

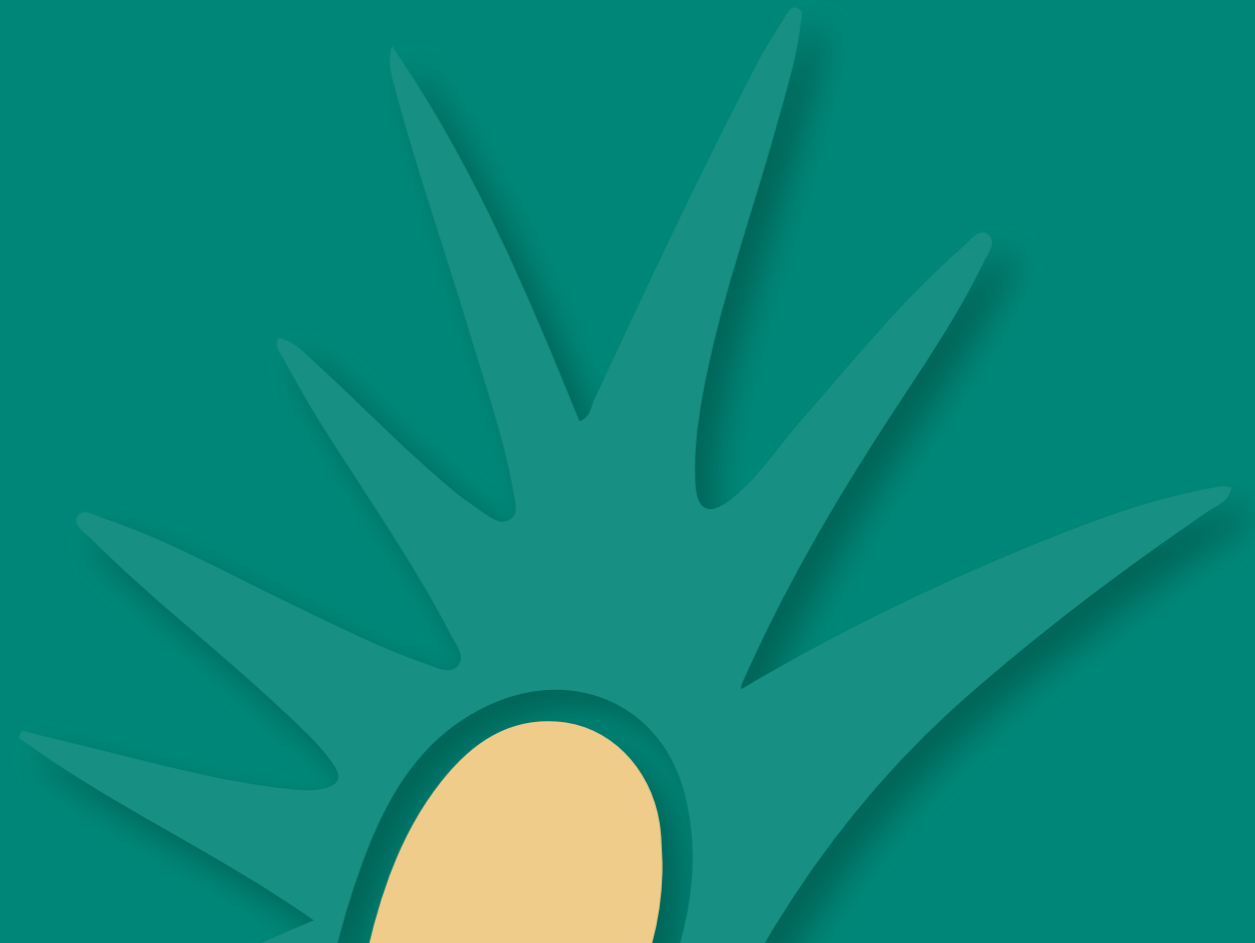


7º CONCURSO TFG.EDUSO DE TRABALLOS DE FIN DE GRAO ARREDOR DA EDUCACIÓN SOCIAL

7º CONCURSO TFG.EDUSO

DE TRABALLOS DE FIN DE GRAO ARREDOR DA

EDUCACIÓN SOCIAL



7º Concurso TFG.eduso
de traballos de fin de grao arredor da
Educación Social

Título: 7º Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da Educación Social

Edita: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

Colabora: Secretaría Xeral de Política Lingüística

ISBN: 978-84-09-36034-5

DL: C 2063-2021

ÍNDICE

Limiar 5

CURSO 2018/2019

Adolescentes e ocio: análise cualitativa en medidas xudiciais en medio aberto nos CIEMA de Galicia. *Xesús Martínez Fernández*
(Traballo gañador na categoría Educación Social Estendida) 7

Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais. *Rodrigo Gil Cedillo*
(Traballo gañador na categoría Educación Social Escondida) 49

A prensa proxeneta en Galicia. Unha análise dos anuncios de prostitución dende a Educación Social. *Ana Pousada Gómez*
(Mención especial do xurado) 127

CURSO 2019/2020

A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social. *Alejandro Ventura Amado*
(Traballo gañador na categoría Educación Social Estendida) 165

Porno e educación afectivo-sexual. Un quefacer actual do/a profesional da Educación social. *Noelia Moreau Castro*
(Traballo gañador na categoría Educación Social Escondida) 227

A vellez máis alá da heteronorma: Un estudo cualitativo sobre a formación, coñecementos, actitudes e percepcións dos/as profesionais de centros para maiores. *Nazaret Blanco Pardo*
(Mención especial do xurado) 295



Limiar

Tras un ano e medio atípico, marcado por unha pandemia que como consecuencia trouxo unha grave crise sanitaria-social-económica, palpouse a necesidade da nosa profesión, considerándoa esencial en todos os ámbitos de actuación. E tamén se fixo necesario escribir e investigar para pór en valor o traballo das educadoras e educadores sociais, que exercen as súas funcións dun xeito comprometido, responsable, asertivo, con empatía, onde o apoderamento e transformación social da cidadanía se volven imprescindibles.

Resulta moi importante escribir sobre a Educación Social, investigar e deixar plasmado o coñecemento das e dos profesionais que exercen a nosa profesión, servindo de guía e recurso informativo para moitas persoas que necesitan bibliografía para o seu traballo ou estudos. Polo que é moi gratificante ver como persoas comprometidas comparten e tecen redes pola Educación Social e se converten en axentes de cambio e transformación social.

Dende o Ceesg, como eixo de conexión entre as e os profesionais da Educación Social, que loita e pon en valor a profesión, apostamos por este concurso como un xeito de dar visibilidade ao imprescindible labor académico que enriquece o labor profesional.

Neste 7º Concurso, houbo grandes traballos e felicitamos a todas as persoas que presentaron a súa proposta pois sabemos que é un esforzo e tamén un camiño de aprendizaxe. E felicitamos a todas as persoas gañadoras destes cursos 2018/19 e 2019/20 polas súas propostas premiadas, enfocadas en temas e ámbitos onde se fai moi necesario que a xente escriba e sirva de recurso para outras e outros profesionais, como son a Renda Básica e Educación Social, Prostitución e Educación Social, Adolescentes e ocio, A vellez máis alá da heteronorma, Porno e Educación Afectivo-Sexual e A xestión cultural no eido local galego.

Dende a Xunta de Goberno agradecemos enormemente o traballo realizado, pois sabemos que foron tempos complexos e delicados para o estudantado e aínda así o voso compromiso coa aprendizaxe, o coñecemento e a Educación Social é e será moi relevante.

Grazas tamén ás persoas que voluntariamente formaron parte do xurado e avaliaron con esmero e dedicación as propostas, poñendo en valía á nosa profesión; moitas grazas a María Díaz de Robles Badía (UNED), Jesús Deibe Fernández Simo (profesor da Universidade de Vigo), Luisa Losada Puente (Universidade da Coruña), Germán Vargas Callejas (profesor da Universidade de Santiago) e Pilar Ramallal Fernández (Vogal do Ceesg).

E grazas á Educación Social por ser a profesión de cambio e transformación social por e para a cidadanía.

#SomosEducacionSocial

#EuQueroUnhaLeiGalegaDeEducaciónSocial

Laura Vilaboy Romero. Colexiada 3873

Presidenta do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg)



Adolescentes e ocio: análise cualitativa en medidas xudiciais en medio aberto nos CIEMA de Galicia

Xesús Martínez Fernández

Traballo gañador do 7º Concurso TFG.eduso na modalidade
EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA

Universidade de Vigo (Campus de Ourense)
Curso académico: 2018/2019

Titora do traballo: María Dolores Dapía Conde



ÍNDICE

Introdución	13
1. Marco teórico	14
1.1 Adolescencias	14
1.2 Atención a adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia	15
1.2.1 Medidas aplicables	16
1.2.2 Intervención socioeducativa nas medidas de medio aberto	20
1.3 Acción socioeducativa no ocio	23
1.3.1 Aproximación ao concepto de ocio	24
1.3.2 Educación en, para e mediante o ocio e tempo libre con adolescentes	26
2. Obxectivos	29
3. Metodoloxía de investigación	29
3.1 Participantes	29
3.2 Instrumentos de recollida de información	30
3.3 Procedemento	30
3.4 Análise de datos	31
4. Resultados	31
5. Conclusións	38
Referencias bibliográficas	41
Anexos	43
Anexo 1. Guión para as entrevistas semiestruturadas a educadoras e educadores dos CIEMA de Galicia	43
Anexo 2. Guión previo ao grupo de discusión con persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto	46
Anexo 3. Táboa 9. Categorias e subcategorias resultantes da análise	47

A vosoutras: Arlet, Clara e Rosa Mary.

Agradecementos

Gustaríame agradecer a todas as persoas e entidades que fixeron posible este traballo. Moitas grazas:

Á Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica, da Consellería de Política Social da Xunta de Galicia; por autorizar a elaboración desta investigación.

Á titora deste traballo, a Profesora María Dolores Dapía Conde, por facer do acompañamento unha práctica e non só unha teoría, polo seu tempo e adicación, así como polas múltiples aprendizaxes facilitadas durante este proceso.

Á Técnica de Xestión de Medidas Xudiciais da Xefatura Territorial de Ourense do Servizo de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica; pola súa colaboración.

Á Fundación Camiña Social e ao CIEMA A Coruña. Especialmente á Dirección do centro e á educadora e ao educador participantes no estudo.

Á Fundación Dignidade e ao CIEMA Lugo. Especialmente á Dirección do centro e á educadora e ao educador participantes no estudo.

Á Asociación Arela e ao CIEMA Pontevedra. Especialmente á Dirección do centro e á educadora e ao educador participantes no estudo.

Á Asociación Centro Trama e ao CIEMA Ourense. Especialmente á Dirección do centro e á educadora e ao educador participantes, así como ao resto do equipo de traballo que colaboraron dunha ou outra maneira neste estudo.

Ás persoas adolescentes participantes nesta investigación e a aquelas que me atopo na miña práctica profesional, por compartir aprendizaxes, miradas, experiencias e realidade. Este traballo e por e para vós.

A todas as persoas que construíron e constrúen Educación Social.

E moi especialmente a todas e cada unha das persoas da miña familia. Polo apoio, o acompañamento e sobre todo por ser exemplo.

Para min, un adolescente é unha persoa que descoñece moito do mundo pero á vez ten moitas ganas de aprender de todo o que hai nel, nunca temos un intermedio, ou somos moi tristes, ou somos moi felices, e iso sempre dámo-lo a demostrar. Deixámonos levar demasiado das cousas ou doutras persoas, todos somos diferentes, pero ao fin e ao cabo todos temos uns sentimentos que non sabemos expresalos, e aínda que non o pidamos, sempre, sempre necesitamos axuda.

Muller, adolescente, 16 anos, Ourense, 2019

RESUMO:

O obxectivo deste traballo de investigación é aproximarse á realidade do ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia, así como ás accións socioeducativas que se desenvolven nos Centros de Intervención Educativa en Medio Aberto (CIEMA) dende a educación en e para o tempo libre. Este estudo desenvólvese cunha metodoloxía cualitativa. As persoas participantes son catro educadoras e catro educadores dos CIEMA das provincias da Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra; e catro persoas adolescentes -dúas mulleres e dous homes- en período de execución de medida xudicial de liberdade vixiada na provincia de Ourense. Os instrumentos de recollida de información que se utilizaron foron as entrevistas semiestruturadas e o grupo de discusión. Tras un proceso de análise de datos, os principais resultados e conclusións mostran: que existe unha importante relación entre as experiencias de ocio e os actos delituosos; que finalizada a medida xudicial, non existen diferenzas significativas no patrón de ocio das persoas adolescentes en relación á situación anterior á medida. Elabóranse propostas de mellora para esta área de intervención.

PALABRAS CLAVE: ocio, adolescentes, tempo libre, medio aberto, Educación Social

Introdución

Este estudo de investigación cualitativa ten como finalidade aproximarnos a realidade do ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia, así como as accións socioeducativas que se desenvolven dende a educación en e para o tempo libre nos Centros de Intervención Educativa en Medio Aberto (CIEMA) das catro provincias galegas.

Antes de comezar coa elaboración do traballo revisamos os documentos profesionalizadores da Educación Social (ASEDES, 2007) atopando referencias que nos confirman a relación da temática con esta profesión.

A autora Pérez Serrano (2004) define o concepto educación social como:

aquela acción sistemática e fundamentada que favorece o desenvolvemento da sociabilidade do suxeito, promovendo a súa autonomía, integración e participación crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que lle envolve, mobilizando para isto todos os recursos socioculturais necesarios do entorno ou creando, ao fin, novas alternativas. (p.136)

Un dos motivos deste traballo é construír Educación Social no sentido da acción que describe a autora.

A elección da temática de estudo en gran medida ven determinada pola miña experiencia laboral con adolescentes en situación de conflito. Actualmente exercendo as miñas funcións profesionais no ámbito do medio aberto. Non obstante gustárame deixar constancia de que este traballo foi elaborado na súa total integridade á marxe das miñas funcións profesionais, sendo este un dos criterios principais establecidos ao inicio da investigación.

Analizar e reflexionar dende a perspectiva da intervención na área do lecer e o tempo libre considerámolo de especial importancia porque ademais de ser un dos ámbitos da Educación Social (Caride, 2005), tal e como recolle Julià (1995): “o que caracteriza o traballo do educador social é conseguir no grado máximo posible a socialización dos suxeitos da súa intervención” (p.41), esta socialización consideramos que pode ser facilitada cunha ferramenta transformadora como é a educación *en, para e mediante* o ocio e o tempo libre.

O presente traballo divídese en dous grandes bloques, contextualización teórica e investigación desenvolvida. No primeiro, realízase unha aproximación teórica da realidade obxecto de estudo a través de tres apartados: adolescencias, atención a adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia, e acción socioeducativa no ocio.

No segundo, preséntase unha investigación cualitativa sobre o ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia. Este estudo desenvólvese

a través de entrevistas semiestructuradas a persoal educativo, e un grupo de discusión con adolescentes. Tamén se presentan os resultados do proceso da análise así como as conclusións.

Ademais de estes dous grandes bloques, tamén recolleemos un apartado de referencias bibliográficas no que se inclúen exclusivamente aquelas que foron citadas no traballo, e outro no que se anexa información que consideramos interesante para o traballo.

Por último, destacamos que na redacción do presente traballo intentamos facer uso dunha linguaxe inclusiva, sendo conscientes da importancia da visibilización e construción de realidades que crea a linguaxe.

1. Marco teórico

1.1 Adolescencias

A adolescencia tal e como se expón a continuación non é un concepto invariable e polo tanto resulta complexo achegar unha definición uniforme ao respecto. Debido á gran diversidade e pluralidade da adolescencia, consideramos apropiado referirnos a esta realidade en plural, adolescencias, tendo presente desta forma as múltiples caras do mundo adolescente. Presentamos diferentes aproximacións sobre o concepto.

UNICEF¹ recolle no seu informe *Estado Mundial da Infancia 2011* (UNICEF, 2011) que a adolescencia é un concepto que non resulta fácil de definir por diversas causas, entre as que destacan especialmente tres. A primeira ten que ver con que a maduración física, emocional e cognitiva depende de factores individuais. Debido a isto a transición da infancia á adolescencia comeza en diferente momento en cada persoa. A segunda causa son as diferencias existentes nas leis de diversos países no relativo ao establecemento da idade mínima para facer actividades que se consideran comúns das persoas adultas, así como as diferencias na consideración da maioría de idade. A terceira é que a pesar do recollido nas diferentes lexislacións sobre a liña que divide a infancia e a adolescencia da idade adulta, numerosas persoas na nenez e na adolescencia atópanse desenvolvendo actividades que son propias das persoas adultas.

Diferentes autores dende a visión do traballo e a educación social, apórtannos unha definición das adolescencias:

A adolescencia é basicamente un camiño de busca de identidade tanto de filiación como social, a primeira no grupo familiar e a segunda no dos seus iguais, podendo resultar como produto do anterior o encontro ou o conflito. É unha etapa de descubrimentos, de rupturas, na que florece unha curiosidade palpable; momento de contradicións, de impulsividade, de fascinación polo risco, de ansias de poder e de independencia. As posibilidades de experimentación pro-

¹ United Nations International Children's Emergency Fund

liferan e ábrense comportas que ata ese momento atopábanse pechadas a cal e canto, das que paulatinamente van brotando miserias e grandezas nunca antes exploradas. (Pérez Cosín, Navarro e Uceda, 2010, p.19)

Para achegarnos máis á comprensión sobre a realidade das adolescencias consideramos de especial importancia escoitar os argumentos ofrecidos polas persoas adolescentes e como definen estas as adolescencias, seguindo a Funes (2005) que afirma: “Necesitamos detectar como interpretan, como dan significado ao que segundo nós describe a súa situación. Por isto falamos de *argumentos adolescentes*, porque para saber o que son necesitamos incorporar as súas miradas” (pp. 81-82). No marco da presente investigación recolleamos o significado que lle dan ao concepto as persoas adolescentes participantes.

Para min a adolescencia é unha etapa bonita pero moi difícil. Un, a estas idades, síntese máis maior do que é e pensa que o sabe todo. Ás veces un síntese presionado por outros adolescentes e fai cousas ou deixa de facelas que sabe que non están ben, só por ser aceptado. É unha etapa na que estamos ao lado da idade adulta e as nosas decisións e hábitos marcarán o noso futuro (A3, liñas 2109-2113).

