pérez e Arenas, 2006), a través dos cales se reduce a vida útil das xiringas co fin de reducir o dano asociado ao consumo de drogas por vía parenteral.

Fronte a esta visión que destaca as bondades das UTES atopamos tamén outras miradas máis críticas co modelo. Por unha banda, a maior parte dos programas que se desenvolven para o tratamento da drogodependencia no noso país son de carácter médico/sanitario, quedando relegadas prácticas profesionais con unha visión socioeducativa, un dos principios iniciais das UTEs (Gil, 2010).

Isto correspóndese coa realidade xeral de que as medidas coercitivas ou punitivas das pedagogías tradicionais centran os seus programas en enfoques baseados na eficacia e na rendibilidade. Deste modo caracterízanse por “situar a redención do preso por encima da súa rehabilitación” (Gutiérrez et al., 2010; citado en Caride e Gradaílle, 2012, p.40). Estas medidas son as máis habituais nas prisións españolas, debido a unha mirada xeral que aposta polo medio penitenciario como un espazo de castigo pola reclusión, no que as actividades educativas quedan relegadas a un segundo plano fronte ás terapéuticas ou psiquiátricas. A tendencia a “medicalizar” o tratamento do delito, exclúe a intervención educativa e, con ela, a posibilidade de cambio individual e social dos suxeitos, feito imprescindible para lograr a verdadeira reinserción social (Gil, 2010).

Seguindo unicamente estas tendencias terapéuticas, ou combinándoas só con medidas educativas propias do sistema

educativo formal, as porcentaxes de éxito dos programas de rehabilitación ou tratamento das condutas drogodependentes nas prisións españolas, e por conseguinte tamén nas galegas, non son suficientes, xa que non se consegue un cambio real e efectivo na persoa (Gil, 2010).

2.3. A educación (social) no contexto penitenciario

A realidade da educación na hostilidade das institucións penitenciarias reflíctese en programas formativos “compensatorios” que ofrecen recorridos similares aos que os propios reos xa experimentaron na súa infancia e, que en moitos casos, derivaron en fracaso escolar. As verdadeiras prácticas socio-educativas, cun carácter preventivo, apostan polo coñecemento sociobiográfico das persoas coa finalidade de poder diagnosticar os problemas tanto individuais coma colectivos que lles afectan. Isto refírese á necesidade de ter en conta que existen certas problemáticas e/ou contextos (situación económica, laboral, desestruturación familiar...) que, xunto coa fortaleza mental de cada persoa, ou á forma que cada quen ten de afrontar as situacións e obstáculos vitais, inciden en maior ou menor medida na posibilidade de consumir (Caride e Gradaílle, 2012).

Tendo en conta todos estes factores obtense un coñecemento máis amplo de cada persoa axudando ao deseño de estratexias adecuadas para a súa rehabilitación e/ou reinserción (Caride e Gradaílle, 2012). Polo tanto, son moito máis adecuadas estas prácticas socioeducativas que as medidas coercitivas tradicionais que imperan na maioría das cárceres do mundo.

A Educación Social, como profesión socioeducativa, intervén sobre distintas realidades, problemas ou retos que aparecen en diferentes contextos a través de accións socioeducativas que impulsan un cambio. No ámbito penitenciario constitúe unha disciplina de gran importancia debido ás posibilidades de reeducación e reinserción que ofrece. Para comprender isto é necesario ter en conta que a educación é un elemento fundamental da identidade humana. Seguindo as palabras de Scarfó, “quen non reciba ou faga uso de este dereito perde a oportunidade de pertencer á sociedade, de participar de maneira

real e constituírse nun cidadán que faga uso dos seus dereitos e cumpra cos seus deberes a favor do desenvolvemento da sociedade” (2002; citado en Del Pozo e Añaños, 2013). Deste modo, as prácticas socioeducativas que se impulsan dende a educación social están orientadas a que as persoas reflexionen criticamente e actúen sobre o seu medio e/ou realidade co fin de poder transformala.

Existen múltiples regras e normativas a nivel mundial que xustifican a necesidade do desenvolvemento de políticas e programas de tratamento cunha dimensión socioeducativa, sociocultural e de reeducación; as cales se expoñen en documentos como os principios básicos para o tratamento dos reclusos das Nacións Unidas (ONU, 1957), informes sobre dereitos humanos das persoas privadas de liberdade nas Américas (2011), investigacións sobre prácticas educativas en centros penitenciarios da UNESCO (2021) ou na resolución 1990/20 do 24 de maio de 1990 do Consello Económico e Social da Unión Europea co fin de cumprir cos decretos da ONU; entre outros (Del Pozo et al., 2014).

En España destaca o artigo 25.2. da Constitución Española (1978), sinalando que a orientación das penas privativas de liberdade debe ser a reinserción social e a reeducación. Esta finalidade constitucional se desenvolve coa promulgación da Lei Orgánica 1/1979, de 26 de setembro, Xeral Penitenciaria (LOXP). Esta Lei, en relación co tratamento da drogodependencia nas cárceres, expón que dito tratamento “será individualizado consistindo na variable utilización de métodos médico-biolóxicos, psiquiátricos, psicolóxicos, pedagóxicos e sociais, en relación coa personalidade do interno” (Artigo 62, LOXP). Os programas de tratamento da drogodependencia deben ser o produto dun traballo en rede de diferentes profesionais entre os que son necesarios os educadores e as educadoras sociais.

Por outro lado, a Educación Social desenvolveu liñas de especialización (ESE) para levar a cabo accións socioeducativas en persoas con problemas de drogodependencias, desadaptación, saúde, ou marxinalidade social (Del Pozo et al., 2024), coincidindo co perfil de moitos reos. Polo tanto, esta especialización académica e profesional

manifesta que a figura do/a educador/a social é adecuada e necesaria para poder cumprir cos principios de reeducación e reinserción dentro dos cárceres.

Ademais, tanto no Real Decreto 190/1996, de 9 de febreiro, polo que se aproba o Regramento Penitenciario, como nas distintas circulares e instrucións penitenciarias, queda recollido que é necesario unha figura profesional que, mediante un traballo en rede cos outros profesionais, desenvolva accións propias dos/as educadores/as sociais en diferentes módulos dos cárceres españois. Entre estas funcións está a observación e xerar proximidade cos internos a fin de obter información e datos, realizar informes de conduta, organizar o funcionamento das unidades terapéutico-educativas (UTE), analizar as necesidades máis importantes dos internos e aplicar accións de respostas para as mesmas, crear protocolos de atención individualizada, dar información sobre o funcionamento do cárcere... (Del Pozo et al., 2024).

Por todo o exposto, faise necesaria a consideración da Educación Social Penitenciaria como unha disciplina e campo profesional eficaz para abordar a reinserción e rehabilitación das persoas privadas de liberdade. Este termo de Educación Social Penitenciaria foi acuñado anteriormente por outros autores como Antonio Caride, Fernando Gil ou Francisco José del Pozo; quedando definido como:

Acción socioeducativa complexa, ética e sistémica (baseada nos Dereitos Humanos) que atende de forma rehabilitadora e comunitaria nos acompañamentos da vida cotiá á poboación privada de liberdade durante o internamento, semiliberdade e liberdade definitiva. Así mesmo, intervén como práctica concienciadora e liberadora con entornas relacionadas, xerando redes e contextos protectores para a prevención, a reinserción e a reincorporación comunitaria a través da educación integral, a promoción da convivencia, a participación cidadá e a inclusión sociolaboral. (Del Pozo et al., 2014, p.23)

3. Metodoloxía

A metodoloxía deste Traballo de Fin de Grao correspóndese coa investigación cualitativa, definida como aquela que

estudia a realidade no seu contexto natural, tal e como ocorre, intentando sacar o sentido de, ou interpretar os fenómenos de acordo cos significados que teñen para ás persoas implicadas. A investigación cualitativa implica a utilización e recollida dunha gran variedade de materiais (entrevista, experiencia persoal, historias de vida, observacións, textos históricos, imaxes, sons) que describen a rutina, as situacións problemáticas e os significados na vida das persoas. (Rodríguez, Gil e García, 1996, p.32)

A estratexia metodolóxica adoptada nesta investigación céntrase en dúas técnicas. Por unha banda, realizouse unha revisión bibliográfica na que foron empregadas bases de datos como Dialnet, Scielo ou Google Scholar a través das que se atoparon e revisaron artigos de revista, documentos oficiais do Ministerio e outros documentos académicos. Para a procura de información fíxose uso de palabras chave vinculadas co tema principal da investigación, tales como prisión, drogodependencias, socioeducativo, educación social penitenciaria, criminalización da pobreza, entre outras.

Por outra banda, empregouse a entrevista semi-estruturada en profundidade dirixida a profesionais de entidades sociais galegas que abordan a problemática das drogodependencias en prisión.

A selección da mostra da entrevista foi intencional, escollendo aquelas entidades do panorama galego que están profesionalizadas, contando con algún/ha educador/a social na súa equipa, e que desenvolven programas dirixidos a abordar as drogodependencias en prisión.

A continuación identificamos a relación de entidades que cómpren estes dous requisitos e os centros penitenciarios nos que interveñen:

- Asfedro (Ferrol): Centro penitenciario de Teixeira.

- ACLAD (A Coruña): Centro penitenciario de Teixeiro.
- Antonio Noche (A Coruña). Centro penitenciario de Teixeiro.
- Fundación Érguete Integración (A Coruña e Vigo): Centros penitenciarios de Teixeiro, A Lama e CIS de Vigo.
- Alborada (Vigo). Centro penitenciario de A Lama e CIS de Vigo.
- Aliad- Ultraia (Lugo). Centro penitenciario de Monterroso e Bonxe.
- Cruz Vermella (Lugo). Centro penitenciario de Bonxe.
- Proxecto Home (Ourense). Centro penitenciario Pereiro de Aguiar.

Entre estas entidades podemos diferenciar aquelas cuxa actuación principal é o tratamento das drogodependencias na sociedade en xeral, con programas específicos en prisión; mentres que outras contan con programas para a poboación reclusa, como é o caso de Aliad-Ultraia ou a Fundación Érguete Integración.

Acoutamos a selección de entidades ás que traballan no mesmo contexto penitenciario, escollendo o Centro de Inserción Social da Coruña e Teixeiro, por proximidade. Deste xeito, seleccionamos 3 entidades dentro da provincia da Coruña: Asfedro, Antonio Noche e a Fundación Érguete Integración. Realizáronse 3 entrevistas grupais nas que participaron entre 2-3 persoas de cada entidade.

O guión de entrevista empregado está organizado nos seguintes bloques (pódese acceder á versión íntegra no anexo 1):

1. Caracterización da intervención da entidade:
 - Programas que desenvolven
 - Aspectos que se teñen en conta na abordaxe
2. Valoración do contexto penal como lugar para abordar a problemática:
 - Perfil das persoas drogodependentes en prisión
 - Limitacións e posibilidades do cárcere

3. Valoración do modelo da Unidade Terapéutica e Educativa:

- Limitacións e posibilidades
- Efectividade

4. Mirada socioeducativa dentro de prisión:

- Valoración
- Alternativas
- Propostas

De acordo aos criterios éticos que se necesitan seguir ao aplicar esta metodoloxía, foi preciso a cumprimentación dun consentimento informado por parte das persoas entrevistadas, a fin de poder gravar a entrevista e analizar o contido das mesmas.

Para a análise da información derivada da entrevista empregamos un sistema de categorización mixto, dedutivo e indutivo. Partimos así dun esquema previo elaborado a partir do noso marco teórico, e indutivamente fóronse descubrindo categorías emerxentes. O esquema final de categorías empregado para a análise é o seguinte:

Categoría	Subcategoría	Definición
Entidade social	Caracterización da entidade	Descrición da entidade: creación, tipo de entidade, ámbito de actuación...
	Programas adicción e prisión	Descrición dos programas
	Outros programas	Descrición dos programas que ten a entidade a maiores de drogodependencia.
	Outras	

Categoría	Subcategoría	Definición
Contexto penal	Posibilidades e limitacións	Valoración do contexto penal como espazo para tratar as drogodependencias.
	UTES	Descrición, valoración, limitacións e posibilidades das UTES
	Alternativas a prisión	Valoración e descrición de posibles alternativas a prisión
	Outras	
Perfil	Caracterización	Idade, sexo, nivel educativo, nivel socioeconómico...
	Outras	
Mirada socioeducativa	Na prisión	Valoración da existencia e necesidade da mirada socioeducativa no contexto penal
	Metodoloxía empregada polas entidades	Aproximación á atención socioeducativa por parte das entidades
	Propostas	Posibles propostas para engadir unha mirada socioeducativa na prisión
	Outras	

4. Resultados

No seguinte apartado preséntase a análise dos resultados triangulando a información obtida nas entrevistas e nas páxinas web das entidades. No caso das entrevistas imos ir sinalando con cal se corresponde a información indicando E1, E2, E3, sen identificar a persoa que fala para garantir a confidencialidade. A información derivada das web sinalarase como W1¹ e W2², xa que só dúas das tres entidades entrevistadas contan con páxina web propia.

4.1. Abordaxe das drogodependencias por parte de entidades sociais

As tres entidades sociais nas que centramos a nosa análise teñen como ámbito de actuación a provincia da Coruña.

Asfedro é a **Asociación Ferrolá de Drogodependencias**. Esta entidade abriu as súas portas en Ferrol no 1985 para facer fronte á “epidemia da heroína”. Dende ese momento traballa dende varias áreas de intervención para dar orientación e atención a persoas con problemas de consumo de drogas. As áreas de intervención son: residencial, semirresidencial, asistencial e prevención (W1).

Para a abordaxe das drogodependencias emprega diferentes programas que se encadran dentro dunha Unidade Asistencial de Drogodependencias (UAD) con carácter ambulatorio, unha Unidade de Día Asistencial (UDA) que atende á modalidade semirresidencial e unha Comunidade Terapéutica de carácter residencial (CT). Todos os programas desenvolvidos na entidade son gratuítos e anónimos, e atenden ás características individuais, familiares e sociais de cada persoa usuaria (E1).

Á UAD acoden todas as persoas con un problema de consumo de substancias, ou as familias destas persoas ao detectar este problema. Os principais programas dentro da UAD son (W1):

1 <https://asfedro.org/es/inicio>

2 <https://www.fundacionerguete.org/>

- Programa de orientación, información e acollida.
- Programa de tratamento libre de drogas.
- Programa de tratamento con antagonistas opiáceos.
- Programa de tratamento con derivados opiáceos.
- Programa de tratamento con interdictores do alcohol.
- Programade tratamentoparadependenciaapsicoestimulantes.