A adolescencia para min é un proceso complicado, empezas a darte conta de moitas cousas que cando es neno non es capaz de comprender. Empezan a aparecer os medos e as inseguridades e sénteste incomprendido, moitas veces só tamén, pero co paso do tempo do que antes facías unha montaña o ves como o que sempre foi un simple gran (Aa4, liñas 2115-2119).

A adolescencia consiste en máis que nunhas características evolutivas ou grupos de idade. O coñecemento útil desta realidade implica presentar unhas perspectivas máis poliédricas (Funes, 2005).

1.2 Atención a adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia

En Galicia o Servizo de Xustiza Penal Xuvenil² é o órgano da entidade pública responsable de desenvolver as actuacións necesarias para a execución das medidas previstas na Lei Orgánica 5/2000, do 12 de xuño, reguladora da responsabilidade penal dos menores (LORPM); desenvolvida polo Real Decreto 1774/2004, de 30 de xullo, polo que se aproba o Regulamento da LORPM; e modificada pola Lei Orgánica 8/2006, de 4 de decembro; así como no resto da normativa vixente relacionada.

Esta capacidade de actuación ven dada en virtude do artigo 45 da LORPM no que se establece que corresponde ás comunidades autónomas a execución das medidas adoptadas polas xuízas ou xuíces de menores nas súas sentenzas firmes, podendo estable-

² da Subdirección Xeral de Política Familiar, Infancia e Adolescencia; Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica; Consellería de Política Social. Xunta de Galicia

cer estas os convenios de colaboración necesarios con entidades, ben sexan públicas, da Administración do Estado, local ou doutras comunidades autónomas, ou privadas, sen ánimo de lucro, baixo a súa directa supervisión, sen que supoña en ningún caso a cesión da titularidade da responsabilidade derivada da dita execución.

O ámbito de aplicación da LORPM son as persoas maiores de 14 anos e menores de 18 anos pola comisión de feitos tipificados como delitos ou faltas no Código Penal ou nas leis penais especiais. Non se aplica ás persoas menores de catorce anos, para as que se observan outras normas de protección e educación de menores previstas no Código Civil e na Lei Orgánica 1/1996, de 15 de xaneiro, sobre protección xurídica do menor, debendo dar conta á Entidade Pública que teña atribuída a competencia sobre menores na Comunidade Autónoma de que se trate para que adopte medidas tendentes á reeducación e protección do menor de catorce que observase unha conduta reprochable.

As idades indicadas han de entenderse sempre referidas ao momento da comisión dos feitos, sen que o superar as mesmas antes do comezo do procedemento ou durante a tramitación do mesmo teña relevancia aos efectos da aplicación da lei, artigo 5.3 da LORPM.

Os principios xerais que persegue esta Lei, están recollidos na súa exposición de motivos. Natureza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa do procedemento e das medidas aplicables a persoas menores de idade. Recoñecemento expreso das garantías que se derivan do respecto dos dereitos constitucionais e das especiais esixencias do interese da persoa menor. Diferenciación de diversos tramos de idade a efectos procesuais e sancionadores. Flexibilidade na adopción e execución das medidas aconselladas polas circunstancias do caso concreto.

A LORPM recolle diferentes tipos de medidas: de internamento, que consisten na privación da liberdade nun centro de menores durante o tempo que determine a sentenza xudicial; de medio aberto: execútanse en recursos non residenciais; e de execución directa pola Xuíza ou Xuíz (Ver Táboa 1).

1.2.1 Medidas aplicables

Nas medidas de medio aberto agrúpanse aquelas descritas no artigo 7 da LORPM, e na nova redacción dada na Lei Orgánica 8/2006, non supoñen privación de liberdade.

A medida de tratamento ambulatorio consiste na asistencia ao centro asignado seguindo unhas pautas fixadas para o axeitado tratamento da anomalía ou alteración psíquica, adición ao consumo de drogas ou alteracións da percepción que padezan. No tratamento pódense combinar asistencia médica e psicolóxica. Cando a persoa interesada rexeite un tratamento de deshabitación, a xuíza ou xuíz aplicaralle outra medida acorde ás súas circunstancias.

As persoas con medida de asistencia a centro de día residen no seu domicilio habitual e acoden a un centro plenamente integrado na comunidade, no que se desenvolve un

Táboa 1 Medidas recollidas na LORPM

Medidas de internamento	Medidas de medio aberto	Execución directa Xuíz/a
<ul style="list-style-type: none"> - Réxime pechado - Réxime semiaberto - Réxime aberto - Terapéutico: réxime pechado, semiaberto ou aberto - Permanencia fin de semana en centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamento ambulatorio - Asistencia a centro de día - Permanencia fin de semana en domicilio - Liberdade vixiada - Convivencia con outra persoa, familia ou grupo educativo - Prestacións en beneficio da comunidade - Realización de tarefas socioeducativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Prohibición de aproximarse ou comunicarse coa vítima ou con aqueles dos seus familiares ou outras persoas que determine o Xuíz/a - Amoestación - Privación permiso de conducir ciclomotores e vehículos a motor, ou o dereito a obtelo, ou licencias administrativas para caza ou para uso de calquera tipo de armas - Inhabilitación absoluta

Fonte: LORPM.

programa de atención integral durante o tempo imposto na sentenza xudicial, para realizar actividades de apoio, educativas, formativas, laborais ou de ocio.

Na medida de permanencia de fin de semana no domicilio a persoa permanece no seu domicilio ata un máximo de 36 horas, entre a tarde ou noite do domingo, a excepción do tempo que deba dedicar ás tarefas socioeducativas asignadas pola xuíza ou xuíz que se teña que desenvolver fóra do lugar de permanencia.

A medida de liberdade vixiada implica o seguimento da actividade da persoa sometida a ela e da súa asistencia á escola, ao centro de formación profesional ou lugar de traballo, segundo os casos, procurando axudala a superar os factores que determinaron a infracción cometida. Esta medida obriga, no seu caso, a seguir as pautas socioeducativas sinaladas pola entidade pública ou pola persoa profesional encargada do seu seguimento, de acordo co programa elaborado ao efecto e aprobado pola xuíza ou xuíz de menores. A persoa menor sometida a esta medida tamén queda obrigada a manter con dita profesional as entrevistas establecidas no programa e cumprir, no seu caso, as regras de conduta impostas dende o Xulgado de Menores. Segundo datos do Ministerio de Sanidade, Consumo e Benestar Social (2018) esta medida presenta unha tendencia de incremento a nivel estatal, en 2016 é a medida que produce un maior incremento en termos absolutos e foi a máis utilizada dende os Xulgados de Menores, sendo o 45% das medidas de este tipo, no 2017 continúa incrementándose pasando a un 47% do total.

Na medida de convivencia con outra persoa, familia ou grupo educativo inténtase proporcionar á persoa menor un contexto de socialización positivo que facilite o desenvolvemento de pautas socioafectivas prosociais; debe convivir, durante o período de tempo establecido por sentenza xudicial, con outra persoa, cunha familia distinta da súa, ou cun grupo educativo, axeitadamente seleccionado para orientala no seu proceso de socialización.

As prestacións en beneficio da comunidade é unha medida que non se poderá impoñer sen o consentimento da persoa sometida a ela. Consiste na realización de actividades non retribuídas que se lle indiquen de interese social, en beneficio de persoas en situación de precariedade. Preferentemente, trátase que a actividade teña relación cos feitos cometidos.

A realización de tarefas socioeducativas é unha medida na que se deberá executar sen internamento nin liberdade vixiada, actividades específicas de contido educativo encaixadas a facilitarlle o desenvolvemento da súa competencia social.

Tamén existe a posibilidade de realización de tarefas e actividades de reparación extraxudiciais³ que, propostas polos equipos técnicos dos xulgados de menores, sexan derivadas a unha xefatura territorial da Consellería de Política Social.

O Servizo de Xustiza Penal Xuvenil da Xunta de Galicia (2018) reflexa na última memoria anual publicada, de execución de medidas xudiciais previstas na LORPM, que no 2017 houbo en Galicia 1004 medidas en execución que corresponden a 676 persoas menores -532 homes e 144 mulleres-.

As provincias que teñen unha porcentaxe maior de medidas en execución son A Coruña, 40,34%; e Pontevedra, 31,18%. Nas provincias de Ourense e Lugo os datos son bastante semellantes no referido a número de medidas en execución, 14,44% en Ourense e 14,04% en Lugo (Xunta de Galicia, 2018).

Na Táboa 2 recóllese unha comparativa das medidas executadas durante os últimos cinco anos, divididas por medidas de internamento e de medio aberto.

No 2017, o 23,21% corresponde a medidas de internamento e o 76,79% a medidas de medio aberto (Xunta de Galicia, 2018). As de internamento con máis frecuencia foron as de réxime semiaberto que representan un 59,23% do total, e os internamentos terapéuticos en réxime semiaberto que supuxeron un 22,32% (Xunta de Galicia, 2018).

En canto ás de medio aberto, ver Táboa 3, as de maior incidencia foron: liberdades vixiadas, 66,67%; tarefas socioeducativas, 16,86%; e prestacións en beneficio da comunidade, 7% (Xunta de Galicia, 2018).

³ previstas na exposición de motivos II.13 e no capítulo I do título III da LORPM

Táboa 2 Comparativa da frecuencia e porcentaxe das medidas executadas durante os últimos cinco anos

	Medidas de internamento		Medidas de medio aberto	
	Frecuencia	Porcentaxe	Frecuencia	Porcentaxe
2013	419	29,04%	1024	70,96%
2014	351	27,90%	907	72,10%
2015	306	25,71%	884	74,21%
2016	211	22,79%	715	77,21%
2017	233	23,21%	771	76,79%

Fonte: Xunta de Galicia, 2018.

Táboa 3 Frecuencia e porcentaxe das medidas en medio aberto en execución no 2017

Medidas	Frecuencia e porcentaxe en Galicia	
	Frecuencia	Porcentaxe
Liberdade vixiada	514	66,67%
Convivencia con persoa ou grupo educativo	9	1,17%
Asistencia a centro de día	21	2,72%
Permanencia f/s no domicilio	1	0,13%
Tratamento ambulatorio	42	5,45%
Prestacións en Beneficio da Comunidade	54	7,00%
Tarefas socioeducativas	130	16,86%
Prohibición de aproximarse ou comunicarse	0	0,00%
Amonestación	0	0,00%
Privación do permiso de conducir ou armas	0	0,00%
Inhabilitación absoluta	0	0,00%

Fonte: Xunta de Galicia, 2018.

A nivel estatal destacamos que no 2017 executáronse 32423 medidas, das cales aproximadamente un 80% son de medio aberto. Este dato ven acompañado dun incremento de equipos en medio aberto pasando de 163 a 195 (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018).

Nun estudo de investigación sobre adolescentes en conflito coa lei elaborado pola Universitat de Barcelona, afirmou-se que “un dato certamente favorable, de cara a facilitar os procesos de reinserción dos mozos, que os tribunais apliquen preferentemente medidas de tipo comunitario (liberdade vixiada, tratamento ambulatorio, etcétera) por enriba do internamento” (Redondo, Martínez, e Andrés, 2011, p.133).

Por último, no referido á tipoloxía dos delitos nas medidas notificadas a adolescentes destacar que de 807 impostas as de maior frecuencia son as seguintes: lesións⁴ 19,95%, roubo con violencia ou intimidación nas persoas⁵ 9,79%, furto⁶ 9,17%, violencia de xénero e doméstica física ou psíquica habitual⁷ 8,80%, violencia doméstica⁸ 8,30% (Xunta de Galicia, 2018).

1.2.2 Intervención socioeducativa nas medidas de medio aberto

A acción con adolescentes en conflito coa lei debe combinar un dobre proceso, o control da medida que supón o cumprimento da propia medida e a intervención socioeducativa (Uceda, 2010).

Na liña deste dobre proceso, resulta de interese a investigación empírica sobre a aplicación da medida de liberdade vixiada desenvolvida polas autoras Bernuz, Fernández e Pérez (2009) na que verifican que esta medida permite conxugar obxectivos de educación e de control. O control faise explícito nas interaccións da persoa menor coa educadora ou educador e mediante os informes pertinentes. O obxectivo da educación delimitase no desenvolvemento da execución da medida a través dos contidos que traballan na intervención o persoal que intervén coa persoa adolescente.

Entendemos a intervención socioeducativa como unha acción da Educación Social “que dea resposta a unha complexa armazón de necesidades sociais dos individuos, restablecendo e ampliando as oportunidades educativas das persoas e dos colectivos sociais na vida cotiá” (Caride, 2005, p.57).

As persoas adolescentes en risco de exclusión social medran nunha realidade complexa e veñen duns contextos moi variados, estes elementos son decisivos para a comprensión do concepto intervención socioeducativa e a flexibilidade que esta precisa (Melendro, González e Rodríguez, 2013).

En Galicia, a intervención educativa integral en medio aberto lévase a cabo nun recurso non residencial que se denomina Centro de Intervención Educativa en Medio

4 Artigos 147-151 do Código Penal

5 Artigos 237 e 242 do Código Penal

6 Artigos 234-236 do Código Penal

7 Artigo 173.2 do Código Penal

8 Artigo 153.2 do Código Penal

Aberto (CIEMA), seguido do nome da provincia onde estea situado, ver Táboa 4. Son centros de atención de día. No artigo 19 do Decreto 329/2005 descríbense os centros de atención de día como equipamentos que proporcionan durante o día a menores en situación de risco, desamparo ou conflito social, unha serie de servizos de apoio socioeducativo e familiar, co obxecto de favorecer o seu proceso de normalización.

Táboa 4 CIEMAS de Galicia

	Xestiona	Equipamentos	Profesionais
CIEMA A Coruña	Fundación Camiña Social	- A Coruña - Ferrol - Santiago de Compostela	- Director - 10 educadoras/es - Psicóloga - Traballadora social
CIEMA Lugo	Fundación Dignidade	- Lugo	- Directora - 4 educadoras/es - Psicóloga - Traballadora social - Orientadora laboral
CIEMA Ourense	Asociación Centro Trama	- Ourense	- Director - 4 educadoras/es - Psicóloga - Traballadora social
CIEMA Pontevedra	Asociación Arela	- Pontevedra - Vigo	- Dirección - 6 educadoras/es - Psicóloga - Traballadora social

Tendo en conta o artigo 6 do Real Decreto 1774/2004, no que se regula os principios inspiradores da execución das medidas, a intervención educativa na execución das diferentes medidas xudiciais responde aos principios recollidos na Táboa 5.

Os equipos profesionais dos CIEMA de Galicia están formados como mínimo por persoal educador, de dirección/coordinación, de Psicoloxía, e de Traballo Social. O persoal educador encárgase da execución das medidas xudiciais, fai seguimento da persoas menores no seu entorno natural co obxectivo de facilitarlle a través da intervención socioeducativa o seu proceso socializador e madurativo. O persoal de dirección/coordinación é responsable do funcionamento do centro e do cumprimento das funcións e tarefas que ten asignadas o equipo de profesionais. O persoal de Psicoloxía é responsable da aplicación e intervención naquelas cuestións relacionadas co seu perfil profesional. O persoal de Traballo Social avalía as relacións da persoa menor co seu medio social e familiar e orienta ao persoal educador nesta área.

Táboa 5 Principios na execución das medidas xudiciais

- Superior interese da persoa menor.
- Respetto ao libre desenvolvemento da súa personalidade.
- Información dos dereitos que lle corresponden e asistencia necesaria para o seu exercicio.
- Aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten o sentido da responsabilidade e o respecto polos dereitos e liberdades das persoas.
- Adecuación das actuacións á súa idade, personalidade, xénero e circunstancias persoais e sociais.
- Prioridade das actuacións na propia contorna familiar e social sempre que non sexa prexudicial para o seu interese. Utilización preferente dos recursos normalizados do ámbito comunitario.
- Fomento da colaboración das nais e pais ou persoas que teñen a representación legal durante a execución das medidas.
- Carácter preferentemente interdisciplinar na toma de decisións que afecten ou poidan afectar a persoa menor.
- Confidencialidade, reserva oportuna e ausencia de inxerencias innecesarias na vida privada das persoas menores e das súas familias.
- Coordinación de actuacións e colaboración con outros organismos, especialmente cos que teñan competencias en materia de educación e sanidade.

Fonte: Real Decreto 1774/2004.

Tal e como afirman Tarín e Navarro (2010) “a pluralidade de referentes educativos constitúe un dos mellores elementos de control para manter unha boa práctica profesional, ademais de ser de por si enriquecedora en calquera proceso socioeducativo”. (p. 220).

En canto ao persoal educador, na Resolución do 28 de decembro de 2018 da Xunta de Galicia, recóllese que deberá estar en posesión dunha diplomatura ou titulación universitaria de grao en Educación Social, ou en materias propias ou relacionadas coa intervención educativa ou social, ou contar coa acreditación correspondente para o desempeño desta función.

Nesta Resolución tamén se describen as funcións deste persoal nos CIEMA, sendo entre outras: coñecer as características da persoa menor, da súa familia e da súa contorna social; informar de xeito comprensivo á persoa e á súa familia, sobre a súa situación xudicial e os dereitos e obrigas que marca a lei; valorar as necesidades educativas de cada menor de acordo cos seus factores de risco e protección; definir os obxectivos educativos e, con base neles, elaborar o programa individualizado de execución da medida (PIEM), así coma os informes que esixe a LORPM e o seu regulamento; explicarlle á

persoa menor, e se procede, á súa familia o PIEM na súa vertente educativa e xudicial; acompañar, orientar e educar ás persoas menores no seu proceso de maduración e de desenvolvemento de hábitos e habilidades persoais e sociais; proporcionar mediación e axuda para resolver as situacións conflitivas que teñan as persoas menores a nivel persoal, familiar e social; reforzar o proceso de formación regulada cando así se precise; apoiar o proceso de orientación e formación laboral das persoas menores fomentando as súas capacidades para inserirse na sociedade; proporcionar alternativas de ocupación do tempo libre a través da participación en actividades de lecer organizadas.