Ademais, tamén conta con outros tipo de iniciativas dirixidas á redución de dano como pode ser o programa de intercambio de xiringas ou o sub-programa de asistencia domiciliaria. O máis demandado é o tratamento con derivados opiáceos, no cal hai arredor de 500 persoas inscritas (E1).

O programa que máis destaca dentro da unidade asistencial do ambulatorio é o programa de mantemento con derivados opiáceos, é dicir, con metadona. No cal están máis de 500 persoas. (E1)

O programa de intervención con prisións atópase integrado na Unidade de Día, á que acoden aquelas persoas consumidoras que se atopan en situación de terceiro grao penitenciario, así como aquelas que reciben tratamento na unidade asistencial pero realizan actividades ocupacionais durante o día (E1). Un dos obxectivos desta unidade é lograr a deshabitución da adicción e a incorporación social das persoas consumidoras, polo que para ingresar na mesma é necesario estar “desintoxicado” de drogas ilegais (W1).

Por último, a Comunidade Terapéutica está situada na parroquia de Doniños, a través da cal se leva a cabo un programa de deshabitución cunha duración mínima de 5 meses (W1). A este recurso acoden aquelas persoas con dificultades para conseguir unha abstinencia do consumo de substancias prolongada no tempo, xa que é un programa residencial no cal os pacientes están ingresados cinco meses (E1).

A **Asociación Antidroga Antonio Noche**, situada na capital da provincia, é unha entidade de atención social que desenvolve programas destinados a persoas con algún cargo pendente coa xustiza.

Ofrece os servizos de: gabinete xurídico, avaliación diagnóstica, información e orientación, atención social a colectivos marxinais, emisión de informes, seguimento de casos, apoio e seguimento individual e familiar e axuda e atención a persoas presidiarias⁵.

Destacan tres programas, que son Ponte Estendido, Traballos en Beneficio Da Comunidade (TBC) e o programa de Atención Xurídico Social (PAX) (E2). Este último está destinado a persoas con condutas aditivas e nel lévase a cabo apoio psicolóxico, asesoramento xurídico e acompañamento social (E2).

Ademais, hai tres anos incorporouse na entidade o programa de Atención ás Primeiras Necesidades,

porque vimos que saían de prisión e se vían un pouco perdidos á hora de solicitar o paro, por exemplo, ou sen vivenda, non ter onde empadroarse... todas esas cousas". (E2)

Neste programa ofrécese apoio e asesoramento para persoas ex-reclusas á hora de realizar diferentes trámites burocráticos da vida cotiá. Este programa xunto co de Atención Xurídico Social son os que máis se centran en persoas con condutas aditivas (E2).

Por último, a ***Fundación Érguete Integración*** ten unha liña de traballo encamiñada á atención directa, á formación e ao asesoramento laboral para as persoas vulnerables a través de itinerarios personalizados de inserción, co fin de que formen parte activa da sociedade e recuperen a dignidade humana. A súa misión é a de contribuír á mellora social, laboral e de vida das persoas máis vulnerables, ofrecendo servizos de "información, atención, asesoramento, sensibilización, orientación" e mediación coa rede de recursos dispoñibles na comunidade (W2).

Na súa maioría a Fundación traballa formación e emprego, nós no contexto penitenciario, e case todos os programas están encamiñados a adestrar as competencias laborais e á preparación da vida en liberdade. (E3)

Despois temos algún máis pequeno de igualdade, ou o de Entre Patios. (E3)

Dentro do contexto penal desenvolven un programa específico baseado en itinerarios de integración sociolaboral para favorecer a incorporación social e laboral das persoas privadas de liberdade ou en procesos de excarceración, xunto co Centro Galego de Saúde (E3, W1). Este programa denomínase Itinere. No ámbito das drogodependencias, desenvolven un programa específico de intervención con persoas drogodependentes e/ou en situación de exclusión social severa denominado Sísifo (W2). Todos os programas e recursos da entidades son transversais ás persoas usuarias, é dicir, unha persoa pode formar parte de máis dun programa simultaneamente, co fin de conseguir a súa inserción na comunidade.

Vemos como as tres entidades, aínda que non traballan con poboación reclusa de forma exclusiva, teñen programas específicos de drogodependencias en prisión. As tres nacen para abordar a realidade das adiccións, e iso as levou a traballar con persoas privadas de liberdade, ben dentro dos centros penitenciarios, ben cando están xa en terceiro grao ou unha vez en liberdade. Neste senso, Asfedro é unha entidade que xorde dende un plano comunitario, para facer fronte á “epidemia da heroína” que tivo lugar na década de 1980 (W1). Antonio Noche nace na mesma década para traballar con persoas en risco de exclusión social e, dentro deste colectivo, céntrase en persoas con adiccións. Estas dúas entidades ofrecen servizos en prisión pero non están dentro do propio contexto penal, senón que son entidades externas. En contrapartida, Érguete Integración conta cun espazo de traballo no Centro de Inserción Social de A Coruña, o que lle permite coordinarse en maior medida co resto de profesionais do equipo de tratamento e ter maior acceso, e contacto continuado, que outras entidades externas. Ao igual que Asfedro, tamén botou a andar dende unha perspectiva de traballo coa comunidade poñendo o foco na inserción sociolaboral e o acceso ao mercado de traballo das persoas con problemas de drogadicción, así como doutros colectivos en risco de exclusión social como poden ser as minorías étnicas, a poboación reclusa e ex reclusa, as mulleres vítimas de violencia de xénero ou os parados de longa duración (W2).

En relación coa metodoloxía coa que traballan, esta evolucionou moito ao longo dos anos. As tres entidades coinciden en que a abordaxe e os tratamentos adoitan ser universais, gratuítos, voluntarios e adaptados. Primeiramente, as intervencións en prisión adoitaban realizarse en grupos pechados, de vinte persoas aproximadamente, e tiñan data de inicio e de fin (E3). Desta forma as probabilidades de éxito eran moito menores.

De traballar en grupos pechados, ao mellor con datas de inicio e fin, a itinerarios personalizados de inserción, é dicir, a ir ás necesidades especiais de cada persoa. (E3)

Actualmente, téñense en conta as características individuais (sociais, económicas, educativas e psicolóxicas) de cada persoa (E1, E2, E3), así como o contexto do que provén e aquel ao que vai volver. Na práctica este principio vese reflectido a través dos itinerarios personalizados de intervención, tomando en consideración as necesidades específicas de cada destinatario/a. Estes itinerarios personalizados constitúen unha metodoloxía empregada polas tres entidades, xa que valoran que é necesario ter en conta cada perfil único.

Os tratamentos son todos individualizados, o que funciona con unha persoa ao mellor non funciona con outra. Entón téñense en conta as características individuais, familiares e sociais da persoa, en calquera dos programas e en calquera das modalidades. (E1)

Son todos programas moi individualizados. É a base de todos os programas desta entidade. (E2)

Tense moi en conta o contexto. Non é o mesmo traballar cunha persoa, ... , que sae de prisión e ten unha familia ou, ... de non ter familia ou si a teñen, pero non queren saber nada. (E2)

Nos intentamos levar o programa de rehabilitación a onde a persoa iniciou o consumo. (E1)

No caso do traballo en grupos, estes son moito máis pequenos e adaptados que nos inicios, con perfís similares (E3). En Érguete Integración, os grupos non adoitan superar as cinco persoas (W2). No caso de Asfedro, os programas son integrais e están adaptados a cada perfil demandante aínda que as intervencións educativas tamén poden ser realizadas en pequenos grupos (W1). Igual que Antonio Noche, na que tamén se realiza algunha intervención en pequeno grupo, combinándoa coas intervencións individuais. O traballo en pequeno grupo, xuntando a persoas con problemáticas e/ou perfís similares, posibilita a creación dun ambiente seguro de confianza e apoio mutuo.

4.2. Perfil das persoas consumidoras atendidas polas entidades

Atópanse similitudes por parte das entidades entrevistadas na súa caracterización do perfil das persoas con problemas de drogodependencia que están privadas de liberdade. Este perfil queda representado por persoas novas, principalmente homes, xa que o sistema penal está moi masculinizado (E1, E3).

No ámbito socioeducativo o nivel de estudos correspóndese coa Educación Secundaria Obrigatoria (E1, E3), e na maior parte dos casos nos supera o 2º ou 3ª curso da ESO (E3). Esta carencia de estudos básicos denota unha situación clara de exclusión do dereito á educación, e sabemos que a falta de acreditación en estudos superiores e de especialización hoxe en día é unha barreira para a inserción laboral.

En principio son persoas novas, ... e con unha formación académica correspondente á ESO. (E1)

O perfil cada vez é novo, moi masculinizado pero porque a prisión en si está masculinizada, o nivel socioeducativo estará en segundo ou terceiro da ESO tirando cara arriba, porque o sistema está como está, e competencias persoais mínimas ou inexistentes. (E3)

Por outra banda, estas persoas adoitan estar solteiras e sen cargas familiares (E1, E3). En relación co contexto, proveñen xeralmente

de familias desestruturadas que residen en barrios e comunidades con vivencias e experiencias vinculadas ao consumo de drogas, o que supón un aumento das posibilidades de que se produza unha herdanza desa situación.

É máis difícil, obviamente, se ten máis acceso á substancia, se ten unha familia máis desestruturada ou con máis problemas, ou con varios membros consumidores de drogas. (E1)

E con contextos ou entornas familiares bastante desestruturados, sobre todo con herdanza desa mesma situación durante xeracións. (E3)

Ademais, este contexto de consumos e trapicheo (E1) leva a un perfil con pouca capacidade para acceder a recursos que permitan manter certos límites en torno ás drogas unha vez volve ao seu lugar de orixe (E3)

A dificultade deste perfil é que despois sae á súa entorna e ten moi pouca capacidade de recursos para despois poder volver a ese entorno. (E3)

En termos de saúde, estas persoas adoitan ter problemáticas de saúde mental vinculadas co consumo, entrando na categoría do que se denomina patoloxía dual; é dicir, persoas con problemas de drogodependencia e con algún trastorno mental simultaneamente (E2). Tanto a saúde mental como o consumo de substancias son factores con moito peso en prisión, case o 90% das persoas en prisión son duais (E2). En canto ao consumo,

...a substancia principal que consumen adoita ser a cocaína, o cannabis, asociado a un importante consumo de alcohol. (E1)

4.3. Contexto penal e drogodependencias

As tres entidades coinciden en que o cárcere non é un lugar adecuado para abordar a problemática da drogodependencia, principalmente porque dentro de prisión se consumen substancias, e incluso hai persoas que entran nun centro penitenciario sen haber

consumido anteriormente ningún tipo de droga e saen consumindo.

Entón, non considero que a prisión sexa un bo lugar no que a persoa poida recuperarse, todo o contrario. Hai persoas que ao chegar a prisión, teñen un contacto con substancias que nunca consumiran. (E1)

De cero a dez, cero. Porque creo que o ámbito penitenciario non está preparado para traballar o consumo. No contexto penitenciario consúmese polo que dende ese momento, a solución é inviable. (E2)

Hai persoas que entran sen consumo e saen consumindo, ou están consumindo. (E2)

Evidentemente cando xuntas a moitas persoas coa mesma problemática e non pos os recursos necesarios para acabar co tema drogas, e xa partindo da base de que hai drogas en prisión, pois non é o contexto adecuado. (E3)

En prisión consúmese e esa é outra problemática. (E3)

O propio contexto de prisión non é terapéutico (E2) e que haxa drogas dentro supón unha limitación á hora de conseguir a deshabitación dunha persoa interna, tal como indica E3. A este feito súmaselle a falta de recursos, tanto humanos como económicos, que ten a prisión de forma xeneralizada. A nivel de persoal precísanse máis profesionais que poidan abordar esta problemática, xa que sen recursos humanos a atención individual e personalizada é inviable.

O cárcere non conta con persoal adecuado, con psiquiatras que poidan desenvolver unha atención individualizada e personalizada, e non contan con programas específicos para este tipo de perfiles. (E1)

Isto ocorre polos escasos medios humanos e económicos que ten a prisión. (E1)

A nivel profesional hai bos profesionais que intentan actuar correctamente pero o propio contexto penitenciario pon as

cousas moi complicadas. E os recursos tamén, todo. Aínda que as persoas profesionais, individualmente, se involucren... (E2)

Si é certo que as persoas que traballan en prisión están involucradas profesionalmente e son empáticas, tanto a nivel sanitario como social, pero son insuficientes en número e non contan cos recursos suficientes para realizar un traballo de maior calidade e eficiencia (E2).

Tamén quero “romper unha lanza” en favor dos profesionais que hai aí dentro, porque hai profesional sanitario moi preparado e moi empático e con “mogollón” de ganas. Pero o propio contexto vese limitado por circunstancia alleas a ese equipo profesional. (E2)

Para suplir esta falta de persoal hai entidades e profesionais externas que traballan no contexto penitenciario *pero van a aspectos moi mínimos* (E3).

En relación cos programas, non existen tratamentos específicos para perfís con patoloxía dual ou para abordar a saúde mental. Ademais, o feito de que o cárcere adoita ser un contexto pechado e hermético impide que as persoas internas poidan acudir a programas de tratamento fóra dos muros da mesma (E1). O que parece esquecerse é que as persoas privadas de liberdade teñen os mesmos dereitos (excepto de liberdade de movemento) que as persoas que non están en prisión

A cárcere ten limitacións porque non permite un acceso a todos os programas de tratamento. Ademais, aquelas persoas que teñen un problema de consumo de substancia e un problema de saúde mental, dentro da prisión teñen moito máis difícil o acceso a programas de patoloxía dual. (E1)

Nos estamos a favor de que os presos teñen que ter os mesmos dereitos que calquera persoa que non está en prisión. Polo tanto entendemos que o acceso aos tratamentos, xa non só de drogodependencia senón tamén doutro tipo, teñen que ser universais. ... os presos deberían contar cos mesmos dereitos pero non teñen eses accesos.” (E1)

A pesar de todo isto, que unha persoa se atope en prisión ten certas vantaxes á hora de abordar a problemática da drogodependencia nesta entorna, xa que o control das substancias que entran pode ser máis exhaustivo (E2); e depende de como se planifique o traballo. O tempo de condena permite que a persoa privada de liberdade teña dispoñibilidade para poder facer unha intervención adecuada con ela, para que cando saía de prisión saía mellor do que entrou (E3).

É preciso mencionar a realidade da Unidade Terapéutica e Educativa, a cal é considerada o único módulo de respecto do contexto penitenciario no que se leva a cabo un tratamento específico para drogodependentes. As UTEs son contextos nos que entran as persoas que queren deixar as drogas por vontade propia, e para cumprir con este fin propóñense moitas actividades e rutinas, o que axuda a xestionar e a ocupar o tempo en prisión. En palabras de E3.