Por último, seguindo a Melendro (2018) no referido as investigacións sobre estratexias de intervención con adolescentes en conflito coa lei, destacar que este autor sinala entre os modelos máis coñecidos o Enfoque Psicoeducativo proposto polos canadenses Le Blanc e Trudeau, da Universidade de Montreal, ou o M.S.T (*Multisistemic Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*), un programa que o equipo do estadounidense Henggeler desenvolveu baseándose na Teoría de Sistemas. No estado español o autor destácanos as investigacións de Graña, Garrido e González Cieza no 2007, as de Capdevila, Ferrer e Luque no 2005 e as de Fernández Molina e Rechea no 2006. Estas últimas investigacións están elaboradas sobre as características das persoas adolescentes en conflito coa lei, o nivel de reincidencia así como a relación que esta ten coa planificación do tratamento e da intervención.

1.3 Acción socioeducativa no ocio

A Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) define a Educación Social como:

Dereito da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas, que son o ámbito de competencia profesional do educador e da educadora social e que posibilitan:

- A incorporación do suxeito da educación á diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvemento da sociabilidade e a circulación social.
- A promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de bens culturais, que amplíen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e de participación social. (ASEDES, 2007, p.12)

Actualmente destacan seis áreas ou ámbitos de actuación da Educación Social: educación permanente, formación laboral e ocupacional, educación en e para o tempo libre, animación sociocultural e desenvolvemento comunitario, educación especializada, e educación cívico-social (Caride, 2005).

A intervención socioeducativa que se desenvolve nas medidas xudiciais podemos enmarcala principalmente no ámbito da intervención da educación especializada. Non obstante, no presente traballo referímonos a intervención socioeducativa que se desenvolve coas persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto na área do

ocio e tempo libre, polo tanto esta intervención pode encadrarse tamén no ámbito da educación en e para o tempo libre.

Compartimos a afirmación de Trilla (2000) na que describe que existe unha gran dificultade en delimitar unhas fronteiras con exactitude dos ámbitos da Educación Social xa que diferentes ámbitos comparten o que o autor denomina un “aire de familia”, reflexión que realiza a partir dunha metáfora do filósofo Wittgenstein.

Tendo en conta o anterior, a delimitación entre os diferentes ámbitos non resulta moi clara debido a que presentan aspectos en común, polo tanto tal e como afirma Dapía (2014) “esíxenos a non fragmentación da praxis socioeducativa abordándoa dende un enfoque integral, integrador e integrado” (p.168).

1.3.1 Aproximación ao concepto de ocio

Existen diversas definicións sobre ocio resultando algunhas delas contraditorias, en moitas ocasións mestúranse conceptos como tempo libre e ocio. No referido ao tempo libre e a relación con outros tempos consideramos de interese o esquema que propón Trilla (1993), que se recolle na Táboa 6, na que claramente o ocio é unha das manifestacións do tempo libre, non a única, polo que ocio e tempo libre son diferentes. Vexamos as diferencias.

Táboa 6 Categorías dos tempos segundo Trilla

Tempo			
Non dispoñible		Dispoñible	
Traballo	Obrigas non laborais	Ocupacións autoimpostas	Tempo libre
- Traballo remunerado - Traballo doméstico - Ocupacións paralaborais	- Necesidades biolóxicas básicas - Obrigas familiares - Obrigas sociais	- Actividades relixiosas - Actividades voluntarias de carácter social - Actividades institucionalizadas de formación	- Ocupacións persoais non autotéticas - Tempo libre estéril ou desocupado - Ocio

Fonte: Trilla, 1993, p.54.

Unha das definicións de ocio con máis relevancia é a aportada polo sociólogo francés Dumazedier (1971):

o ocio é o conxunto de ocupacións ás que o individuo pode entregarse de maneira completamente voluntaria, sexa para descansar, sexa para divertirse, sexa

para desenvolver a súa información ou a súa formación desinteresada, a súa participación social voluntaria, tras terse liberado das súas obrigas profesionais, familiares e sociais. (p.20)

Tendo en conta a anterior definición pódese afirmar que a referencia temporal do ocio é o tempo libre, é dicir, desenvólvese durante o tempo liberado de ocupacións ou obrigas. As actividades que se realizan teñen unhas finalidades claras, fundamentalmente o descanso e o pracer. En canto a actitude persoal esta é libre e voluntaria. Outra característica importante é o autotelismo do ocio, xa que se trata dunha actividade desinteresada, sen unha finalidade utilitaria.

Puig e Trilla (1996) describen que para definir o ocio é necesario integrar os elementos que permitan comprender esta realidade. Os aspectos que consideran necesarios para isto son o tempo, a actitude, e as actividades. En canto ao tempo, refírense que o ocio precisa dispoñibilidade de tempo liberado de traballo ou calquera obriga. Con respecto a actitude, sinalan que o ocio require que a persoa durante o seu tempo libre se desenvolva con plena autonomía, obtendo pracer e satisfacción da súa actividade. Por último, e dunha forma máis secundaria, refírense as actividades a pesar de que non as consideran características diferenciais do ocio, incluíndoas porque sempre están presentes.

Estes autores afirman que “calquera actividade será de ocio segundo o tempo social en que se produce e a actitude personal con que se realiza” (Puig e Trilla, 1996, p.20).

A Asociación Internacional World Leisure and Recreation Association (WLRA) publica en 1994 a Carta da WLRA sobre a Educación do Ocio na que o ocio é visto como: unha experiencia humana rica, un recurso importante para o desenvolvemento, un facilitador de benestar e boa saúde, un dereito humano básico, o seu desenvolvemento favorecese asegurando condicións básicas de vida, un elemento interrelacionado a outros fins vitais (WLRA, 1994).

Consideramos de importancia destacar que poden identificarse diferentes experiencias de ocio en áreas concretas e que presentan unhas características propias. Cuenca (2004) describe diferentes dimensións do ocio, dividíndoas en dimensións do ocio exotélico e dimensións do ocio autotélico.

Segundo o autor o ocio exotélico é un medio para lograr outra finalidade, e as súas dimensións son: a *dimensión produtiva*, o ocio é considerado como un negocio, como unha actividade económica; *dimensión consuntiva*, consumo do ocio como mercado-ría, como actividade pasiva; *dimensión educativa*, educación como medio para a formación persoal e comunitaria, función motivadora ou metodolóxica, non ten como finalidade o avance do ocio persoal ou comunitario; *dimensión terapéutica*, a finalidade é a saúde.

Cuenca refírese ao ocio autotélico como o que se desenvolve de forma satisfactoria e libre, sen unha meta utilitarista, e que presenta as seguintes dimensións: *dimensión lúdica*, prácticas vinculadas co xogo; *dimensión creativa*, relacionada coa creatividade,

experiencias culturais; *dimensión ambiental-ecolóxica*, a experiencia de ocio ten como centro o contexto, contribúe a planificación dun desenvolvemento sostible; *dimensión festiva*, a festa como acción de ocio; *dimensión solidaria*, experiencia altruísta, axudar a outras persoas independentemente da acción desenvolvida.

Tras consultar diferentes definicións sobre o ocio, podemos construír a seguinte afirmando que o ocio é un dereito básico recollido en diferente normativa internacional e estatal; trátase dun tempo xestionado de forma desinteresada, con liberdade e por propia elección, no que a satisfacción persoal, o goce e o pracer son os principais obxectivos; este tempo desenvólvese durante un tempo libre de ocupacións e de obrigas, tratándose dunha experiencia favorecedora do desenvolvemento persoal e social.

1.3.2 Educación en, para e mediante o ocio e tempo libre con adolescentes

A autora Calvo (1997) afirma que a pedagogía do ocio integra factores da educación *en* e da educación *para* o ocio. Polo tanto incorpórase tanto a perspectiva temporal como a finalidade da mesma.

Compartimos a proposta de Puig e Trilla (1996) na que incorporan tamén o factor da educación *mediante* o ocio, tratándose dunha acción educativa por medio dunha actividade ou actitude que integre as características que se atribúen ao ocio. A educación *mediante* o ocio é un concepto que incorpora aos outros dous factores antes mencionados. Ver Táboa 7.

Táboa 7 Educación en, para e mediante o ocio. Obxecto da pedagogía do ocio

Obxecto da pedagogía do ocio			
Educación en o tempo libre (o tempo libre como ámbito temporal)	Educación para o tempo libre (tempo libre como obxectivo)		
Destinada a obxectivos non propios do ocio (exemplo: cursos de formación fóra do horario laboral)	Destinada a obxectivos relacionados co ocio	Desenvolvida no marco do tempo libre	Desenvolvida en ámbitos que son exactamente de ocio (exemplo: acción dende o CIEMA)
	Educación mediante o ocio (exemplo: campamentos)		

Fonte: Puig e Trilla, 1996.

No referido aos programas de ocio e tempo libre, este tipo de programas están dirixidos a promover contextos de socialización dende accións de tempo libre (Rodríguez, 2013). Nun programa de ocio é fundamental a metodoloxía que se emprega, esta estrutura a acción socioeducativa que se desenvolverá coas persoas participantes nas diferentes actividades.

Nos CIEMA de Galicia entre os programas socioeducativos que se teñen que desenvolver están os programas de ocio e tempo libre, tal e como se recolle na Resolución do 28 de decembro⁹.

A metodoloxía deste programa, ao igual que as do resto de programas e actividades que se desenvolven para unha intervención educativa integral dende estes centros, presenta as seguintes características: comprensiva e guiada, de tal xeito que a persoa menor entenda tanto os contidos coma o procedemento que se vai traballar; integradora, relacionando diversas aprendizaxes de contidos de diferentes áreas que formen parte dunha mesma realidade; participativa, baseándose na motivación da persoa menor, no fomento da súa iniciativa e implicación no desenvolvemento das actividades; grupal e cooperativa, perseguindo o desenvolvemento, a cohesión e a vivencia do sentimento de colaboración e equipo; dinámica, incorporando novos recursos materiais, especialmente os relacionados cos medios audiovisuais e as tecnoloxías da información e comunicación; progresiva, partindo da situación inicial da persoa menor iranse propoñendo actividades que supoñan unha maior dificultade, implicación e responsabilidade; reflexiva e de análise, facilitando que a persoa menor poida aplicar os coñecementos, actitudes e competencias técnicas e instrumentais que melloren a súa posición persoal e participación social.

Na investigación elaborada dende a Universitat de Barcelona (Redondo, Martínez, e Andrés, 2011), presentada na memoria *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*, no cal entre outros aspectos analízase o funcionamento das medidas xudiciais no estado español, recóllese a importancia que ten que as persoas adolescentes aprendan a planificar o seu tempo de xeito que poidan compaxinar diferentes actividades que realizan. Na táboa 8 preséntanse actividades que recolle a investigación mencionada, que se desenvolven para educar ás persoas adolescentes en posibilidades de ocio e que poidan ter dispoñibilidade na súa comunidade.

Nunha investigación máis recente sobre o ocio das persoas adolescentes no territorio español elaborado polas investigadoras Caballo, Varela e Nájera (2017) no que se realiza unha aproximación ás prácticas e barreiras cunha mostra de 2694 estudantes de Educación Secundaria Postobrigatoria, evidencian que existe unha tendencia a prácticas de ocio das dimensións lúdica, cultural e festiva, a dimensión solidaria resulta secundaria. Entre as barreiras que limitan a participación en actividades de ocio destacan a falta de tempo para dedicar a actividades da súa preferencia e un déficit de educación no ocio.

9 da Consellería de Política Social

Táboa 8 Actividades de ocio e tempo libre con adolescentes en conflito coa lei

Actividades	Comunidades autónomas nas que se aplican	Factores de risco relacionados
<ul style="list-style-type: none"> - Patróns de diversión socialmente normalizados e alternativas de ocio - Optimización do tempo de ocio - Tempo libre organizado e non organizado - Planificación e uso do tempo libre - Taller educación física e deportiva - Asistencia e práctica de actividades deportivas - Apoio á actividade de tempo libre - Visitas salas de ocio e festas - Relación co grupo - Xogos e lectura 	<p>Aragón, Asturias, Baleares, Cataluña, Ceuta, Extremadura, A Rioxa, Madrid, Melilla, Murcia, Navarra</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poucas amizades - Amizades delincuentes - Pertenza a unha banda xuvenil - Tendencia ao aburrimiento - Busca de novas experiencias e sensacións

Fonte: Redondo, Martínez, e Andrés, 2011, p.96.

Por último facemos referencia ao *Informe Juventud en España 2016* por tratarse dunha das investigacións sociolóxicas referentes sobre a adolescencia e xuventude. Desenvolvida cunha mostra de 5000 persoas entre 15 e 29 anos. Neste informe recóllense (Benedicto, 2017) resultados dun informe anterior do INJUVE¹⁰, do 2014 (*Jóvenes, ocio y consumo*) no que se describen os gustos e preferencias destas persoas. Entre os resultados destacar que máis do 90% das persoas entrevistadas destacan entre gustos e preferencias actividades como saír con amizades, escoitar música, viaxar e usar o ordenador; o seguinte bloque de actividades con maior porcentaxe son: ir ao cine, facer deporte, excursións, descansar ou non facer nada, ver televisión, ir a concertos, ler libros e oír a radio, que representan a preferencia por parte dun 70-89% das persoas entrevistadas. Estes resultados mostran unha preferencia cara actividades fóra do domicilio. No Informe recóllese que o ocio relacionado co deporte e a cultura resulta menos atractivo e non supera o 50%. As preferencias mostran un tempo libre compartido, en espazos públicos ou aire libre, e con implicación de gasto económico.

¹⁰ Instituto de la Juventud

2. Obxectivos

a finalidade deste traballo de investigación é aproximarse a realidade do ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia, así como as accións socioeducativas que se desenvolven nos CIEMA dende a educación en e para o tempo libre.

Os obxectivos específicos son:

1. Describir os patróns de ocio das persoas adolescentes antes, durante e unha vez finalizada a medida xudicial.
2. Descubrir as accións socioeducativas que se desenvolven no ámbito do ocio nos CIEMA.
3. Analizar dificultades, necesidades e propostas de mellora na intervención do ocio con adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto.

3. Metodoloxía de investigación

O presente traballo encádrase no marco cualitativo. Desenvólvese a través de datos verbais recollidos en entrevistas semiestruturadas e grupo de discusión, polo tanto utiliza persoas de forma individual e grupos. A realidade estudada por este tipo de investigación non é dada, son diferentes “actores” a que a constrúen (Flick, 2004).

Pérez Serrano (2011) afirma: “A investigación cualitativa axúdanos a situarnos no contexto no que ocorre o acontecemento e permítenos rexistrar as situacións, marcos de referencia, e aqueles eventos sen descompoñelos da realidade na que teñen lugar”. (p. 634).

Este estudo que se presenta conta entre outras coas seguintes características: utilización de métodos cualitativos; perspectiva holística; explora, describe e interpreta a realidade; non é xeneralizable. Estas características están consideradas por Pérez Serrano (2011) como principios do paradigma cualitativo.

3.1 Participantes

Nesta investigación participaron oito educadoras/es dos diferentes Centros de Intervención Educativa en Medio Aberto de Galicia (dúas profesionais en cada provincia), catro mulleres e catro homes; e catro persoas adolescentes da provincia de Ourense, unha muller e tres homes. O criterio establecido para participar no estudo era o seguinte: para o persoal educativo, que se atopase no momento do estudo exercendo as súas funcións profesionais como educador/a nun dos CIEMA; para as persoas adolescentes, que estivesen en período de execución dunha medida xudicial en medio aberto.

O persoal educativo participante presenta unha media de anos de experiencia laboral como educador/a do CIEMA de 9,25. A idade medida é de 39,37 anos, cun rango que

vai dende os 33 aos 44. En canto á titulación de acceso ao posto de traballo acceden: cinco coa Diplomatura en Educación Social, unha co Grao en Educación Social, unha coa habilitación en Educación Social e unha coa Licenciatura en Pedagogía.

As persoas adolescentes participantes presentan unha media de idade de 16,5 anos, cun rango que vai dende os 14 aos 19. No momento do estudo en período de execución de medida xudicial en medio aberto, as catro con medidas de liberdade vixiada.

Por cuestións de confidencialidade, de rigor científico e para garantir o anonimato das persoas participantes, no presente traballo para facer referencia a estas utilizaranse os seguintes códigos: *Ea1, Ea3, Ea6 e Ea7* (para as educadoras); *E2, E4, E5 e E8* (para os educadores); *A1, A2 e A3* (para os adolescentes) e *Aa4* (para a adolescente).

3.2 Instrumentos de recollida de información

Utilizáronse como instrumentos de investigación as entrevistas semiestruturadas e o grupo de discusión, ver modelos en anexos en anexo 1 e anexo 2.

As entrevistas semiestruturadas leváronse a cabo coas educadoras e educadores. Esta técnica de investigación cualitativa é un espazo de construción de coñecemento (Kvale, 2011). Nas entrevistas semiestruturadas perséguese conseguir recoller descrições da realidade da persoa entrevistada con respecto á interpretación do significado dos fenómenos que se describen (Kvale, 2011).

O grupo de discusión desenvolveuse coas persoas adolescentes. A información que recolleemos mediante esta técnica aporta características internas da situación que se estuda dende unha perspectiva grupal compartida (Suárez, 2005). Esta técnica ten como vantaxe a interacción grupal e a flexibilidade, aportando unha alta validez subxectiva (Suárez, 2005).

3.3 Procedemento

O primeiro paso antes da recollida de información foi solicitar unha autorización á Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica da Xunta de Galicia para poder realizar o estudo.

Tras contar con dita autorización contactouse coa Dirección dos catro CIEMA de Galicia e solicitouse a colaboración de dúas persoas educadoras para ser entrevistadas. As entrevistas desenvóléronse nos meses de maio e xuño de 2019, cunha duración media de unha hora. No contacto que se establece co CIEMA Ourense, tamén se solicita que conviden a participar nun grupo de discusión a persoas adolescentes coas que traballan nese momento, esta técnica levouse a cabo no mes de xuño de 2019 e a duración foi de unha hora e media.

Previo a execución das entrevistas e grupo de discusión asínase coas persoas participantes un acordo de consentimento informado no cal se informa sobre o estudo que

se desenvolve e acórdanse as condicións da participación garantindo o anonimato e a confidencialidade. Tanto as entrevistas como o grupo de discusión foron gravados en audio co consentimento das persoas participantes. Para o desenvolvemento dos dous instrumentos utilizados prestouse atención en crear un espazo que facilitase a participación.

3.4 Análise de datos

Executadas as entrevistas e o grupo de discusión, transcribíronse de forma literal para facilitar o proceso de análise da información recollida. Realízanse repetidas lecturas facendo anotación que permiten familiarizarse coa información obtida.