Son módulos onde se ofrecen moitas actividades, teñen o tempo moi ocupado que iso tamén lles axuda á hora de ter moitas rutinas, á hora de ir xestionando o día a día. (E3)

As tres entidades entrevistadas coinciden en que este módulo é efectivo pero non eficiente. A efectividade conséguese porque é un espazo libre de drogas (E1), é dicir, as persoas que ingresan nesta unidade non consumen substancias durante a súa estancia. Outro dos motivos indicados desta eficiencia é un equipo profesional formado, implicado e cohesionado (E2). O problema é que non é eficiente, xa que non se traballa de forma integral o aspecto psicosocial para que a deshabitación/desintoxicación perdure no tempo (E1).

Si que é efectivo, dentro de todos os recursos que hai, porque é un programa libre de drogas; é dicir, alí dentro suponse que non hai consumo de substancias, é un módulo de respecto. Pero unha cousa é ser efectivo e outra diferente é ser eficiente. (E1)

“Si, claro é efectivo. Porque hai profesionais moi bos, polo menos no coñecemento que nós temos dentro do Centro Penitenciario de Teixeira.” (E2)

Se o teu obxectivo é que toda a xente que pasa por unha UTE nunca máis probe as drogas, pois non, non se está conseguindo ese obxectivo. (E3)

En parte isto ocorre porque, ao igual que no contexto penitenciario en xeral, as UTEs precisan de máis recursos económicos e persoais (E1, E2).

As UTEs non contan cos recursos adecuados. Debería de ter máis recursos sobre todo humanos para que o programa fora máis integral e máis baseado dende a perspectiva psicosocial. (E1)

Ademais, para que sexa efectivo consideran necesario comezar a traballar o acompañamento cando as persoas saen do ámbito penal, porque ao final o cárcere é un escenario, non o contexto real no que se vai inserir e vivir a persoa. Como se indica en E3, o cárcere debe saír á rúa. É preciso traballar o contexto comunitario, familiar e educativo, marcar uns obxectivos realistas que teñan en conta a realidade existente cando saen, e acompañar á persoa para favorecer a súa inserción no contexto ao que volve (E3).

Hai unha pata que falla moito nese sistema, que é traballar o acompañamento cando van á rúa. Porque senón non fixeches nada, senón traballas co contexto no que esa persoa vai a vivir, non fixeches nada. Todo o traballo da UTE pérdese. (E3)

E é necesario tamén traballar dende perspectiva de que van a saír, e achegando os recursos que hai fóra dentro. E facendo moito fincapé no acompañamento e nos cambios de fase. (E3)

Todas estas limitacións denotan unha falta de mirada socioeducativa no ámbito penitenciario. Esta carencia maniféstase pola ausencia dunha figura profesional de Educador/a Social, coas competencias e habilidades correspondentes a esta formación e campo laboral (E1, E2, E3).

Si existe a figura do/a educador/a dentro de prisión, pero é un posto que non require ter unha formación específica en materia socioeducativa (E1, E3), facendo que os tratamentos sexan principalmente terapéuticos (E2). A mirada socioeducativa é importante para conseguir cambios psicoeducativos nas persoas privadas de liberdade, así como para que os acompañamentos sexan efectivos á hora de lograr a reinserción social e a deshabitación dos

consumos. Como xa mencionamos anteriormente, a falta de recursos económicos e humanos ocasiona que as intervencións teñan nesgos e non sexan efectivas.

Debería pero dentro non consideraría que existe unha mirada socioeducativa. Máis ben é un tratamento puro e duro terapéutico. (E2)

Dende o ámbito socioeducativo pártese de que non hai unha figura específica como tal de educador social con una formación específica. Partindo disto a intervención xa está un pouco nesgada. (E1)

O educador ou educadora en prisión non ten a formación de educador ou educadora. Entón, partir desa base. Pode ser que unha persoa individual teña os coñecementos adecuados, a motivación e a implicación adecuada pero ao final non é o sistema. (E3)

4.4. Propostas para mellorar

As limitacións e posibilidades de abordaxe das drogodependencias que denota o cárcere, xunto coa falta de mirada socioeducativa que impide un cambio psicoeducativo real nas persoas, converxe en que as entidades entrevistadas propoñan posibles solucións. As tres entidades están de acordo en que os cambios deben orientarse cara a introdución do ámbito socioeducativo nas intervencións e no traballo en prisión con persoas drogodependentes.

Este acompañamento si se ten que facer dende a perspectiva socioeducativa. (E1)

O tratamento das drogodependencias sempre ten que ter unha mirada socioeducativa. (E2)

A perspectiva socioeducativa xera cambios reais nas persoas, e esta abordaxe debe estar baseada na prevención, a educación, o tratamento individual e personalizado e o acompañamento.

A través da prevención, a educación, o acompañamento, contemplar as características individuais da persoa. (E2)

Traballar co entorno e as familias é algo primordial para ter efectividade nas intervencións, polo que as cuestións anteriores, entre as que destaca a atención personalizada, a educación e o acompañamento da persoa, deben ter continuidade e non quedar relegadas unicamente ao tempo de condena. Por unha banda é preciso educar en prisión, xa que a través da educación prodúcese entendemento da situación e partir de aí é cando se poden empezar a xerar cambios de conciencia e reais. A educación debe empregarse tanto na prevención como no deseño e aplicación do tratamento, para que este sexa efectivo e eficiente.

Empregar a educación como unha vía para que o tratamento que levan a cabo teña sentido, xa que se un tratamento non ten sentido e non o entendes nunca vai ter arranque, non vai haber un cambio real. (E2)

E por outra banda tamén é necesario facer fincapé no acompañamento orientado cara o remate da condena e o cambio de fase; xa que as persoas ao saír de prisión adoitan sentirse soas e perdidas, polo que precisan que os/as profesionais continúen vinculados mediante o seguimento e acompañamento ata que a persoa se sinta segura (E1, E3). Desta forma a resinserción é menos agresiva e existen máis probabilidades de éxito.

Fóra de institución penitenciaria e o rol do educador, a perspectiva é importante dende o punto de vista do acompañamento social que hai que facer unha vez que o interno deixa de ser interno e acode aos nosos servizos. (E1)

É necesario tamén traballar dende a perspectiva de que van saír, e achegando os recursos que hai fóra. E facendo moito fincapé no acompañamento e nos cambios de fase. (E3)

A calidade da intervención ten que ter o foco no momento de despois de prisión. (E3)

Penso que somos moi pro de que na última fase de condena se acompañe moito. É dicir, non deixalos coa bolsa de prisión na porta, senón que os itinerarios, o tratamento, unha parte sexa fóra. (E3)

Para levar a cabo a perspectiva socioeducativa son necesarios tres piares fundamentais da intervención. O primeiro é a existencia dunha figura profesional de educador/a social, coa formación e os coñecementos adecuados para favorecer os cambios socioeducativos das persoas e as intervencións sociais. Esta categoría profesional non existe en prisión, aínda que si hai educadores, como se mencionou anteriormente, pero sen formación. A intervención sen unha formación especializada axeitada está nesgada (E1, E3).

E isto non existe, partindo de que esa figura profesional como tal non existe, a intervención dentro da institución penitenciaria con esa perspectiva socioeducativa vai estar nesgada. (E1)

Estruturar un pouco todo, poñendo máis recursos e encargarse de que haxa os profesionais adecuados para o tratamento adecuado. (E3)

Esta falta de profesionais é debida, en gran medida, á unha falta de recursos xeneralizada, tanto económicos como profesionais. As tres entidades entrevistadas fan fincapé nesta necesidade de obter máis recursos para a prisión e para as entidades que desenvolven programas de tratamento na mesma, co fin de poder paliar as insuficiencias nestes procesos (E1, E2, E3).

Entón hai que partir de que a figura profesional se validase e respectase dentro do ámbito, e a partir de aí ter en conta os recursos para poder facer programas e intervencións. (E1)

Debería de ter máis recursos sobre todo humanos para que o programa fora máis integral e máis baseado dende a perspectiva psicosocial. (E1)

Tamén máis coordinación con todos os recursos que haxa dispoñibles. (E2)

E despois temos a problemática da falta de recursos, tanto de entidades como de profesionais. (E3)

E ao final é a falta de recursos. (E3)

Si que se están involucrando entidades e profesionais, e tamén esta dirección está entendendo que non ten os recursos adecuados para a prevención de riscos e tira de entidades. (E3)

E si realmente a idea é acabar coas drogas en prisión, pois ao mellor hai que poñer recursos. (E3)

Por último, mencionar que se precisa dunha maior coordinación e traballo en rede entre todas as entidades existentes para poder facer fronte ás limitacións que impón o propio cárcere. O traballo en rede é necesario para unir forzas e recursos, co fin de que as intervencións coas persoas usuarias sexan transversais, e que elas mesmas teñan a capacidade para poder acudir a certos recursos dispoñibles unha vez se atopen fóra do contexto penitenciario.

Tamén máis coordinación con todos os recursos que haxa dispoñibles, unir forzas, e sobre todo para que saiban a onde acudir de cara a saída se hai recaídas e todo este tipo de cousas. (E2)

5. Discusión

O contexto penitenciario caracterízase polo consumo de substancias (E1, E2, E3), feito que se xustifica como unha estratexia das persoas internas para evadir a súa realidade debido a que o ingreso en prisión supón un esforzo de adaptación a unha nova normalidade, moi diferente á súa vida no exterior. O cárcere é un espazo caracterizado por un ambiente árido e aséptico que xera moitas tensións emocionais e persoais, así como desequilibrios, estrés e incluso a deshumanización da persoa (Segovia, 2001).

Nas entrevistas maniféstase que a existencia de drogas é o primeiro factor que denota que as institucións penitenciarias non son espazos adecuados para o tratamento e a reinserción, pero a isto se lle suman outros aspectos expostos en estudos sobre esta realidade (Cabrera, 2002 e Segovia, 2001), como que o propio contexto é un lugar de exclusión social que limita o acceso a bens e servizos fundamentais para cubrir as necesidades básicas, onde o dereito á intimidade case non existe e o exceso de tempo libre supón unha tortura psicolóxica. Isto podemos apreciálo no programa da radio comunitaria RadioLibremente do Centro Penitenciario de Monterroso que os internos dedicaron a abordar precisamente o tema do tempo libre en prisión (RadioLibremente, 2022)³.

Así mesmo, o consumo de drogas en prisión vincúlase co perfil das persoas privadas de liberdade, caracterizado por persoas novas, xeralmente homes. Esta prevalencia do sexo masculino no consumo de drogas, tanto dentro como fóra de prisión é resaltado na Enquisa sobre Saúde e Consumo de Drogas en Poboación Interna en Institucións Penitenciarias (Brime, Llorens e Sánchez, 2022). Ademais, a súa formación académica non supera a Educación Secundaria Obrigatoria e adoitan ser persoas con orixes en familias desestruturadas, residentes en barrios con vivencias e/ou experiencias vinculadas co consumo de substancias, con baixos ingresos (ligados ao baixo nivel

3 Pódese consultar nesta ligazón https://www.ivoox.com/radio-libremente-2022-el-tiempo-libre-prision-audios-mp3_rf_95163389_1.html

educativo) e sen cargas familiares (E3). Medrar neste contexto supón un aumento do risco da herdanza da mesma situación, e tal e como menciona Caravaca (2015), o feito de non ter parella estable, os baixos ingresos, o desemprego e o baixo nivel educativo son factores de risco do consumo de drogas e, unha vez que se crea unha adicción, ocasiona que as persoas nesta situación cheguen a cometer delitos para poder conseguir a substancia á que teñen unha adicción. Desta forma obsérvase unha vinculación directa entre a delincuencia e o consumo, ligada tamén á criminalización da pobreza e á marxinalidade asociada (Cabrera, 2002).

En relación coa abordaxe que se leva a cabo sobre a adicción ás drogas dende os centros penitenciarios e/ou as entidades do terceiro sector vinculadas co contexto penal, os estudos resaltan o papel das Unidades Terapéuticas e Educativas (UTES), sobre todo os elaborados por fontes oficiais. A través destes módulos preténdese cumprir co obxectivo constitucional de reinserción social e reeducación das persoas internas en xeral e, en específico, daquelas internas con consumos. Para certos autores, como Enjuanes et al. (2014), as UTES rompen cos modelos de tratamento baseados no condicionamento operante e posibilitan unha intervención efectiva na que está implicada toda a comunidade penal, intentando conseguir a mellora da calidade de vida da/o interna/o, o fomento da cohesión e a participación social e, desta forma, conseguir o obxectivo primordial da reinserción do reo. Os datos aportados polas entrevistas manifestan que o modelo das UTES, e o contexto prisional en xeral, supón unha oportunidade para un control máis exhaustivo do consumo de substancias, da mesma forma que o período de duración da condena posibilita un tempo dispoñible para traballar coas persoas internas. Pero, a pesar da innovación que supuxo e da aposta por mellorar a calidade de vida dos reos, a falta de recursos desminte esta “ilusión” de cambio que se pretendía coas UTES. Sen recursos é difícil que o cambio se manteña ao longo do tempo. Xa fóra de prisión, non teñen seguimento dos profesionais da prisión. De feito, en moitas ocasións, son as propias persoas internas as que lideran grupos de terapia.

Como se afirma nas entrevistas, as UTES son efectivas, xa que son

lugares libres de drogas, pero non eficientes, xa que non conseguen un cambio real nas persoas consumidoras. Algo compartidos por Gil (2010), para quen a tendencia a empregar tratamentos puramente terapéuticos ou psiquiátricos exclúe a intervención educativa e, polo tanto, a posibilidade de cambio real nos suxeitos.

Ante esta realidade de falta de recursos económicos e humanos no contexto penal, tanto os estudos analizados como as entidades entrevistadas coinciden en sinalar a necesidade de que entidades do terceiro sector interveñan na prisión para abordar as drogodependencias.

Observamos tamén coincidencia entre os estudos analizados e as entrevistas realizadas en considerar imprescindible que a persoa privada de liberdade forme parte do seu propio proceso de resocialización e que o entenda, xa que se non ten sentido para ela, non vai apreciar a importancia do mesmo e, polo tanto, non estará involucrada. Para iso, é necesario que a mirada socioeducativa comece a ocupar un espazo determinante nos tratamentos terapéuticos e nas prácticas que se levan a cabo en prisión.

Outro principio fundamental destacado é a personalización ou atención individualizada atendendo ás características individuais de cada persoa interna, así como do seu contexto e situación familiar. Isto implica non só ter en conta as súas necesidades e dificultades senón contar coas potencialidades e estratexias de afrontamento que ten a persoa. Todo isto, seguindo a Caride e Gradaïlle (2012), permite un coñecemento máis amplo do individuo que axuda ao deseño de estratexias adecuadas para a súa rehabilitación e/ou reinserción.