Establecéronse categorías e subcategorías mediante un proceso de codificación elaborado por dúas persoas investigadoras, a profesora que titoriza a presente investigación e o alumno que a desenvolve. A participación de dúas persoas na elaboración da investigación permite a detección ou minimización de desviacións provocadas pola persoa investigadora (Flick, 2004). A categorización estableceuse por consenso tras diferentes revisións.

4. Resultados

Unha vez desenvolvido un proceso de análise da información recollida, identificamos tres categorías primarias: i) patróns de ocio; ii) accións socioeducativas dende os CIE-MA; e iii) dificultades, necesidades e propostas. Nalgunhas das diferentes categorías identificamos subcategorías ou categorías de segundo, terceiro e cuarto nivel de concreción, tal e como se recolle na Táboa 9 (ver anexo 3).

4.1 Patróns de ocio

Nesta as persoas participantes describen as características que presenta o ocio das persoas adolescentes en diferentes momentos da intervención. Permitted a identificación de tres subcategorías: i) ocio antes da medida, ii) ocio durante a medida, e iii) ocio despois da medida.

4.1.1 Ocio antes da medida

Nesta categoría identificamos catro de terceiro nivel: i) tipos de actividades, ii) características do ocio, iii) con quen, e iv) relación entre o ocio e actos delituosos.

Atopamos que son catro os **tipos de actividades** que refiren ter feito antes do inicio da execución da medida: uso das TIC, música, deporte e consumo de drogas.

No *uso das TIC* destácase un ocio habitualmente de tipo individual e de carácter pasivo no que se utiliza: televisión, videoxogos, smartphones, ordenador e internet.

No referido á *música* resaltan actividades como: cantar, facer improvisacións de rap, escoitar música e bailar. Esta última maioritariamente en mulleres adolescentes, non obstante tamén está presente en homes.

A ver, eu ía a unha escola profesional e tiña días marcados, pero na casa moitas veces co altofalante eu fago as miñas coreografías. Pero despois de que entrei na cousa esta pois xa me desapuntaron de baile (A1, liñas 2198-2200).

O *deporte* nas persoas adolescentes é descrito polo persoal educativo como unha actividade pouco presente antes do inicio da medida. As persoas que participan nalgunha actividade deportiva organizada fano habitualmente en equipos de fútbol ou outros deportes grupais, en ximnacios realizando actividade libre, ou deportes de contacto (como boxeo, Kickboxing...). Algunhas educadoras/es participantes destacan que en moitas ocasións as persoas adolescentes coas que traballan presentaban durante a infancia algún tipo de actividade deportiva, pero ao chegar á adolescencia é abandonada.

Poucos, algúns, porcentaxe moi baixa, moi baixa, algunha actividade deportiva, moi poucos (Ea3, liña 1183).

As persoas adolescentes participantes resaltan que si que fan actividade deportiva pero por libre e de forma ocasional, como partidos de fútbol ou baloncesto con amizades.

No referido aos *consumos de drogas* sinalamos que moitas das persoas adolescentes presentan en maior medida de cannabis, tabaco e alcohol. En menor medida tamén se describen casos de cocaína, MDMA e outras drogas, que se presentan habitualmente en fins de semana.

A **características do ocio** conforma unha categoría de terceiro nivel na que identificamos tres de cuarto nivel.

Atopamos *organizado/non organizado*, as actividades de ocio que presentan na súa maioría son non organizadas, nos casos que presentan actividades organizadas estas adoitan ser de carácter deportivo.

En canto ao momento no que teñen lugar, *semana/fin de semana*, en fins de semana existe unha tendencia a incrementar os consumos de drogas aqueles que consumen así como un incremento de tempo libre. As persoas adolescentes participantes destacan que as prácticas de luns a venres e da fin de semana son practicamente idénticas, a única diferenza que refiren é o incremento de tempo que teñen para facelas na fin de semana.

En canto a *ocio diúrno/ocio nocturno* recolleemos que maioritariamente presentan un ocio diúrno, non obstante hai persoas adolescentes que antes da medida xudicial presentan saídas en horario nocturno.

E fins de semana a comer a noite, en discotecas, en bares ou... a comer a noite e a comer o que faga falta (E4, liñas 1706-1707).

Na categoría de terceiro nivel **con quen** identificamos dúas de cuarto nivel. Con respecto a de *individual/colectivo*, destacamos que en maior medida as persoas adolescentes desenvolven un ocio co seu grupo de iguais co que pasan a maior parte do seu tempo libre. En menor medida atopamos casos de un ocio de carácter individual no que predomina un tempo libre na casa con actividades fundamentalmente de carácter pasivo.

No referido a *familia* recóllese que o papel das familias no ocio das persoas adolescentes antes das medidas xudiciais caracterízase por unha escasa implicación e participación.

Deberían xogar un papel importante, pero en realidade é que están completamente ausentes ou descoñecen cales son as súas prácticas de ocio (Ea1, liñas 139-140).

Destácase que as actividades de ocio que se fan en familia son moi escasas. As persoas participantes, educadoras e adolescentes, sinalan como única actividade de ocio percibida como tal a de participar nunha comida familiar.

Na **relación entre o ocio e actos delituosos** o persoal educativo participante maioritariamente describe que existe unha importante relación entre estas variables. Apuntan que no ocio é no contexto no que máis actos delituosos presentan as persoas adolescentes, motivado en gran medida polas dificultades que presentan na xestión do seu tempo libre.

O tempo de ocio, considerámolo como unha variable importante, no CIEMA vemos como nalgúns dos delitos está presente a dificultade polo goce do seu tempo (Ea7 e E8, liñas 3852-3854).

As persoas adolescentes participantes na súa maioría negan a existencia desta relación, perciben que non inflúe o uso que fan do seu tempo libre coa comisión de actos delituosos.

4.1.2 Ocio durante a medida

Nesta categoría de segundo nivel identificamos dúas de terceiro nivel: i) cambios nos patróns de ocio, e ii) demandas de actividades de ocio.

Na de **cambios nos patróns de ocio** destacar que en liñas xerais o persoal educativo participante destaca que os patróns de ocio das persoas adolescentes continúan a ser practicamente os mesmos durante a execución da medida, sen existir moitos cambios da situación anterior. Non obstante, en algúns casos e en menor medida si que aprecian cambios como son: a reestruturación de horarios, que ocasións inician actividades de ocio e en menor medida un afastamento do grupo de iguais co que mantiñan unha actitude de carácter máis pasivo e vinculado ao consumo de drogas.

As persoas adolescentes participantes na súa maioría indican que si que perciben cambios no seu patrón de ocio dende que iniciaron a medida. Destacan que esta axudoulles a aproveitar o ocio dunha forma diferente, especialmente minimizando riscos.

Si que houbo cambios no meu ocio. Por exemplo eu antes... bufff. Eu antes... bufff, es que as liaba e toda esa vaina, que eu estaba no medio pero... No sei, agora como que teño máis cabeza, organizome de forma diferente e penso antes o que vou facer (A1, liñas 2460-2463).

En canto as **demandas de actividades de ocio** destácase que habitualmente as persoas adolescentes demandan actividades deportivas e de saídas. Accións de carácter grupal especialmente. Non obstante, unha educadora participante indica que non realizan ningunha demanda polo gran descoñecemento que teñen de actividades de ocio debido á falta de recursos; tamén un educador participante resalta que as demandas son moi poucas e que case nunca se realizan debido a que probablemente as persoas adolescentes xa están satisfeitos co uso do seu tempo libre.

4.1.3 Ocio despois da medida

Nesta categoría de segundo nivel identificamos tres de terceiro nivel: i) continuidade das actividades de ocio, ii) características do ocio, e iii) seguimento do ocio.

Na **continuidade das actividades de ocio** obsérvase que en poucas ocasións se manteñen as accións iniciadas dende a medida e son abandonadas ao finalizar esta. Nos casos que se detecta continuidade habitualmente é porque a persoa adolescente inicia a actividade por motivacións propias e non pola percepción da esixencia da medida xudicial. As pautas educativas que se derivan da medida sinálanse como o factor que facilita a continuidade durante a mesma. Os factores que motivan o abandono tras a medida son a falta de persoas adultas referentes que acompañen no ocio así como a percepción de ter finalizado a imposición xudicial.

As **características de ocio** que presentan ao finalizar a medida xudicial, son maioritariamente as mesmas que cando iniciaron, sen experimentar cambios significativos no seu patrón de ocio.

En moitos casos as características son as mesmas. En moitos casos tamén observamos que aínda que durante a medida, pola presión da medida, porque estás encima, polo que sexa... continúa a actividade, termina a intervención e abandonan automaticamente a actividade. Eso si que é bastante frecuente (E2, liñas 803-806).

En canto ao **seguimento do ocio** a metade do persoal educativo participante apuntan que non hai un seguimento do ocio finalizada a medida alén de contactos de carácter puntual nalgúns dos casos. A outra metade do persoal educativo, correspondente a dous dos CIEMA, destacan que existe un programa de seguimento postmedida de carácter voluntario o cal facilita continuar acompañando en certa medida ás persoas adolescentes no seu proceso de desenvolvemento. Destacar que nun de estes dous centros descríbese que adolescentes que participan en este programa continúan participando en actividades de ocio propostas dende o recurso.

4.2 Accións socioeducativas dende os CIEMA

Nesta categoría identificamos dúas subcategorías: i) necesidades socioeducativas detectadas, e ii) actividades que se desenvolven.

4.2.1 Necesidades socioeducativas detectadas

O persoal educativo describe como principais *necesidades socioeducativas*: descoñecemento por parte das persoas adolescentes das ofertas de ocio que teñen na comunidade, a necesidade de encontro físico con iguais, dificultades nas habilidades sociais, falta de motivacións, necesidade de flexibilizar o acceso a actividades de ocio estruturadas, limitacións para desenvolver afeccións.

4.2.2 Actividades que se desenvolven

Nesta subcategoría identificamos sete de terceiro nivel: i) programa de ocio e tempo libre, ii) tipoloxía de actividades, iii) recursos e espazos, iv) profesionais que as executan, v) persoas destinatarias, vi) resultados, e vii) participación das familias.

O persoal educativo participante afirma en maior medida a existencia dun **programa de ocio e tempo libre**, unha das persoas entrevistadas refire non ter coñecemento do mesmo. Non obstante, segundo a información recollida, que estean implantados e funcionen de forma regular atopamos o caso de dous CIEMA nos que existe esta realidade, nos outros dous non se percibe na práctica unha implantación do mesmo.

Na **tipoloxía de actividades** sinalar que se desenvolven actividades de carácter individual e grupal. Nas individuais en maior medida desenvólvense actividades de información, orientación e acompañamento; e en menor medida obradoiros artísticos. As actividades grupais que se describen e que teñen maior presenza son as actividades deportivas, as saídas e excursións. En menor medida existen actividades de tipo audiovisual, manualidades, cociña e carpintería. Destacar que nun dos CIEMA descríbese que se desenvolven asembleas coas persoas adolescentes nas que ademais de tratar cuestións da dinámica interna tamén é un espazo no que elaboran e reciben propostas de ocio.

O obxectivo da asemblea é saber como están os chavales, que necesidades detectan aquí (no CIEMA) e se hai algo que queiran, sobre todo en tema de ocio (Ea6, liñas 3469-3471).

Os CIEMA son os **recursos e espazos** no que se desenvolven máis actividades de ocio con estas persoas adolescentes. Non obstante dende estes centros tamén desenvolven actividades en recursos da comunidade como son: campus universitario, zonas verdes, cineclubes, casas da xuventude, locais de ensaio municipais, asociacións xuvenís, institutos de secundaria, instalacións deportivas da comunidade, entidades de carácter social sen ánimo de lucro, e recursos dos concellos.

As educadoras e educadores dos CIEMA son as **profesionais que as executan** en maior medida. En menor medida se describen nalgunhas das entrevistas a participación tamén do persoal de traballo social e de psicoloxía. Destacar que en dous dos centros se describe unha importante participación en actividades de ocio por parte do persoal de traballo social. Nas actividades que desenvolven na comunidade destacan os seguintes perfís profesionais: monitoras/es e directoras/es de tempo libre, dinamizadoras/es, e monitoras/es especializadas/os.

As **persoas destinatarias** habitualmente son adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto. A maior parte das actividades desenvolvidas son no CIEMA e destinadas a estas persoas. Nas actividades que se organizan dende a comunidade ou en colaboración con outras entidades, que teñen unha menor frecuencia, participan máis persoas.

Nos **resultados** o persoal educativo describe en maior medida unha participación positiva das persoas adolescentes e considera que se consegue: mellora nas expectativas co ocio, funcionamento e cohesión grupal, espazo para reflexionar e compartir ideas, coñecer e visibilizar outro tipo de prácticas, mellorar a relación entre iguais, promoción de hábitos saudables, experimentación en zonas de aprendizaxe, mellora do vínculo co persoal educativo.

Na **participación das familias** nas actividades desenvolvidas dende os CIEMA, atopamos que na maior parte dos casos non existe implicación e colaboración destas nesta área de intervención. No obstante existen casos, en menor medida, nos cales a familia mostra interese polas actividades que se desenvolven.

Hai familias que si están implicadas e as informas, e outras que non. E logo que che pregunten que tal foi e todo iso, non son moitas (E5, liñas 3090-3092).

4.3 Dificultades, necesidades e propostas

Nesta categoría identificamos tres categorías de segundo nivel: i) dificultades para a intervención, ii) necesidades non cubertas, e iii) propostas para mellorar a intervención.

4.3.1 Dificultades para a intervención

Dentro desta subcategoría detectamos tres categorías de terceiro nivel: i) dificultades na comunidade, ii) dificultades no CIEMA, e iii) dificultades nas persoas adolescentes.

As **dificultades na comunidade** que atopamos son que os recursos e oferta de ocio existentes para as persoas adolescentes son escasos, e estes en moitas ocasións presentan dificultades na accesibilidade e limitacións na diversidade de alternativas.

O persoal educativo entrevistado describe en maior medida como **dificultades no CIEMA** que se atopan con limitacións no tempo que dispoñen para traballar este ámbito, debido a cantidade de tempo que necesitan para atender outras áreas de intervención. En menor medida describen dificultades de dispoñibilidade de recursos económicos

para desenvolver estas actividades, así como unha falta de percepción do colectivo profesional da importancia que ten o ocio.

As **dificultades nas persoas adolescentes** percibidas polo persoal educativo son maioritariamente a falta de motivación para participar en actividades de ocio organizadas, así como un gran descoñecemento sobre as posibilidades do ocio e as alternativas coas que contan. En menor medida destácase que as actividades grupais resultan moi favorecedoras para traballar o ocio, pero en ocasións atopan dificultades para formar grupo de participantes.

4.3.2 Necesidades non cubertas

Nesta subcategoría o persoal educativo participante destaca a importancia de que existan na comunidade recursos de ocio deseñados para as persoas adolescentes. Recóllese que é necesario que dende os CIEMA se aumente a intensidade e importancia da intervención na área do ocio e tempo libre. Tamén se describe, en menor medida, a necesidade de que os programas de ocio dos CIEMA sexan desenvolvidos na súa posta en práctica, así como que as educadoras e educadores conten con formación específica sobre ocio.

4.3.3 Propostas para mellorar a intervención

Nesta subcategoría detectamos tres categorías de terceiro nivel: i) programa de ocio do CIEMA, ii) formación do persoal educativo, e iii) recursos sociocomunitarios.

En dous dos centros atopamos como proposta que o **programa de ocio do CIEMA** sexa estable e non soamente centrado nas necesidades do momento, un programa que teña a adicación dun educador/a que se encargue do deseño e programación das actividades de ocio.

Nun deses dous centros, sinalan que dende o propio recurso se deberían dar máis facilidades para o deseño, organización e realización de actividades de ocio, así como que dende este se facilite o acceso a espazos públicos. Tamén se propón que o programa de ocio fomente o asociacionismo, aposte por facilitar un ocio autoorganizado polas persoas adolescentes e implique as familias. Ademais apórtase unha proposta de actividade que consistiría en introducir grupos protectores, crear un grupo con referentes positivos do mesmo rango de idade que desenvolva actividades de tempo libre e derivar a este ás persoas adolescentes nas que se detecta un maior risco.

No referido a **formación do persoal educativo** destacamos a proposta realizada en practicamente a totalidade dos centros, na que se describe a importancia de que o persoal que intervén teña formación específica na área de ocio e tempo libre.

Respecto aos **recursos sociocomunitarios** parte do persoal educativo entrevistado propón que dende as entidades e administracións se teña en conta as demandas e necesidades das persoas adolescentes para a creación de programas e actividades, que se

facilite a accesibilidade destas e se desenvolvan en entornos próximos a lugares que utilizan para socializar.

Moitas veces para xogar pachangas temos que saltar varandas porque sitios públicos están pechados, como colexios. Eu proporía ampliar a Casa da Xuventude porque para reservar pista é difícil. Hai pista cuberta e se chove está ben botar alí unha pachanga (A3, liñas 2715-2718).

Proponse desenvolver máis actividades en espazos abertos da comunidade máis próxima traballando o sentimento de pertenza das persoas adolescentes, converténdose nun factor protector.

As persoas adolescentes participantes destacan a falta de espazos nos que realizar propostas e a falta de escoita que reciben por parte das persoas adultas.

Normalmente as persoas adultas non escoitan as nosas propostas, moitas grazas por este espazo (A2, liñas 2754-2755).

5. Conclusións

Os resultados obtidos nas entrevistas coas educadoras e educadores, así como no grupo de discusión con adolescentes, mostran que non existen diferenzas significativas no patrón de ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto referente á comparativa da situación previa á medida e unha vez finalizada.

Antes da medida xudicial, a maioría das persoas adolescentes presentan un patrón de ocio caracterizado por actividades non organizadas, de carácter pasivo, escasa presenza de accións deportivas e no que en gran medida se presentan consumos de drogas. Desenvolven estas actividades co seu grupo de iguais. Practicamente sen existencia de ocio en familia, e esta con dificultades na supervisión do ocio das persoas adolescentes.

Os resultados indican unha importante relación entre as experiencias de ocio e os actos delituosos, sendo a principal causa a dificultade que presentan na xestión do tempo libre.