As entidades entrevistadas coinciden na necesidade de incorporar miradas e prácticas que combinen o aspecto social e o educativo para favorecer un cambio real nas persoas coas que se traballa, e posibilitar así a súa adecuada reinserción e reeducación.

Para conseguir a incorporación das prácticas socioeducativas nas intervencións en prisión, con todas as posibilidades que isto permite, precísase un aumento da cantidade e a calidade dos recursos

tanto humanos como económicos. É imprescindible que as persoas profesionais que levan a cabo a abordaxe da drogodependencia no cárcere teñan unha formación adecuada neste ámbito e dispoñan das estratexias necesarias para fomentar o pensamento crítico nas persoas privadas de liberdade. Por iso, a nivel socioeducativo é preciso incorporar a figura do profesional da Educación Social.

Esta figura está preparada para intervir sobre distintas realidades afrontando retos a través de accións socioeducativas que impulsan o cambio. O cambio xérase mediante o desenvolvemento do pensamento crítico nas persoas coas que se traballa, así como fomentando as súas capacidades en diferentes ámbitos. Polo tanto, é necesario incorporar nas prisións unha figura que, en consonancia co traballo doutras profesionais, desenvolva accións propias dos/as educadores/as sociais. Entre estas accións atópase a observación e proximidade coa persoa interna a fin de obter datos, xerar confianza e xestionar os módulos terapéuticos combinando as accións terapéuticas coas intervencións sociais e educativas, e acompañar no proceso de reinserción e na deshabitación ás persoas coas que se traballa, entre outras. (Del Pozo et al., 2024). As entidades entrevistadas fan fincapé no acompañamento social, tanto dentro como fóra de prisión, para o cal é necesario un profesional do social e da educación que coñeza como guiar e acompañar no proceso.

A maiores desta suxestión a nivel profesional e de recursos na que coinciden tanto os estudos analizados como as profesionais que traballan nas entidades entrevistadas, estas organizacións tamén propoñen outras melloras na intervención en prisión con persoas drogodependentes. Mencionan: a coordinación e o traballo en rede entre profesionais e entidades do sector, co fin de unir forzas e levar a cabo un traballo máis cohesionado que facilite e mellore a intervención coa persoa usuaria; protocolizar e impulsar as iniciativas que xorden entre diferentes asociacións do terceiro sector e organizacións estatais; e un aumento no acompañamento social, principalmente.

De forma xeral obsérvanse moitas concordancias entre as entidades que traballan no contexto penal entrevistadas e os estudos

e informes analizados. Esta concordancia anuncia a urxencia de que Institucións Penitenciarias tome boa nota para incorporar as melloras apuntadas e favorecer así a rehabilitación das persoas privadas de liberdade con problemas de adicción.

6. Conclusión

Despois de analizar os resultados e discutir os datos contrastando a información aportada polas entidades entrevistadas e a información recollida a través de estudos publicados sobre o ámbito penitenciario e a problemática do consumo de drogas e/ou substancias no contexto penal, pode observarse que a mirada socioeducativa é un aspecto imprescindible para unha intervención efectiva e eficiente.

A través da educación posibilitase a xeración de pensamento crítico que implica un cambio real nas persoas coas que se traballa, obtendo así resultados satisfactorios. Para iso, a figura e o papel dos e das profesionais da Educación Social é moi importante, xa que constitúen o perfil mellor formado para realizar accións que posibiliten o cambio necesario para que as persoas usuarias sexan conscientes da súa realidade e poidan modificala co fin de obter unha mellora da súa calidade de vida e benestar.

Os estudos consultados e as entidades entrevistadas denotan certas discrepancias en relación, principalmente, coa efectividade e os resultados da abordaxe da drogodependencia en prisión, coa valoración das Unidades Terapéuticas e Educativas e coa implicación do Estado á hora de aportar recursos económicos e humanos suficientes para realizar as intervencións sociais. Estas discrepancias son maiores se se trata de estudos oficiais ou críticos co sistema. As fontes máis críticas consultadas coinciden en maior medida co exposto polas entidades entrevistadas, mencionando que o cárcere supón un espazo no que se perden moitos dereitos e liberdades, non só o da liberdade de movemento, no que a reinserción posterior non se traballa de forma adecuada e, polo tanto, a reincidencia aumenta. Ademais, no caso das drogodependencias ou outras problemáticas relacionadas con trastornos de saúde mental, non hai recursos suficientes para

poder realizar intervencións neste eido que posibiliten un cambio seguro e perdurable, acorde co principios de reinserción.

É preciso mencionar que, en canto ao contacto coas entidades sociais para a realización das entrevistas e o traballo de campo para a elaboración do presente Traballo de Fin de Grao, os encontros foron presenciais nun ambiente de comodidade no que me sentín acollida e segura. O tempo de duración das entrevistas foi menor do esperado, xa que a información aportada polas entidades non foi o suficientemente completa ou ampla en relación coas miñas expectativas.

Ao longo de todo o traballo pode observarse certa homoxeneidade nos resultados e na discusión do mesmo, debido a que as tres entidades expuxeron argumentos similares. A pesar de non poder afondar en múltiples temáticas ou en diferentes aspectos, a homoxeneidade exposta denota que os problemas ou as posibilidades manifestadas precisan ser abordadas de inmediato, verificando a necesidade de cambio nas intervencións e na abordaxe das drogodependencias, tanto por parte do Sistema Penal Español como a través das entidades que colaboran nesta labor.

Considero que os/as profesionais do terceiro sector que dedican o seu tempo a suplir e facer fronte ás carencias existentes en prisión, supoñen a mellor fonte de información para detectar as necesidades e posibilidades existentes neste ámbito, xa que coa pretensión de poder mellorar o seu traballo diario son honestas e boas profesionais, tentando que as persoas coas que traballan consigan a deshabitación do consumo de drogas, a mellora da calidade de vida e a reinserción social. Moitas das figuras profesionais son educadores e educadoras sociais, con un pensamento e unha mirada crítica que permite levar a cabo transformacións eficaces e necesarias para poder conseguir as metas sociais e educativas propostas.

Ao fin e ao cabo, a educación social é unha profesión que tenta acompañar as persoas nun proceso de cambio necesario para a mellora de toda a entorna social e, sobre todo, delas mesmas. Polo tanto considero, como a educadora social que vou a chegar a ser, que é moi necesario a incorporación desta figura en todos os ámbitos da

sociedade, dándolle o valor que merece e posibilitando os medios e os recursos precisos para que o traballo coa comunidade sexa o mellor posible.

Mencionar tamén que grazas á información recollida pode observarse que historicamente hai avances no contexto penal español, orientados cara unha intervención máis individual e personalizada, tendo en conta desta forma que cada caso é particular e debe ser atendido coñecendo as súas particularidades. A nivel mundial, España considérase un dos países no que as persoas privadas de liberdades poden desfrutar de certos dereitos, xa que outros penais como os de América do Sur manteñen condicións infrahumanas, e a pesar de que queda moito por facer cada vez se está máis preto de conseguir un sistema penal eficaz e eficiente, que consiga aumentar os índices de reinserción.