Durante a intervención socioeducativa na medida xudicial, en liñas xerais non se aprecian grandes cambios nos patróns de ocio. Os cambios que se presentan, consideramos que son de carácter puntual e condicionados maioritariamente á medida, sen existir un cambio na estrutura que permaneza no tempo. Non obstante, identificamos modificacións nas pautas diarias das persoas adolescentes motivadas pola supervisión da medida xudicial, pero tamén consideramos que son resultado da intervención socioeducativa que se desenvolve con estas persoas.

Finalizada a medida, en poucas ocasións continúan presentes as actividades ou pautas iniciadas. E as características do seu ocio, en maior medida continúan sendo iguais que antes de iniciar a medida; non se experimentan cambios relevantes.

As familias, en liñas xerais, presentan un papel de escasa implicación e participación no ocio nas diferentes fases do proceso, e as actividades que se desenvolven en familia son residuais.

Consideramos que a falta de persoas adultas que sexan referentes positivos e próximos nas vidas destas persoas adolescentes ten unha gran influencia no seu desenvolvemento persoal e social.

A información recollida indica, a nivel xeral, un seguimento insuficiente despois das medidas, por falta de recursos endóxenos e esóxenos.

Os resultados mostran que todos os CIEMA contan con programa de ocio e tempo libre, pero soamente na metade deles existe unha implantación na práctica. Nestes centros desenvólvense diferentes actividades en relación co ocio, tanto de tipo individual como grupal, nas que as persoas destinatarias son en case todos os casos unicamente as persoas con medidas xudiciais. As actividades que demandan de realizar nos CIEMA son especialmente de carácter grupal. A pesar de que moitas das actividades de ocio execútanse na comunidade, a maior parte delas lévanse a cabo nos propios equipamentos de medidas xudiciais. O persoal encargado das diferentes fases do proceso das accións de ocio son as educadoras e educadores dos CIEMA, dotándoas dun importante compoñente socioeducativo.

Entre os resultados destas actividades, destacamos a súa importancia como creadoras de experiencias facilitadoras de múltiples aprendizaxes, así como a mellora que se establece do vínculo entre as persoas adolescentes e as educadoras e educadores de referencia.

As principais dificultades que se presentan na intervención na área do ocio e tempo libre atopadas son: a escaseza de recursos existentes na comunidade que sexan accesibles para as persoas adolescentes; a limitación de tempo que teñen as educadoras e educadores para traballar esta área de intervención; a falta de motivación das persoas adolescentes para participar en actividades de ocio organizadas; así como un gran descoñecemento sobre as posibilidades do ocio e as alternativas coas que contan.

Detéctanse como necesidades para mellorar a intervención na área de ocio e tempo libre: a falta de recursos sociocomunitarios que dean unha resposta no referido ao ocio das persoas adolescentes, deseñado pensando nestas persoas; poder aumentar dende os CIEMA o tempo, recursos e intensidade que se adica a esta área; a implantación na práctica de programas de ocio en todos os CIEMA; e unha maior formación en materia de ocio por parte das educadoras e educadores.

O persoal educativo presenta diferentes propostas de mellora para a intervención nesta área. A mosan nelas unha gran creatividade, implicación e profesionalidade.

Entre as propostas están: a implantación na práctica dos programas de ocio de forma regular e con posibilidade de adicar tempo con persoal adicado exclusivamente a esta área, e que no programa se inclúan liñas de acción que fomentan o asociacionismo e o ocio organizado polas propias persoas participantes; a formación do persoal educativo

en materia específica de ocio, e nesta liña consideramos que “debería estar relacionado coa formación de base para que os coñecementos adquiridos e a experiencia lle supuxesen realmente unha vantaxe” (AIEJI, 2005, p.14); que os recursos sociocomunitarios teñan en conta as demandas e as necesidades das persoas adolescentes. Estas destacan a falta de espazos nos que poidan facer propostas que sexan tidas en conta.

Tras este proceso de estudo propoñemos como propostas de mellora as seguintes:

- Crear espazos de encontro e de reflexión entre os diferentes CIEMA. De forma que se poidan crear sinerxías que favorezan o intercambio de aprendizaxes e de boas prácticas.
- Consideramos importante a implantación de programas, pero tendo en conta o contexto de complexidade da realidade de intervención propoñemos tamén un pensamento baseado en estratexias de intervención que se adapte á flexibilidade que se precisa para dar resposta ás diferentes situacións. Tal e como sinala Morín (2005):

A estratexia debe prevalecer sobre o programa. O programa establece unha secuencia de accións que deben ser executadas sen variación nun entorno estable, pero cando hai unha variación nas condicións exteriores, o programa bloquéase. A estratexia, pola contra, elabora un guión de acción examinando as certezas e as incertezas da situación, as probabilidades e improbabilidades. O guión pode e debe modificarse segundo a información recollida, o azar, contratempos ou oportunidades con que se tropece no curso do camiño. (p. 109)

- Crear espazos nos que as persoas adolescentes con medidas xudiciais participen na elaboración e construción de actividades de ocio.
- Consideramos importante o incremento de actividades de ocio que se desenvolvan en recursos da comunidade e nas que a poboación destinataria non se reduza a persoas adolescentes con medidas xudiciais, co fin de facilitar a socialización en contextos máis diversos e plurais.
- Crear propostas que fomenten o ocio en familia.
- Incrementar e/ou crear redes entre recursos que favorezan a participación das persoas adolescentes, que sexan creadoras de alternativas de ocio que respondan aos seus intereses.
- Apostar pola educación de rúa con educadoras e educadores sociais.
- A incorporación de educadoras e educadores sociais no sistema educativo formal, que dean resposta á necesidade de intervención preventiva.

Estas propostas, así como a intervención no ocio coas persoas adolescentes en medidas xudiciais, poderían resumirse no proverbio africano que adaptaremos a esta realidade afirmando que: fai falta toda unha tribo para educar unha persoa adolescente.

Referencias bibliográficas

- AIEJI (International Association of Social Educators) (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Montevideo: AIEJI.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Benedicto, J. (dir.) (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bernuz Beneitez, M. J., Fernández Molina, E., e Pérez Jiménez, F. (2009). La Libertad Vigilada como medida individualizadora en la Justicia de Menores. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 7, 1-27.
- Caballo, M. B., Varela, L., e Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (1, 2017), 43-64.
- Calvo, A. M. (1997). Animación sociocultural en la infancia: la educación en el tiempo libre. En J. Trilla (coord.), *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* (211-221). Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dapía, M. D. (2014). La animación sociocultural, un ámbito transversal a otros ámbitos de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 155-171.
- Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia. (DOG núm. 156, do 16/08/2005).
- Dumazedier, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. En J. Dumazedier, et al., *Ocio y sociedad de clases* (9-45). Barcelona: Fontanella.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid e A Coruña: Morata e Fundación Paideia Galiza.
- Funes, J. (2005). El món dels adolescents: propostes per a observar i comprendre. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 29, 79-100.
- Julià, A. (1995). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la Educación Social* (31-47). Murcia: FEAPES.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (BOE núm. 11, de 13/01/2000).
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (BOE núm. 290, de 05/12/2006).
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. (BOE núm. 281, 24/11/1995).
- Melendro, M. (2018). Estrategias, tendencias y nuevos escenarios en educación social con infancia y juventud vulnerables. En C. Peláez, e F. Del Pozo, (coords.), *La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos* (9-27). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Melendro, M., González, A. L., e Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas impuestas a menores infractores. Boletín número 17: datos 2017*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Cosín, J. V., Navarro, J. J., e Uceda, F. X. (comps.) (2010). *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. Valencia: Nau Llibres.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social y Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2011). Investigación cualitativa: aplicaciones a la educación. En G. Pérez Serrano (coord.), *Intervención sociocomunitaria* (631-648). Madrid: UNED.
- Puig, J. M. e Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de xullo, polo que se aproba o Regulamento da Lei Orgánica 5/2000, de 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores. (BOE núm. 209, 30/08/2004).
- Redondo, S., Martínez, A., e Andrés, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Rodríguez, J. J. (2013). Las políticas públicas, el sistema de protección social y la dificultad social en la infancia, la adolescencia y la juventud. En M. P. Quicios, (coord.), *Infancia, adolescencia y juventud en dificultad social* (137-158). Madrid: McGraw-Hill.
- Resolución do 28 de decembro de 2018 pola que se convoca o procedemento de selección de entidades privadas sen ánimo de lucro para levar a cabo unha intervención educativa integral con persoas menores que teñan que cumprir medidas xudiciais e outras actuacións de medio aberto previstas na Lei orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores nas provincias de Lugo, Ourense e Pontevedra. (DOG núm. 10, do 15/01/2019).
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tarín, M. e Navarro, J. J. (2010). *Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: Aniamción sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (2000). El Universo de la Educación Social. En M., Romans, A, Petrus, e J. Trilla. *De profesión: educador(a) social* (13-59). Barcelona: Paidós.
- Uceda, F. X. (2010). De mitos, trayectorias y políticas: adolescentes en conflicto con la ley. Reflexiones sobre el estado de la cuestión. En J. V. Pérez Cosín, J. J. Navarro, e F. X. Uceda (comps.), *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias* (221-248). Valencia: Nau Llibres.
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia: una época de oportunidades*. Nova York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

WLRA World Leisure And Recreation Association (1994). International Charter for Leisure Education, *ELRA (European Leisure and Recreation Association)*. Summer, 13-16.

Xunta de Galicia. Consellería de Política Social, Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica. Subdirección Xeral de Política Familiar, Infancia e Adolescencia. Servizo de Xustiza Penal Xuvenil. (2018). *Execución de medidas xudiciais previstas na Lei orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores: Memoria 2017*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Política Social. Dirección Xeral de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica.

Anexos

Anexo 1. Guión para as entrevistas semiestruturadas a educadoras e educadores dos CIEMA de Galicia

Traballo de Fin de Grao - Educación Social. Estudo cualitativo sobre o ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia

Entrevista a educadoras/es dos CIEMA de Galicia

A información derivada da entrevista será totalmente anónima e confidencial

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL

A1. Sexo:

A2. Idade:

A3. Titulación en Educación Social:

Diplomatura Grao Habilitación Non

A4. Titulación de acceso ao posto de traballo:

A5. Outras titulacións:

A6. Categoría profesional:

A7. Anos de experiencia como educador/a do CIEMA:

A8. Outra experiencia laboral do ámbito socioeducativo:

B. DATOS DO PERFIL DAS PERSOAS ADOLESCENTES COAS QUE SE INTERVÉN NO MOMENTO ACTUAL NO CIEMA

B1. Idades:

B2. Nº por sexo:

B3. Capacidade do CIEMA:

B4. Nº de prazas ocupadas actualmente:

B5. Tipoloxía e nº de medidas xudiciais no momento actual:

B6. Procedencia das persoas adolescentes:

- Nº de adolescentes que residen na cidade na que está situado o CIEMA:

- Nº de adolescentes que residen noutras zonas da provincia:

B7. Nº de adolescentes que contan con antecedentes na Fiscalía de Menores:

B8. Nº de adolescentes que teñen expediente no Servizo de Protección de Menores da Xunta de Galicia:

B9. Cales son os delitos que se presentan con maior frecuencia no momento actual?

C. PATRÓNS DE OCIO DAS PERSOAS ADOLESCENTES

Antes da medida xudicial

C1. Cales consideras que son os patróns de ocio (actividades, horarios, consumos asociados,...) que presentan as persoas adolescentes antes de chegar ao voso recurso?

C2. Con quen levaban a cabo estas prácticas de ocio? Que papel xogaban as familias neste proceso? Que tipo de actividades de ocio realizan coas súas familias?

C3. Consideras que pode existir relación entre o uso que fan do tempo libre e os actos delituosos cometidos?

Durante a execución da medida xudicial

C4. Como describirías os patróns de ocio das persoas adolescentes a partir da súa entrada no CIEMA?

C5. Percíbense cambios nos seus patróns de ocio? En caso afirmativo, cara onde van eses cambios?

C6. Que cambios percibes que experimentan no seu ocio as persoas adolescentes durante a execución da medida?

C7. Que demandas de actividades de ocio realizan?

Finalizada a medida xudicial

- C8. Que continuidade teñen as actividades de ocio que inician as persoas adolescentes durante a medida xudicial unha vez que esta finaliza?
- C9. Cales consideras que son as características do ocio que presentan as persoas adolescentes unha vez finalizada a medida?
- C10. Como é, se hai, o seguimento do ocio unha vez finalizado o cumprimento da medida?

D. ACCIÓNS SOCIOEDUCATIVAS NO ÁMBITO DO OCIO

- D1. Que necesidades socioeducativas se detectan na área de intervención de ocio?
- D2. Que actividades desenvolvedes dende o CIEMA na área de intervención de lecer e tempo libre?
- D3. En que recursos e espazos se desenvolven?
- D4. Que perfís profesionais se encargan da execución destas actividades con estes adolescentes?
- D5. Que persoas participan nestas actividades?
- D6. Como consideras que é a participación das persoas adolescentes neste tipo de actividades?
- D7. Cales son os resultados que conseguides con estas actividades?
- D8. Como é a implicación e colaboración das familias nas actividades de ocio deseñadas dende o CIEMA?

E. DIFICULTADES, NECESIDADES E PROPOSTAS DE MELLORA NA INTERVENCIÓN

- E1. Existe un programa específico de ocio?
- E2. Que importancia se lle concede á intervención no ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais? Consideras que é suficiente?
- E3. Que dificultades atopas na intervención do ocio con estas persoas adolescentes?
- E4. Que necesidades consideras que non están cubertas?
- E5. Que propostas valoras necesarias para mellorar a intervención na área do lecer e tempo libre?

F. OBSERVACIÓNS QUE CONSIDERES DE INTERESE

Anexo 2. Guión previo ao grupo de discusión con persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto

Traballo de Fin de Grao - Educación Social. Estudo cualitativo sobre o ocio das persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto en Galicia

Grupo de discusión: persoas adolescentes con medidas xudiciais en medio aberto

A información derivada será totalmente anónima e confidencial

A. CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

B. CONCEPTO DE OCIO E TEMPO LIBRE

C. PATRÓNS DE OCIO DAS PERSOAS ADOLESCENTES

Antes da medida xudicial

- C1. Cales consideras que eran as características do voso ocio antes de chegar ao CIEMA?
- C2. Con quen levabades a cabo estas prácticas de ocio? Que papel xogaban as vosas familias neste proceso? Que tipo de actividades de ocio realizades coas vosas familias?
- C3. Consideras que pode existir relación entre o uso que facedes as persoas adolescentes do tempo libre e os actos delituosos que se cometen?

Durante a execución da medida xudicial

- C4. Como describirías as características do voso ocio a partir da vosa entrada no CIEMA?
- C5. Percíbides cambios? En caso afirmativo, que cambios?
- C6. Que peticións de actividades de ocio facedes?

D. ACCIÓNS SOCIOEDUCATIVAS NO ÁMBITO DO OCIO

- D1. Que actividades de ocio facedes no CIEMA?
- D2. En que recursos e espazos se desenvolven?
- D3. Quenes se encargan de levar a cabo estas actividades?
- D4. Que persoas participan nestas actividades?
- D5. Como considerades que é a vosa participación neste tipo de actividades?

D6. Cales son os resultados que conseguides con estas actividades?

D7. Como é a implicación e colaboración das familias nas actividades de ocio que se fan dende o CIEMA?

E. DIFICULTADES, NECESIDADES E PROPOSTAS DE MELLORA NA INTERVENCIÓN

E1. Que importancia credes que se lle dá ás actividades de ocio dende o CIEMA? Considerades que é suficiente?

E4. Que necesidades considerades que non están cubertas?

E5. Que propostas valorades necesarias para mellorar a intervención na área do lecer e tempo libre?

F. OBSERVACIÓNS QUE CONSIDEREDES DE INTERESE

Anexo 3. Táboa 9. Categorías e subcategorías resultantes da análise de datos

Táboa 9 Categorías e subcategorías resultantes da análise de datos

1. Patróns de ocio	
1.1 Ocio antes da medida	
1.1.1 Tipos de actividades	
1.1.1.1 Uso das tic	
1.1.1.2 Música	
1.1.1.3 Deporte	
1.1.1.4 Consumos de drogas	
1.1.2 Características do ocio	
1.1.2.1 Organizado/Non organizado	
1.1.2.2 Semana/Fin de semana	
1.1.2.3 Ocio diúrno/Ocio nocturno	
1.1.3 Con quen	
1.1.3.1 Individual/Colectivo	
1.1.3.2 Familia	
1.1.4 Relación entre o ocio e actos delituosos	
1.2 Ocio durante a medida	

(Continúa)

Táboa 9 Categorias e subcategorías resultantes da análise de datos
(Continuación)

1.2.1 Cambios nos patróns de ocio	
1.2.2 Demandas de actividades de ocio	
1.3 Ocio despois da medida	
1.3.1 Continuidade das actividades de ocio	
1.3.2 Características do ocio	
1.3.3 Seguimento do ocio	
2. Accións socioeducativas dende os CIEMA	
2.1 Necesidades socioeducativas detectadas	
2.2 Actividades que se desenvolven	
2.2.1 Programa de ocio e tempo libre	
2.2.2 Tipoloxía de actividades	
2.2.3 Recursos e espazos	
2.2.4 Profesionais que as executan	
2.2.5 Persoas destinatarias	
2.2.6 Resultados	
2.2.7 Participación das familias	
3. Dificultades, necesidades e propostas	
3.1 Dificultades para a intervención	
3.1.1 Dificultades na comunidade	
3.1.2 Dificultades no CIEMA	
3.1.3 Dificultades nas persoas adolescentes	
3.2 Necesidades non cubertas	
3.3 Propostas para mellorar a intervención	
3.3.1 Programa de ocio no CIEMA	
3.3.2 Formación do persoal educativo	
3.3.3 Recursos sociocomunitarios	

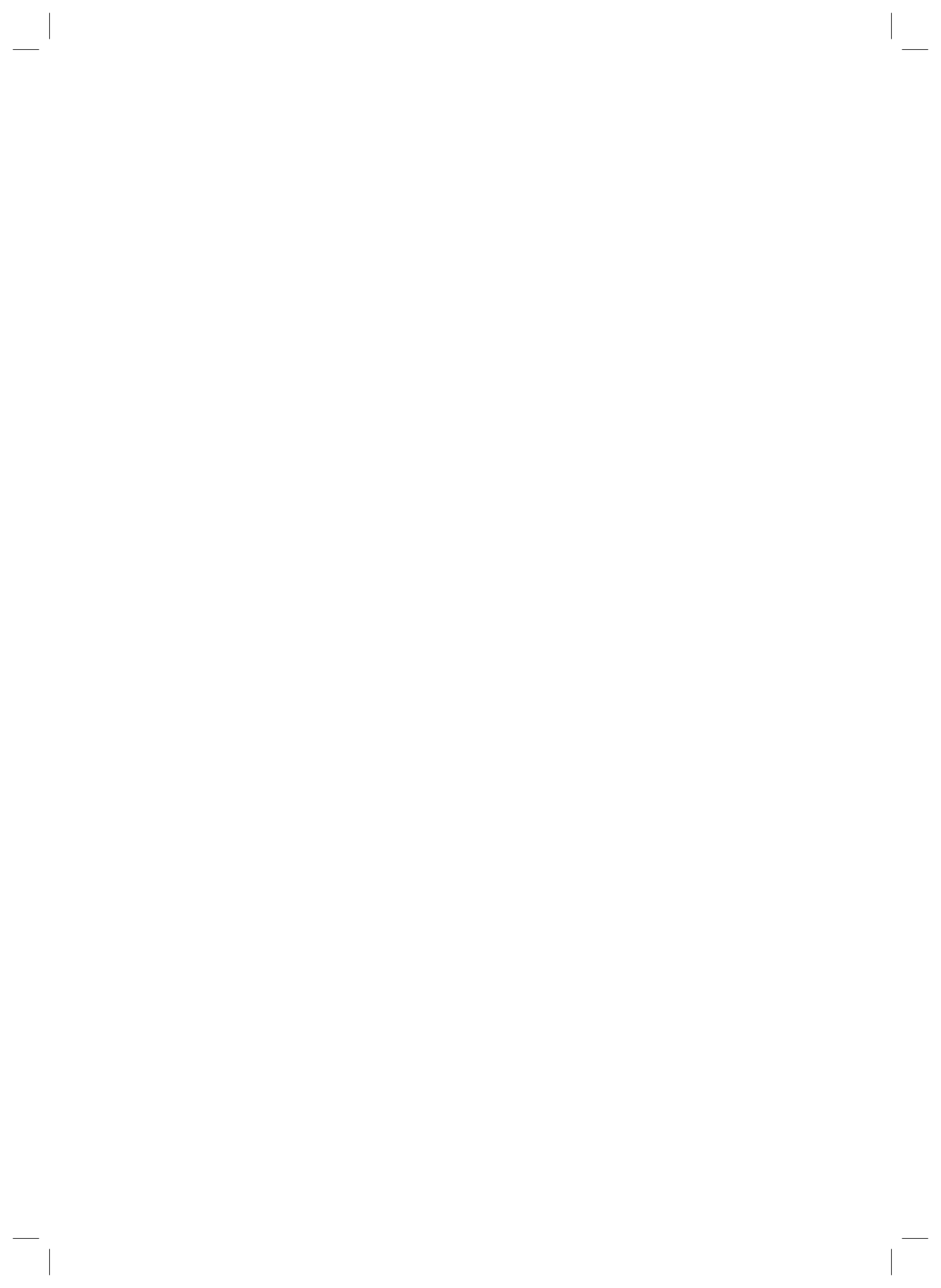
Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais

Rodrigo Gil Cedillo

Traballo gañador do 7º Concurso TFG.eduso na modalidade
EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA

Universidade da Coruña
Curso académico: 2018/2019

Titora do traballo: María Dolores Candedo Gunturiz



ÍNDICE

1. Introducción	53
2. Obxectivos e preguntas de investigación	53
3. Xustificación teórica	54
3.1 Renda Básica	54
3.1.1 Que é a Renda Básica?	54
3.1.2 A xustificación teórica da Renda Básica	56
3.1.3 Xustificación legal da Renda Básica	57
3.1.4 Os efectos da Renda Básica na sociedade	58
3.2 Educación Social	62
3.2.1. Que é a Educación Social?	62
3.2.2. O papel das educadoras e educadores sociais	63
3.2.3. Cambio de paradigma no social	64
3.2.4. A Educación Social dentro do Estado do Benestar	64
3.3. Exclusión social	67
3.3.1. A exclusión social como proceso	67
3.3.2. Orixe estrutural da exclusión social	68
3.3.3. A exclusión social: un proceso multidimensional	69
3.3.4. Os efectos da pobreza sobre as persoas en situación de exclusión social	69
3.3.5. A realidade na que traballa a Educación Social	74
3.3.6. É posible erradicar a pobreza?	75
4. Metodoloxía	76
5. Resultados	77
5.1. Pobreza e exclusión social	77
5.2. Educación Social	79
5.3. Servizos sociais	83
5.4. Renda Básica	87
5.5. O futuro do modelo de intervención social dos servizos sociais	89
6. CONCLUSIÓN	90
7. BIBLIOGRAFÍA	92
8. ANEXOS	94
8.1 Anexo 1.	94
8.2 Anexo 2.	96

RESUMO:

A Renda Básica emerxe como unha idea que adquire cada vez máis relevancia no debate público debido ó novo e complexo escenario socioeconómico no que nos atopamos como sociedade. A posible implantación dunha Renda Básica modificaría numerosos aspectos relacionados coa pobreza e a exclusión social, así como tamén o funcionamento daqueles recursos do Estado do Benestar dispoñibles para loitar contra a desigualdade.

A través deste traballo búscase facer un achegamento a esta idea e como a súa implantación modificaría o modelo de intervención social dos servizos sociais, e máis concretamente, o labor da Educación Social dentro destes.

PALABRAS CLAVE: Renda Básica, Educación Social, exclusión social, pobreza, servizos sociais.

1. Introducción

A Renda Básica emerxe como unha idea que adquire cada vez máis relevancia debido ó novo e complexo escenario socioeconómico no que nos atopamos como sociedade. Este Traballo de Fin de Grao (TFG) nace debido ó meu interese por este tema e sobre como afectaría a súa implantación na profesión que espero poder desempeñar cando remate o Grao en Educación Social.

A idea da Renda Básica é algo que coñezo desde hai máis dunha década. O meu interese levoume a facer activismo a prol da Renda Básica desde hai uns anos, e especialmente neste último ano, coa miña participación no Colectivo Renda Básica da Coruña, a Red Renta Básica e Unconditional Basic Income Europe. Esta motivación levoume a ser unha das persoas organizadoras das xornadas “Renda Básica: o novo dereito social necesario”, organizadas polo Concello da Coruña e o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, coa colaboración do Colectivo Renda Básica da Coruña, a Universidade da Coruña e o diario dixital Praza Pública.

Como futuro educador social entendo que a Renda Básica é unha ferramenta necesaria para abordar os grandes retos que ten a sociedade, tanto para garantir a existencia material da poboación ante un presente e un futuro no que as desigualdades e a destrución do emprego son a tónica xeral, así como para converter a Educación Social nunha profesión de transformación social, fuxindo do asistencialismo e paternalismo no que na actualidade se atopa. A Renda Básica non é a única medida necesaria, xa que debe ser unha política máis dentro dun Estado do Benestar fornecido que dea resposta ós retos sociais que temos por diante na Europa do S.XXI. É por este motivo que este TFG busca aportar unha visión desde a Educación Social sobre os efectos positivos da implantación dunha Renda Básica.

O marco teórico constrúese a partir dun repaso sobre varios conceptos relevantes para a consecución dos obxectivos deste traballo -Renda Básica, Educación Social e exclusión social- sobre a base dunha extensa revisión bibliográfica e documental.

No apartado de metodoloxía explícase o procedemento levado a cabo para obter a información por parte de informantes chave relacionados cos ámbitos da Educación Social, os servizos sociais e a Renda Básica. A continuación deste apartado, expónse os resultados das entrevistas realizadas a informantes chave.

Por último, no apartado de Conclusións achégase o resultado final da elaboración deste Traballo de Fin de Grao.

2. Obxectivos e preguntas de investigación

Para a elaboración deste TFG a pregunta de investigación foi a seguinte: que efectos tería a Renda Básica sobre o labor da educación social no ámbito dos servizos sociais?

Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais

Partindo desta cuestión fórmulanse os seguintes obxectivos:

- **Obxectivo xeral**

- Analizar os efectos da implantación dunha Renda Básica sobre o labor da educación social no ámbito dos servizos sociais.

- **Obxectivos específicos**

- Identificar o perfil das persoas usuarias dos programas socioeducativos vinculados a servizos sociais.
- Coñecer como afecta a falta de recursos económicos das persoas usuarias ao modelo de traballo nos servizos sociais e ao desempeño profesional das educadoras sociais.
- Analizar as características da Renda Básica como dereito social e a súa incidencia con colectivos especialmente vulnerables: mulleres, familia e infancia, persoas con diversidade funcional, persoas con problemas de saúde mental, persoas en situación de pobreza.
- Coñecer en que aspectos a implantación da Renda Básica pode facilitar un cambio cara un modelo de servizos sociais máis inclusivo.

3. Xustificación teórica

Este apartado aséntase nunha revisión bibliográfica e documental tomando en consideración distintas achegas de autores e autoras de referencia nesta temática para comprender os aspectos máis relevantes asociados aos obxectivos deste traballo.

Este TFG comeza facendo unha aproximación ó concepto de Renda Básica, así como a súa xustificación teórica e legal. Tamén expón os efectos que ten esta medida sobre diferentes aspectos socioeconómicos, como a loita contra a pobreza, o emprego e o traballo así como o sistema de protección social vixente na actualidade.

A continuación, trátase a Educación Social como profesión, coñecendo as súas características e os ámbitos de actuación desta. Isto leva ó último punto, dedicado á exclusión social, no que se fai fincapé nas características deste fenómeno, como afecta á poboación (especialmente a pobreza) e cal é a situación actual na que se atopa Galicia en materia de exclusión social e pobreza.

3.1 Renda Básica

3.1.1 Que é a Renda Básica?

A Renda Básica é unha das propostas de carácter social que con máis forza entraron no debate público nos últimos anos. Malia que é unha proposta que leva sendo estudada

durante os últimos corenta anos, o descoñecemento sobre esta é amplo. Por este motivo, cómpre definir a Renda Básica segundo o expresado pola Red Renta Básica, sección oficial da Basic Income Earth Network (BIEN) no Reino de España (Casassas, 2017, en Arcarons, Raventós e Torrens, 2017):

A Renda Básica é un ingreso pagado polo Estado a cada membro de pleno dereito da sociedade ou residente acreditado/a, incluso se non quere traballar de forma remunerada, sen tomar en consideración se é rico ou pobre, ou dito doutro modo, independentemente de en que poidan consistir outras posibles fontes de renda, e sen importar con quen conviva. (p. 8)

A Renda Básica ten unha serie de características defendidas pola BIEN e que cita Standing (2017, en García, 2017):

- **Básica.** Unha transferencia corrente que permita ás persoas sobrevivir, en canto ó acceso a alimentación, vivenda, formación e cuidados médicos. Debe ser unha renda que asegure ás persoas una participación efectiva na sociedade.
- **Universal.** É pagada a toda a cidadanía, independentemente doutra fonte de ingresos. A configuración actual condúcenos a unha proposta que ten que ver coa cidadanía entendida como os dereitos que ostenta unha persoa por residir ou ser nacional dun determinado lugar. Como sinala Standing (2017), a universalidade da Renda Básica é unha cuestión política que debe ser decidida a través de medios democráticos.
- **Individual.** A Renda Básica é abonada ós individuos e non ós fogares, co obxectivo de non discriminar ás persoas segundo a súa situación familiar. Isto último ocorre coa meirande parte das prestacións condicionadas en tanto que tómase como referencia a chamada unidade familiar ou de convivencia. A individualidade da Renda Básica significa uniformidade. En canto a pensionistas e persoas con diversidade funcional, debería corrixirse o importe ó alza porque son un grupo da poboación cuxos ingresos extra vense máis limitados. Sendo isto así, a igualdade debe ser entendida en termos equitativos de nivel de vida.
- **Incondicional.** Esta característica implica tres cuestións:
 - É pagada independentemente dos ingresos, o que implica non ter que comprobar requisitos persoais, económicos e familiares. As persoas non terían que probar a súa situación de pobreza.
 - A Renda Básica non condiciona o uso que se fai do diñeiro.
 - Non implica requisitos de comportamento. Non esixe a busca de emprego, formación ou outras actuacións análogas.
- **Regular.** Trátase dun pago periódico. Debe ser abonada de forma regular –por exemplo, mensualmente-. Cabe resaltar que estas cantidades serían pagadas

dunha forma automática, normalmente, eliminando os innumerables trámites burocráticos que caracterizan o sistema actual de protección social

O termo Renda Básica adoita levar “apelidos” como Universal e Incondicional, tal e como se explicou. O motivo polo que neste traballo fálase de Renda Básica sen “apelidos” ten que ver cun intento de evitar disputas semánticas que pouco aportan ó debate sobre esta idea.

3.2.1. A xustificación teórica da Renda Básica

Existen varios conceptos que sustentan o marco de análise da Renda Básica e que serán tratados a continuación.

Republicanismo

A concepción da liberdade republicana ten 2.500 anos. Concretamente o modelo republicano defendido pola maioría de autores sobre Renda Básica é o republicanismo democrático. Segundo expresa Raventós (2012), todos os seus autores comparten polo menos dúas conviccións:

- Ser libre é estar exento/a de pedir permiso a outro para vivir ou sobrevivir, para existir socialmente; quen depende doutra persoas para vivir, é arbitrariamente interferible por ela, e por isto, non é libre. Quen non ten asegurado o “dereito á existencia” por carencia de propiedade, non é suxeito de dereito propio –*sui iuris*–, vive a baixo o arbitrio dos outros, e non é capaz de cultivar e aínda menos de exercitar a virtude cidadá, precisamente porque as relacións de dependencia e subalternidade o fan un suxeito de dereito alleo, un *alieni iuris*, un “alienado”.
- A liberdade republicana, fundada na propiedade e na independencia material que dela deriva, non podería manterse se a propiedade estivese tan desigual e polarizadamente distribuída que uns poucos particulares estivesen en condicións de desafiar á república, disputando con éxito ó común da cidadanía o dereito a determinar o ben público.

Os conceptos de liberdade e igualdade están moi vencellados á idea da Renda Básica, e seguindo co expresado por Raventós (2012), ambos conceptos non poden ser variables a escoller. A desigualdade crea un problema profundo de liberdade para a gran maioría. Quen non ten a existencia material garantida ten que pedir permiso a outras persoas para poder vivir.

Seguindo co exposto por Arcarons, Raventós e Torrens (2017), para o republicanismo democrático, asegurar a liberdade comporta unha relativa dispersión da propiedade que garanta á cidadanía as “condicións materiais da liberdade”. Robespierre expresouno de forma moi sinxela: “o dereito de propiedade está limitado, como todos os demais, pola obriga de respectar os dereitos do próximo”.

Ter unha base material asegurada é indispensable para a propia independencia e competencias políticas. Universalizar a propiedade debe ser entendido de forma similar a garantir a toda a poboación a existencia material (Casassas e Raventós, 2008, en Arcaons, Raventós e Torrens, 2017).

Tal e como explica Casassas (2018), unha defensa republicana da Renda Básica debe mostrarse abertamente contraria a propostas que como a de Charles Murray (2006), que aspiran a substituír a práctica totalidade dos programas propios dos Estados do Benestar por un simple esquema para a garantía incondicional da renda. O republicanismo democrático aposta pola Renda Básica como unha medida máis dentro dun Estado do Benestar cunha carteira de servizos públicos garantidos e fornecidos.

3.1.3. Xustificación legal da Renda Básica

Ademais da concepción filosófica e política da Renda Básica, existe unha xustificación legal recollida por García (2017):

- **Art. 22 da Declaración Universal dos Dereitos Humanos**

Toda persoa, como membro da sociedade, ten dereito á seguridade social, e a obter, mediante o esforzo nacional e a cooperación internacional, tendo en conta da organización e os recursos de cada Estado, a satisfacción dos dereitos económicos, sociais e culturais, indispensables á súa dignidade e ao libre desenvolvemento da súa personalidade.

- **Art. 34.4 da Carta dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea**

Coa fin de combater a exclusión social e a pobreza, a Unión reconece e respecta o dereito a unha axuda social e a unha axuda de vivenda para garantir unha existencia digna a todos aqueles que non dispoñan de recursos suficientes, segundo as modalidades establecidas polo Dereito da Unión e polas lexislacións e prácticas nacionais.

- **Primeiro dos obxectivos establecidos na decisión conxunta 1098/2008/CE do Parlamento-Consello Europeo relativa a “2010: Ano Europeo de Loita contra a Pobreza e a Exclusión Social”**

Recoñecer o dereito fundamental das persoas que se atopan en situación de pobreza e exclusión social a vivir con dignidade e a desempeñar un papel activo na sociedade.

Da mesma forma, a autora recolle os artigos da Constitución española de 1978 que fundamentan a implantación da Renda Básica como un dereito:

- **Artigo 9.2. da Constitución española**

Correspóndelles ós poderes públicos promover as condicións para que a liberdade e a igualdade do individuo e mais dos grupos en que se integra sexan reais e efectivas; remover os atrancos que impidan ou dificulten a súa plenitude e

facilitar a participación de todos os cidadáns na vida política, económica, cultural e social.

- **Artigo 40 da Constitución española**

Os poderes públicos promoverán as condicións favorables para o progreso social e económico e para unha distribución da renda rexional e persoal máis equitativa, no marco dunha política de estabilidade económica. De maneira especial realizarán unha política orientada ó pleno emprego.

3.1.4. Os efectos da Renda Básica na sociedade

Loita contra a pobreza

A Renda Básica aparece coma un mecanismo que, dadas as condicións socioeconómicas do novo século, nas que a desigualdade e a precariedade son a súa base, sería capaz de garantir ó conxunto da cidadanía a existencia material (Raventós, 2007).

Seguindo co exposto por Raventós (2012), a Renda Básica aumentaría a liberdade da cidadanía; faría ás persoas en situación de pobreza máis independentes, máis capaces para facer sentir a súa voz; de resistir máis articuladamente os procesos de desposesión que teñen lugar en todas partes en nome da globalización e da suposta loita contra a crise. Posibilitaría que non tivesen que vivir co permiso doutros.

Unha persoa é considerada pobre, dende un punto de vista estritamente estatístico, se recibe uns ingresos inferiores ó 60% da renda media da área xeográfica de referencia (INE, 2017). Por iso, coa implantación dunha Renda Básica dunha contía superior ó limiar da pobreza, a poboación quedaría liberada da pobreza así entendida.