Para finalizar, comentar que a realización deste traballo supuxo certas aprendizaxes tanto no plano académico e profesional como no persoal. De forma xeral este proceso constituíu un afianzamento cun traballo de investigación e de estudio de campo. Mediante a busca de información formeime na práctica de análise bibliográfica, acudindo a certos repositorios e páxinas webs e analizando a súa información de forma pormenorizada. Para o contacto coas entidades aprendín as fases a seguir á hora de realizar unha entrevista, así como a poñer en práctica o proceso de categorización, codificación e análise.

7. Referencias Bibliográficas

- Bergalli, R. (1990). Cuestión droga: los límites de un manifiesto y la necesaria profundización del debate. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2531905.pdf>
- Cabrera, P.J. (2002). Cárcel y exclusión. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 35, pp. 83-120
- Campos D. (2002). Reseña de " Las cárceles de la miseria." de Loïc Wacquant (2000). EURE [en línea]. Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, 28 (84) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19608410>
- Caravaca, F., Falcón, M. e Luna, A. (2015). Prevalencia y predictores del consumo de sustancias psicoactivas entre varones en prisión. Gaceta Sanitaria, 19 (5) <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.06.005>
- Caride, J.A. e Gradaílle, R. (2012). Educaren las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. Revista de Educación, 360, pp.36-47. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219
- Cruz, J. (2015). Tolerancia cero: causas y consecuencias de la intolerancia (selectiva) como política. Revista Pensamiento Penal [Online] <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/42426-tolerancia-cero-causas-y-consecuencias-intolerancia-selectiva-politica>
- Del Pozo, F. J., Nicolás, R., Gil, F., Fabra, N., Santibáñez, R. M., y Martín, V. M. (Coords.) (2024). Marco conceptual de la Educación Social en el Ámbito Penitenciario. Documentos Profesionalizadores. UNED-SIPS-CGCEES.

Del Pozo, F.J. e Añaños F.T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? Revista Complutense de Educación, 24(1), pp. 47-68 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191

Pérez, M. e Arenas, C. (Coords.) (2006). Intervención sobre Drogas en Centros Penitenciarios. Ministerio de Sanidad y Consumo. <https://pnsd.sanidad.gob.es/eu/profesionales/publicaciones/catalogo/catalogoPNSD/publicaciones/pdf/IntervCCPP.pdf>

Brime, B., Llorens, N. e Sánchez, E. (2022). Encuesta sobre Salud y Consumo de Drogas en Población Interna en Instituciones Penitenciarias (ESDIP) [Informe Resumen]. Ministerio de Sanidad y Consumo https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2022_ESDIP_Informe.pdf

Enjuanes, J., García, F. e Longoria, B. (2014). La Unidad Terapéutica y Educativa del Centro Penitenciario de Villabona, un nuevo modelo penal de reinserción social. Revista de Intervención Socioeducativa, 57 pp.33-47 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/105311/278742-381840-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias [SGIP] (2020). Distribución de la población reclusa extranjera por sexo [Base de Datos] Estadística Penitenciaria. https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_uBltkVKOfTY7&p_p_state=normal&p_p_mode=view&statistics_INSTANCE_uBltkVKOfTY7_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p_auth=NfQQdaEZ&p_p_lifecycle=0

- Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. Revista Española de Pedagogía, 68(245), pp.49-64
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099332.pdf>
- Guillén, F. (18 de outubro de 2013) Pobreza y delincuencia. Una relación causal inexistente. Blog del Máster Oficial de Ciudad y Urbanismo. Universidad Oberta de Catalunya. <https://blogs.uoc.edu/ciudad/pobreza-y-delincuencia-una-relacion-causal/>
- Lei Orgánica 1/1979, do 26 de setembro, Xeral Penitenciaria (1979) BOE, núm., 239, 26 de setembro. BOE-A-1979-23708
- Martín, M. e Lorenzo, P. (2009). Conceptos fundamentales en drogodependencias en Drogodependencias: farmacología, patología, psicología, legislación, pp.1-25. Editorial Panamericana. Buenos Aires. https://web.vocespara.info/comparte/2017_vcs/Drogodependencias_y_adicciones/OK_Terminos_en_adiciion.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2000). Informe de la Secretaría. Salud mental 2001. EB107/27. OMS, Ginebra. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB107/se27.pdf
- RadioLibremente (2022). El tiempo libre en Prisión [Episodio de Podcast] En RadioLibremente. Ivoox. https://www.ivoox.com/radio-libremente-2022-el-tiempo-libre-prision-audios-mp3_rf_95163389_1.html
- Ríos, J.C. (2019). La voz crítica del sistema penitenciario español. La Voz del Patio. El Periódico y Programa Formativo del Centro Penitenciario de Burgos. https://www.lavozdelpatio.es/assets/files/La_Voz_del_Patio_01_web.pdf

- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Aljibe
- Ruiz, M. e Santibáñez, R. (2014). Prisión, drogas e educación social. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 57, pp. 118-134
- Segovia, J.L. (2001). Consecuencias de la prisionización. <https://www.derechopenitenciario.com/wp-content/uploads/2018/10/1003.pdf>
- Trapero, M.A. (2021). Los fines de la pena y el artículo 25.2 de la Constitución Española. Revista Jurídica de la Universidad de León (Exemplar dedicado a: Monográfico. En defensa de la Constitución de todos) pp.165-184. <https://doi.org/10.18002/rjule.v0i8.7078>

Anexos

Anexo 1: Guión da entrevista

Datos de identificación da entrevista

Día da entrevista:

Hora da entrevista:

Duración da entrevista:

Lugar no que se realizou a entrevista

Datos de identificación da persoa entrevistada

Titulación

Entidade na que traballa

Posto que ocupa na entidade

Centros penitenciarios nos que traballa

Anos de experiencia na abordaxe das drogodependencias

Anos de experiencia en contexto prisional

Preguntas da entrevista

- 1) Cal é o traballo que desenvolve a entidade da que forma parte en relación coas drogodependencias en prisión?
 - a. Que programas? Breve descrición
 - b. Poderías resumir en 3 palabras que caracteriza a vosa intervención neste ámbito?
 - c. En que medida ou de que forma se teñen en conta as características individuais das persoas internas nos programas?
 - d. E o contexto ao que a persoa vai volver?

- 2) Cal é a súa valoración do contexto penal como lugar onde abordar esta problemática?
- a. Cal é o perfil das persoas consumidoras actualmente?
 - b. Considera que é un espazo adecuado para saír do consumo?
 - c. Que limitacións impón o cárcere para o tratamento das drogodependencias?
 - d. Que posibilidades? Que permite que estean no cárcere á hora de intervir?
 - e. Debería haber alternativas ao cárcere para as persoas consumidoras?
- 3) Cal é a súa valoración da abordaxe que se fai por parte da institución penitenciaria respecto das drogodependencias?
- a. Considera que o traballo das Unidades Terapéuticas e Educativas é efectivo? Por que?
 - b. Que limitacións, que posibilidades
 - c. Que melloras introduciría nas UTEs
- 4) Considera necesaria unha mirada socioeducativa das drogodependencias?
- a. Existe nas prisións?
 - b. Cal debería ser esta abordaxe socioeducativa?
 - c. Que propostas suxire neste eido?

Anexo 2: Transcripción da entrevista a Asfedro (E1)

Anexo 3: Transcripción da entrevista a Antonio Noche (E2)

Anexo 4: Transcripción da entrevista a Érguete Integración (E3)

*Para ver os anexos 2, 3 e 4 deste traballo,
descárgaos escaneando o seguinte código:*