Con todo, a exclusión e discriminación sociais poden estar agravadas por outros elementos fóra do ámbito meramente económico, que de existir unha Renda Básica poderían ser tratados con maior eficiencia. Na actualidade, a maioría do traballo das profesionais é dirixido na meirande parte dos casos á xestión e administración dos subsidios condicionados que reciben as persoas afectadas por estes problemas, véndose obrigadas a deixar de lado, polo menos parcialmente, o auténtico obxectivo da súa ocupación, é dicir, dar resposta ás necesidades da poboación en situación de exclusión social (Raventós, 2012).

A incondicionalidade da Renda Básica permite superar o gran problema que supón a chamada “trampa da pobreza”. Este concepto fai referencia ó desincentivo a buscar e realizar traballo remunerado, pois isto implicaría a perda dun subsidio condicionado como poden ser as Rendas Mínimas de Inserción. Seguindo a Arcarons, Raventós e Torrens (2017), substituír unha prestación monetaria por un salario baixo resultante dunha ocupación precaria e alienante non parece a máis sensata das opcións, razón pola cal non poucas persoas prefiren non buscar ou aceptar eses empregos ou facelo na esfera da economía somerxida. En cambio, un subsidio incondicional como a Renda Básica funciona como un chan, nunca como un teito:

Levar a cabo traballo remunerado non implica a perda da prestación, co que o desincentivo á actividade desaparece.

Tendo en conta o exposto anteriormente, a Renda Básica revélase como un mecanismo preventivo da pobreza e a exclusión, non coma unha solución cando xa o problema da exclusión social é unha realidade.

Cambio de paradigma

O paradigma do traballo como vía de dignificación do ser humano está sendo cuestionado por dous motivos:

- Avances tecnolóxicos

Atopámonos ante un escenario onde o emprego vaise reducindo e escasea como consecuencia dos avances tecnolóxicos. Actualmente, o emprego é a única fonte de ingresos ante os grandes cambios que se están a producir tanto organizativos, tecnolóxicos, produtivos, demográficos, educativos, ideolóxicos e políticos. Sen emprego, acadar a paz social é algo difícil, por non dicir imposible. (Berbel, Ramos e Marqués, 2018).

- Precarización do emprego

Actualmente, ter emprego non permite necesariamente gañarse a vida. A raíz disto xurde o concepto dos *working poor*, traballadoras e traballadores que, malia a ter traballo, atópanse en situación de pobreza. O incremento de traballos por horas, por servizos, por proxectos e unha temporalidade alarmante están ampliando o espazo que ocupa o subemprego, en condicións laborais penosas, unha escasa protección social e salarios indecentes (Berbel, Ramos e Marqués, 2018). A Renda Básica é unha medida que, ó cubrir as necesidades esenciais da vida, favorece unha emerxencia do traballo realmente desexado, un traballo que, baixo as condicións actuais, atópase obstaculizado pola necesidade de agarrarse a calquera “oferta” de emprego, normalmente temporal e precario, que estea dispoñible nos mercados de traballo. (Arcarons, Raventós e Torrens, 2017)

Ante este cambio de paradigma aparece o que chama Standing (2011) “*precariado*”. O precariado é unha nova clase social que posúe catro características:

- **Aversión:** brota da frustración xerada polo bloqueo manifesto das posibilidades para levar unha vida fecunda e da sensación de privación, polo menos relativa.
- **Anomia:** é unha pasividade nacida da desesperanza, que se ve sen dúbida intensificada pola perspectiva de ocupar empregos inanes e estancados.
- **Ansiedade:** unha inseguridade crónica asociada non só con sentirse ó borde do abismo, sabendo que un erro ou un pouco de mala sorte pode inclinar a balanza desde a dignidade modesta a quedar na intemperie, senón tamén co temor a perder o pouco que se posúe e sentíndose frustrado por non ter máis.

- **Alienación:** procede da conciencia de que o que un fai non o decidiu el/ela mesmo/a nin favorece o que un respecta ou aprecia; faise obrigadamente, por mandato e beneficio doutros.

Na actualidade, e fronte á cada vez máis evidente ruptura da relación entre rendas e empregos, a reacción de diversos países foi a de articular políticas que intenten atender a este problema, pero centrándose nas políticas de menor calado e esquecendo as nucleares do Estado do Benestar. A maioría destas políticas atópanse no punto de intersección entre as políticas sociais e as laborais e forman parte das chamadas políticas de emprego. Este modelo, chamado *workfare* son políticas activas de emprego nas que se obriga á persoa parada a asumir un compromiso de formación ou de actividade a cambio da prestación (contributiva ou asistencial) de garantía de rendas. As medidas de *workfare* adquiriron certa relevancia nos últimos tempos, conectadas á crise dos Estados do Benestar e o auxe das políticas neoliberais que pretenden minimizar a carga que, segundo se argumenta, supoñen as políticas pasivas de garantía de rendas para o funcionamento dos mercados de traballo (Moreno, 2011). Os programas actuais de inclusión activa baséanse na volta ao mercado laboral, e isto implica desprotección para aquelas persoas cuxa situación de exclusión non fai viable a súa inserción laboral (Arriba, 2009).

Seguindo a Moreno (2011), a ruptura do matrimonio entre emprego e cidadanía supón unha clara erosión dos dereitos sociais e da cohesión social nas sociedades actuais. Son cada vez máis persoas as que non poden desfrutar do status de cidadáns e cidadás e dos dereitos que emanan deste. Incluso podemos falar dunha fragmentación da cidadanía, na que poden atoparse diferentes grados e niveis. Desde cidadanías plenas e garantidas, ata outras cidadanías moito máis febles –*lumpen cidadanías*, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (1999, en Moreno, 2011)-.

Fronte a isto, a Renda Básica establécese como unha ferramenta que outorga universalmente poder de negociación, tanto no senso de mellorar as condicións laborais e acabar cos *working poor* que cada vez son máis no precariado, así como para, de forma indirecta, promover o reparto dos traballos e das responsabilidades para co sostemento da vida que máis e mellor respecten o que lexítimamente todos e todas aspiramos a ser (Haagh, 2017, en Casassas, 2018).

Neste senso, Varoufakis (2016, en Casassas, 2018) anima a pensar a Renda Básica como “uns cimentos, non como unha mera rede de salvación; como un chan sobre o que levantarse con solidez e no que coller impulso para asaltar os ceos.”

Recoñecemento do traballo

Cómpre diferenciar o significado de traballo e emprego para poder percibir cales serían os beneficios dunha Renda Básica sobre estes conceptos. Segundo Casassas (2018), o emprego é un subconxunto dun conxunto de maior magnitude: o traballo. O traballo pódese dividir en tres tipos: o traballo remunerado, o traballo doméstico ou de coida-

dos e o traballo voluntario (Raventós, 2007, en Casassas, 2018). Á vez, o traballo remunerado constitúe un conxunto no que se atopa o traballo asalariado, tamén chamado emprego. O autor fai fincapé na necesidade de instituír mecanismos que empoderen á cidadanía para decidir, tanto de forma individual como colectiva, que tipo de traballos, remunerados ou non, desexamos realizar e en que proporcións.

O traballo de coidados va ligado, indiscutiblemente, á figura da muller. É sobre a muller que recae este tipo de traballo. Isto fai que en moitas ocasións a muller quede fóra do ámbito do traballo asalariado ou teña que verse abocada a empregos precarios cos que facer a dobre xornada: na casa e no centro de traballo.

Segundo Berbel (2011), a Renda Básica é unha boa fórmula para combater a discriminación laboral, salarial e social das mulleres polos seguintes motivos:

- Aborda directamente o problema da feminización da pobreza ao conceder a cada muller, independentemente da súa clase social, idade, raza e orixe, un ingreso propio
- Outorga unha seguridade material a todas as mulleres, que tradicionalmente careceron dela, facilitándolles un requisito básico para a independencia; pero especialmente a aquelas que pertencen a colectivos con menos recursos, máis dificultades económicas e maior risco de exclusión social, ás que dota de certa autonomía respecto á familia. As mulleres responsables de familias monomarentais, que son maioría no colectivo en risco de pobreza, resultarían especialmente beneficiadas coa implantación dunha Renda Básica. Tal e como di Alabao (2019), renda é autonomía. No caso das mulleres, ademais, dispoñer de recursos tamén implica menor dependencia respecto dos homes: máis posibilidades de saír dunha situación de violencia machista na relación de parella, por exemplo, ou de non ter que soportar traballos mal remunerados ou abusos sexuais no ámbito laboral por medo a ser despedida.
- Reduce a precariedade no emprego, ó dotar de máis posibilidades de elixir á muller traballadora, aumentando o seu poder de negociación co empregador (Raventós, 2007, en Berbel, 2011). Unha Renda Básica contribuiría a unha maior flexibilidade do mercado de traballo, pero dende a perspectiva dunha maior protección para a muller traballadora.
- Contribúe a paliar unha clamorosa inxustiza social: a non valoración (nin remuneración) do traballo doméstico e de coidado de persoas dependentes, o que se realiza no fogar, no ámbito privado, maioritariamente por mulleres.
- Permite o desenvolvemento de proxectos persoais, sexan de tipo creativo ou empresariais, ó reducir a ansiedade pola supervivencia e ó diminuír o risco ante unha posible elección equivocada.

Das rendas condicionadas á Renda Básica

O sistema actual de protección social está baseado no modelo de Rendas Mínimas de Inserción autonómicas. Segundo Arriba (2009), estas son o último mecanismo de protección fronte á pobreza e a exclusión social, a “última rede de seguridade”, residual e subsidiaria respecto doutros esquemas de protección. As rendas condicionadas non permiten superar o limiar de pobreza.

Como explica Raventós (2007), as rendas mínimas de inserción son programas que non chegan a alcanzar a totalidade da poboación que potencialmente podería ser beneficiaria deles. A estigmatización é un problema non menor asociado a estas rendas. Algunhas das persoas beneficiarias destes programas considéranse, polo feito de entrar nun programa “para pobres”, fracasadas socialmente. De aí que falemos dun “estigma social” para facer referencia a este problema. Casassas (2018) pregúntase se poderán os solicitantes de asistencia para pobres liberarse do papel de meros “suplicantes” (Standing, 2011, 2014) de prestacións monetarias e en especie, con todo o que elo conleva en termos de estigmatización social, de infantilización da conduta e de sometemento a arbitrariedades por parte de instancias burocráticas.

Seguramente, os programas de rendas mínimas de inserción sexan un dos mellores exemplos de control invasivo das vidas dos beneficiarios e beneficiarias por parte dos servizos sociais. Este control non é unha perversidade achacable ós traballadores e traballadoras dos servizos sociais, senón ó propio deseño destes programas. As persoas solicitantes teñen que cumprir unha serie de condicións para acceder ás rendas mínimas de inserción e para seguir tendo dereito a percibilas unha vez concedidas, e estas condicións deben ser controladas. E controlar as condicións significa inevitablemente a invasión das vidas das persoas beneficiarias das rendas mínimas de inserción (Raventós, 2007).

Precisamente, o efecto que tería a Renda Básica sobre a poboación é o de poder vivir plenamente, en liberdade, sen as coaccións propias das dinámicas das rendas mínimas de inserción do actual sistema de protección social. Respecto a isto, é acaído o pensamento de José Luis Sampedro (2007, en Caride, 2017):

Saen máis consumidores e produtores que vividores, máis súbditos que cidadáns. Non se nos educa para selo, tanto como sería desexable e necesario: de aí a pasividade da xente ante o que ocorre, co que pasa ou nos pasa, no que somos ou deixamos de ser humanamente. Fíxense que a palabra “vividor” foise cargando de connotacións peyorativas, cando vivir plenamente debería ser a meta. (p. 170)

3.2. Educación Social

3.2.1. Que é a Educación Social?

O Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (2008), define a Educación Social coa seguinte definición:

Dereito da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas, que son o ámbito de competencia profesional do educador e da educadora social e que posibilitan:

- A incorporación do suxeito da educación á diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvemento da sociabilidade e a circulación social.
- A promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de bens culturais, que amplíen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e de participación social.

O CEESG (2008) concibe á educación social como unha prestación educativa ao servizo do cumprimento dos valores fundamentais dun estado de dereito: igualdade de todos os cidadáns, máximas cotas de xustiza social e o pleno desenvolvemento da conciencia democrática. Seguindo co exposto por este colexio profesional, o educador e a educadora social son:

(...) profesionais capacitados para responder, dende diferentes estratexias relacionais e educativas, a aqueles encargos sociais que as novas configuracións e lóxicas sociais, políticas e económicas lles formulan aos individuos, aos colectivos e á sociedade no seu conxunto. A súa especificidade é a acción educativa en programas e proxectos, que as administracións públicas promoven coa finalidade de mellorar as condicións sociais e culturais da cidadanía, lograr maiores niveis de benestar e calidade de vida, compensar os efectos xerados polas situacións de exclusión e/ou marxinación social, nunha tendencia clara cara á extinción destas en clave de xustiza social. Neste sentido, o educador e a educadora social contribúen á socialización dos suxeitos da acción socioeducativa, é dicir, á incorporación crítica do suxeito da educación á diversidade das redes sociais e á promoción cultural e social. (CEESG, 2008).

3.2.2. O papel das educadoras e educadores sociais

Seguindo o exposto pola Asociación Internacional de Educadores Sociais (2005), o traballo profesional das educadoras e os educadores sociais baséase en valores humanistas e democráticos. A igualdade e o respecto cara a todas as persoas, a atención ás necesidades de cada individuo, o respecto e protección do dereito das persoas á privacidade e á autonomía deben ser características presentes nas profesionais da educación social. Segundo indica esta asociación, as educadoras e educadores sociais deben utilizar a súa experiencia/saber profesional para mellorar as condicións e calidade de vida das persoas coas que traballan. O respecto, a atención e a empatía, a solidariedade cara aos grupos vulnerables, a batalla contra a pobreza e a loita pola xustiza social, forman os cimentos da profesión das educadoras e os educadores sociais.

Unha vez analizada as características da Educación Social como profesión e as características das educadoras e educadores sociais que forman parte desta, cómpre entender como mudou o paradigma no que se atopa esta profesión.

3.2.3. Cambio de paradigma no social

Arola, C., Carrasco, A. e Méndez-Ulrich, J.L. (2013) indican que no pasado, as problemáticas sociais recibían unha resposta orientada baixo o paradigma da beneficencia, a caridade ou a simple asistencia (inspiradas pola moralidade relixiosa imperante), cuxa vontade era dar ao outro aquilo que non tiña. Actualmente fálase de dereitos, educación, autonomía ou empoderamento, sendo o obxectivo da Educación Social levar a cabo unha tarefa socioeducativa orientada a conseguir que sexa a propia persoa, a que cambie o rumbo da súa vida, sendo partícipe das redes sociais e comunitarias. Seguindo na mesma liña, Ortega, J., Caride, J.A. e Úcar, X. (2013, en Arola, C., Carrasco, A. e Méndez-Ulrich, J.L., 2013) detectan actitudes de xeración de espazos de complementariedade, de complicidade e de alianza, superando algúns discursos centrados na subsidiariedade e que continúan la liña que da sentido á profesión da Educación Social.

Na Educación Social latexa un decidido afán reivindicativo (Caride, 2003) que ten como obxectivo cohesionar a persoas e sociedades arredor de iniciativas e valores que promovan unha mellora significativa do benestar colectivo e, por extensión, de todas aquelas circunstancias que posibiliten a súa participación na construción dunha cidadanía máis inclusiva, plural e crítica. Do que se deduce e espera que será unha educación que debe facerse en, con, por e para a sociedade.

O autor coincide con Adela Cortina (1998, en Caride, 2002) na necesidade de revitalizar as profesións, lembrando cales son os seus fins lexítimos e que hábitos é preciso desenvolver para alcanzalos.

Con todo, as dinámicas actuais das políticas sociais seguen ancoradas nun asistencialismo e paternalismo cos que a Educación Social está intentando rachar.

3.2.4. A Educación Social dentro do Estado do Benestar

Varela (2011) indica que a educación –en diversos tempos e espazos– e os servizos sociais constitúen alicerces fundamentais para mellorar a calidade de vida das persoas e comunidades no noso mundo globalizado.

As funcións xerais da educación social nos servizos sociais son a provisión de recursos e o achegamento ós servizos dispoñibles, facendo fincapé naquelas persoas con dificultade de acceso e/ou información para que exerzan os seus dereitos sociais e se eviten situacións non desexadas como o denominado “efecto mateo”, onde aquelas persoas con máis información e capacidades son as que solicitan máis demandas e obteñen máis recursos (Rondón, 2004). No mesmo senso, Montagut (1998, en Varela 2011)

sinala que os recursos destinados á poboación en peores condicións son captados por outras capas sociais que se atopan nunha mellor posición social, dado que os membros deste último sector posúen certas aptitudes sociais, rede de contactos, maior capacidade adquisitiva, etc., que os capacitan para acceder aos mesmos. Para esta autora, un dos labores esenciais da educación social nos servizos sociais é «potenciar nesas persoas que quedaron “á marxe” dos circuítos que xeran solidariedade social os lazos ou conexións necesarios que lles permitan a posibilidade de recuperar –ou atopar– o sentimento de comunidade, é dicir, compensar a perda de solidariedade producida pola súa situación de desvantaxe. Para crear cidadáns é necesario que todos poidan acceder aos recursos dunha comunidade. (Montagut, 1998, en Varela, 2011).

A labor da Educación Social atópase dentro do que Sánchez (2014) chama “Nova Xestión Pública”. Esta ten un efecto directo nos profesionais, que cada vez contan con menos tempo para dedicar á relación coas persoas que atenden e máis papeis para encher. Seguindo o exposto por este autor, a burocracia inhibe o acto e, á súa vez, expón efectos moi notables de mortificación no desexo dos educadores. Fai referencia ó síndrome do *burn out* como unha das consecuencias deste modelo de xestión dos social. O lugar que os educadores e educadoras sociais pasan a ocupar deriva, cada vez máis, nunha sorte de xestoras e xestores do risco, encargados agora de revisar, aplicar e avaliar aos suxeitos en función dos protocolos estandarizados e o procesamento informático dos datos (Sánchez, 2014). Tal e como explica este autor, a relación asistencial está en proceso de cambio, e a cidadanía desconfía notablemente das institucións sanitarias e os servizos sociais, aos que cada vez lles supoñen máis control e menos saber sobre o que lles ocorre.

Dentro do funcionamento dos servizos sociais, Varela (2011) recupera o concepto de violencia simbólica acuñado por Bourdieu e Passeron (1977, en Varela, 2011), entendida como a acción pedagóxica que impón significacións e imponas como lexítimas. Baixo este concepto, os servizos sociais preséntanse como reprodutores das desigualdades sociais cando neles predominan accións pedagóxicas realizadas imperativamente –marcadas por unha posible sanción–, sen ter en conta o capital cultural nin os intereses de cada persoa.

Tal e como expresan Romans, Petrus e Trilla (2000), a Educación Social non debe ser unha mera e inconsciente colaboradora da reprodución dos valores que unha sociedade consumista, individualizadora e allea ós problemas dos demais nos quere impoñer; senón a provocadora de alternativas que permitan, a través do traballo conxunto e solidario, a consecución de melloras tanto en procesos individuais como comunitarios. Estes autores poñen en valor o papel da Educación Social como transformadora da realidade social.

Ayerbe (1995, en Romans, Petrus e Trilla, 2000) cuestiona o papel transformador ó cal fan referencia estes autores, e expresa que a Educación Social pode converterse nunha especie de colchón, de suavizador das contradicións existentes no seo da sociedade,

camuflando e ocultando as desigualdades e inxustizas sociais, intentando simplemente adaptar ó individuo ás coordenadas sociais existentes.

Con todo, os servizos sociais comunitarios están caracterizados pola súa descentralización territorial e a tendencia á universalización das súas actuacións. Segundo explica Varela (2011), estes deben de posibilitar a adopción e planificación estratéxica de iniciativas orientadas á potenciación da vida comunitaria do territorio no que se sitúan, así como a adquisición dunha maior autonomía dos suxeitos a través das accións socioeducativas que asumen diversos profesionais sociais.

A mesma autora indica que estes servizos son un ámbito propicio para o desenvolvemento de procesos educativos baseados na proximidade e o acompañamento, aínda que a súa efectividade, en gran medida, derivará das prioridades que se establezan nas políticas sociais e de benestar a nivel local, sen esquecer como afectan as políticas sociais de instancias superiores como o Estado ou a Unión Europea.

Entendendo que a Educación Social ten que traballar con diferentes colectivos, as persoas en situación de exclusión social e pobreza configuran un colectivo propio moi numeroso e á súa vez forman parte doutros colectivos con características diversas (diversidade funcional, inmigración, muller, etc.). Bertrand Russell, no seu texto “La superior virtud de los oprimidos”, incluído no seu libro “Ensayos impopulares” (1950) fala sobre a idealización do desfavorecido. É por este motivo que Romans, Petrus e Trilla (2000) expresan o seguinte sobre a idealización do desfavorecido á que fai referencia Russell:

Nalgún grao deste tipo de idealización que denunciaba Russell tamén se pode intuír algunha vez no imaxinario da nosa familia en relación cos suxeitos da educación social: isto é, unha certa idealización do marxinado, do analfabeto, do inmigrante... Aquí non é, por suposto, unha idealización malintencionada (non se idealiza ó destinatario co secreto designio de mantelo conforme co seu estado de marxinación), pero non deixa de ser innecesaria, cando non distorsionante. É como un esforzo en xustificar os merecementos do desigual para converterse en igual, do excluído para deixar de sê-lo, do analfabeto para acceder ó mundo da cultura; é como se, no fondo, non nos parecera suficiente que o outro pertenza á especie humana para poder ter e exercer os mesmos dereitos que os demais: hai que buscar, resaltar ou inventarse supostas virtudes superiores para xustificar a dignidade que lles corresponde. Por outra banda, a idealización leva indefectiblemente á creación de estereotipos, co que se acaba actuando non sobre persoas e comunidades reais, senón sobre o espellismo dun modelo estereotipado. (p. 49)

Respecto á situación da familia da educación social, en cada unha das súas ramas, Romans, Petrus e Trilla (2000) indican que esta está acostumada non só a traballar en contextos pobres senón tamén con pobres recursos. Tal precariedade de medios materiais foi entón suplida con doses notables de esforzo voluntarista e tamén de enxeño. Este era o lado positivo do asunto. O non tan positivo foi que, nalgún caso, se chegou

case a facer da necesidade virtude. Era como se polo feito de traballar cos socialmente desfavorecidos, por mor dunha coherencia mal entendida, tivese que levar fatalmente asociada a necesidade de desenvolverse con precariedade de medios, cando o realmente consecuente sería o contrario.

Ante un presente cambiante e un futuro incerto, cómpre facer preguntas que alenten respostas que sexan capaces de afrontar os retos da globalización que está a deixar o mundo á intemperie (Innerarity, 2013, en Caride, 2017): un mundo de todos e de ninguén, cheo de paradoxos e incertezas acerca da súa propiedade e xestión, especialmente analfabeto na súa articulación xurídica e política.

Segundo explica Caride (2017), debemos poñer a educación ao servizo dunha nova arquitectura social, que dea resposta a procesos de cambio e transformación emerxentes, desde as súas realidades locais ata o mundo globalizado; unha tarefa que obriga a un pensar e facer educativo comprometido cos dereitos cívicos e unha adecuada xestión dos recursos sociais e ambientais, a favor do “ben común” e dos “bens comúns” dos que dispón a Humanidade para satisfacer as súas necesidades presentes e futuras

Non hai atallos para itinerarios tan complicados (Caride, 2012, en Caride 2017). É por este motivo, que a Renda Básica pode supoñer un dos motores cara a xustiza e a igualdade que precisa esta profesión.

3.3. Exclusión social

Como fío vertebrador a todo o exposto anteriormente, atópase a exclusión social. Esta é inherente ó sistema actual, que da sentido a unha parte importante do traballo da Educación Social e que xustifica, só en parte, a existencia e a implantación dunha Renda Básica.

Laparra et al. (2007) definen a exclusión social como un proceso de afastamento progresivo dunha situación de integración social no que poden distinguirse diversos estadios en función da intensidade: desde a precariedade ou vulnerabilidade ata as situacións de exclusión máis graves. Son situacións nas que se produce un proceso de acumulación de barreiras ou riscos en distintos ámbitos (laboral, formativo, sociosanitario, económico, relacional e habitacional) por unha banda e de limitación de oportunidades de acceso aos mecanismos de protección, polo outro (Subirats et al. 2004, en Laparra et al. 2007).

Segundo estes autores, o concepto de exclusión que se estende en Europa permite incluír tres aspectos craves desta concepción das situacións de dificultade: a súa natureza procesual, a súa orixe estrutural e o seu carácter multidimensional.

3.3.1. A exclusión social como proceso

Castel (1995, en Sánchez e Jiménez, 2013) considera que a exclusión, máis que dun estado, trátase dun percorrido: o paso dunha zona de vulnerabilidade ou precariedade

no emprego e nas relacións sociais, ata unha zona definida pola ausencia de traballo e o illamento social. Tendo en conta o exposto polo autor, a exclusión social non aludiría a unha situación, senón a un proceso no que as persoas van perdendo o sentimento de pertenza á sociedade a medida que aumenta a súa vulnerabilidade.

Existen tres zonas da vida social explicadas por Castel (2004, en Sánchez e Jiménez, 2013). A primeira é a zona de integración, na que están aquelas persoas con traballo estable e relacións sólidas de familia, veciños, amigos, etc. Estas poden sufrir algún problema económico pero non provoca perturbacións sociais. A segunda zona é a de vulnerabilidade, que é unha zona inestable que se caracteriza por precariedade no traballo ou por desemprego e fragilidade frecuente nos soportes familiares e sociais. A terceira é a zona de exclusión, caracterizada pola falta absoluta de traballo e o illamento social.

A exclusión, por tanto, supón un proceso de afastamento progresivo dunha situación de integración social no que poden distinguirse diversos estadios en función da intensidade: desde a precariedade ou vulnerabilidade ata a exclusión social máis grave. Situacións nas que se produce un proceso de acumulación de barreiras ou riscos en distintos ámbitos. (Reglero, 2014)

3.3.2. Orixe estrutural da exclusión social

Para entender por que a exclusión social supón un dos grandes retos a superar pola sociedade, cómpre sinalar que as características da exclusión social están fortemente vinculadas a un sistema socioeconómico que potencia os procesos de exclusión e que acrecentan a fenda social pola que caen as persoas coas que traballarán as educadoras e educadores sociais.

As situacións de exclusión social son o resultado dunha cadea de acontecementos reforzados ou impulsados polas desigualdades e determinacións estruturais do sistema económico e social (Subirats et al., 2004). Seguindo co exposto por estes autores, o concepto non fai só referencia á desigualdade, senón tamén á perda de vínculos, desafiliación, desconexión ou marxinación social. Este proceso afecta a sectores cada vez máis amplos da sociedade, e materialízase nunha precariedade crecente a nivel laboral, residencial, económico, etc.

Cano (2012) indica que no marco da sociedade post-industrial, tendente a unha sociedade cada vez máis fragmentada, evidénciase por unha banda un incremento das desigualdades sociais, e doutra banda un aumento da vulnerabilidade social, que principalmente afecta a determinados grupos sociais como, por exemplo, persoas novas, mulleres e inmigrantes, entre outros.

Entendendo que a Educación Social debe ser considerada como un dereito social, é relevante a aportación de Laparra (2001) respecto ás consecuencias da exclusión social,

xa que indica que supón tamén un descenso da participación social e por tanto unha perda de dereitos sociais.

3.3.3. A exclusión social: un proceso multidimensional

Segundo indican Laparra et al. (2007), malia a complexidade e o carácter dinámico deste fenómeno parece existir certo consenso en que inclúe dificultades ou barreiras en polo menos tres grandes dimensións, que á súa vez poderían dividirse en varias subdimensións:

Dimensión económica	Participación na produción	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión da relación salarial normalizada
	Participación no consumo	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza económica • Privación
Dimensión política	Cidadanía política	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso efectivo ós dereitos políticos. • Abstencionismo e pasividade política
	Cidadanía social	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso limitado ós sistemas de protección social: sanidade, vivenda, educación e garantía de ingresos
Dimensión social (relacional)	Ausencia de lazos sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Illamento social, falta de apoios sociais
	Relacións sociais perversas	<ul style="list-style-type: none"> • Integración en redes sociais “desviadas” • Conflitividade social (conductas anómicas) efamiliar

Cadro 1. As dimensións da exclusión social. Laparra et al. (2007)

A falta de recursos económicos é unha das tres dimensións, pero á súa vez inflúe nas outras dúas. No caso da dimensión política afecta sobre todo á cidadanía social polo acceso limitado ós sistemas de protección social como poden ser a vivenda ou a garantía de ingresos. Respecto á dimensión social, a pobreza ten unha influencia relevante nas relacións sociais das persoas que as sofren, tal e como veremos a continuación.

3.3.4. Os efectos da pobreza sobre as persoas en situación de exclusión social

A pobreza, ademais de supoñer o cobrar salarios baixos, ademais de supoñer a exclusión, tamén supón a carencia de algo (Bihl, 2014, en Ortega et al., 2015). Esa carencia pode dividirse en tres tipos:

- **Carencia de ter.** Expropiación dos medios de produción e de consumo, rendas insuficientes ou irregulares.
- **Carencia de poder.** Ausencia de dominio sobre as condicións materiais e institucionais, precariedade e dependencia institucional, precariedade e ausencia de capacidade política.
- **Carencia de saber.** Falta de capital escolar e cultural.

A pobreza, segundo Llano (2018), é a falta dos recursos necesarios para satisfacer as necesidades básicas. Operativamente, a pobreza está ligada á renda das persoas e establécese un limiar ou límite máximo de ingresos que serve de baremo para determinar quen son pobres.

A falta de ingresos é entendida como unha dimensión importante da exclusión, e esta é unha situación que acumula dificultades noutros ámbitos. Tal e como expresan Laparra e Pérez (2008), a pobreza económica constitúese nun posible camiño cara á exclusión social, dependendo da súa intensidade e da súa duración, pero é preciso subliñar que non se trata do único camiño posible. Neste senso, Subirats (2004, en Reglero, 2014) coincide en considerar que non toda exclusión social xorde da carencia de recursos económicos, aínda que matiza que a realidade demostra que as persoas que padecen ditas carencias, presentan máis posibilidades de entrar no proceso de exclusión noutras áreas das súas vidas.

Segundo Sen (2000), a pobreza debe concibirse como a privación de capacidades básicas e non meramente como a falta de ingresos que é o criterio habitual co que se identifica a pobreza. Esta perspectiva non entra en disputa coa idea de que a falta de renda é unha das principais causas da pobreza, xa que a falta de renda é unha importante razón pola que unha persoa está privada de capacidades.

A pobreza supón para quen a padece falta de liberdade, a imposibilidade de levar adiante os plans de vida que ten razóns para valorar, así como a carencia das capacidades básicas necesarias para tomar as rendas da súa vida. Para quen a sofre ten consecuencias tan indeseables como non poder ser axente da súa vida, senón só un suxeito paciente da lotería natural ou social que lle toque en sorte, e non poder perseguir a felicidade polo camiño que desexaría elixir (Cortina, 2017).

A Renda Básica, como ferramenta de tipo económico e a Educación Social, como profesión de intervención na realidade social, son necesarias na loita contra a aporofobia. Este termo creado por Adela Cortina (2000, en Cortina, 2017) ten o seguinte significado:

Dise do odio, repugnancia ou hostilidade ante o pobre, o sen recursos, ou desamparado. Resulta urxente poñer nome ó rexeitamento ó pobre, ó desamparado, por esa actitude ten unha forza na vida social que é aínda maior precisamente porque actúa desde ou anonimato. (p. 24)

Na actualidade, a aporofobia está fortemente ligada ó precariado, Segundo expresa Standing (2011), o precariado non é unha clase para si, en parte porque está en guerra consigo mesmo. Os conflitos relacionados coa aporofobia xorden cada vez con máis frecuencia, temos o exemplo do auxe da extrema dereita en todo o mundo, e máis concretamente en Europa e España, por proximidade. Como expresa o autor:

Unha parte do precariado acusa á outra da súa vulnerabilidade e indignidade. Un traballador temporal con baixo salario pode verse inducido a pensar que os “parasitos do benestar” reciben máis, inxustamente e a súa costa. Quen vive dende hai tempo nunha zona urbana de baixo ingresos pode sentirse facilmente inclinado a pensar que os inmigrantes ocupan mellores empregos e saltan a cola para obter atención ou subsidios. As tensións no seo do precariado están enfrontando a uns con outros, impedindo que recoñezan que é a estrutura socioeconómica a que produce as súas calamidades comúns. Por iso é polo que o precariado é a clase perigosa e polo que se necesita unha “política de paraíso” que responda ós seus temores, inseguridades e aspiracións. (p. 52)

Unha das características da pobreza é a escaseza, que segundo Mullainathan e Shafir (2013), é ter menos do que se percibe como necesario. A escaseza captura a nosa atención e entorpece a habilidade de concentrarnos noutras cousas. Cando intentamos facer outras cousas, a “visión de túnel” da escaseza fainos volver caer nela. A escaseza nun aspecto da vida significa menos atención, e polo tanto menos habilidades cognitivas. A escaseza xera perturbacións internas, termo común nas ciencias cognitivas e na neurociencia. Moitos estudos documentan o profundo efecto dos pensamentos internos na función cognitiva xeral.

Segundo co expresado por estes autores, estes utilizan o termo “ancho de banda” para expresar as capacidades cognitivas do ser humano para a vida diaria. O ancho de banda mide a capacidade de cálculo, a habilidade de prestar atención, de tomar boas decisións, de apegarse a un plan e de resistir as tentacións. O ancho de banda ten dous compoñentes relacionado coa función mental que recollen na súa obra:

- **Capacidade cognitiva:** son os mecanismos psicolóxicos propios da nosa habilidade para resolver problemas, reter información, razoar con lóxica, etc. O máis prominente nesta categoría é a intelixencia fluída, a habilidade de pensar e razoar en abstracto e resolver problemas independentemente de calquera aprendizaxe ou experiencia específicos.
- **Control executivo:** a habilidade de manexar actividades cognitivas, como planificación, atención, acción de iniciación e inhibición, e control de impulsos. Determina a capacidade de concentración, de desprazar a atención, reter algo na memoria e efectuar múltiples tarefas, e de supervisión.

Segundo expresan os autores, o mero feito de facer xurdir as preocupacións monetarias para as persoas en situación de pobreza mina o desempeño cognitivo incluso máis

que privarse gravemente do sono. A mesma persoa ten menos puntos de cociente intelectual cando se preocupa pola escaseza que cando non o fai.

A pobreza é a que grava a mente, e polo tanto condiciona o funcionamento do cerebro. Aínda que non haxa ninguén que experimente con nós para lembrarnos a escaseza, a pobreza reduce a intelixencia fluída e o control executivo.

As persoas en situación de pobreza teñen menor capacidade efectiva que aquelas que están en mellor situación económica. Non é porque sexan menos capaces, senón porque parte da súa mente está capturada pola escaseza (Mullainathan e Shafir, 2013).

Tal e como explican os autores, os efectos da escaseza implican unha influencia considerable do ancho de banda mental sobre toda unha serie de condutas, incluso aquelas coma a paciencia, a tolerancia, a atención e a dedicación. Entender o papel do ancho de banda tamén permite entender mellor as circunstancias específicas dos pobres. A enfermidade, o ruído, a desnutrición xa non son só simples fontes de miseria, senón tamén formas adicionais do gravame sobre o ancho de banda (Mullainathan e Shafir, 2013).

Entendendo que a pobreza é a falta de recursos para satisfacer necesidades, é necesario facer referencia ó estudado por Max-Neef, Elizalde e Hopenhayn (1994). O seu traballo fai referencia a que a persoa é un ser de necesidades múltiples e interdependentes. Por isto, as necesidades humanas deben entenderse como un sistema na que estas interrelaciónanse e interactúan. Estes autores propoñen un sistema baseado en necesidades humanas e satisfactores que permite a reinterpretación do concepto de pobreza. Segundo estes, o concepto tradicional é limitado e restrinxido, posto que refírese exclusivamente á situación daquelas persoas que poden clasificarse por debaixo dun determinado limiar de ingreso. A noción é estritamente economicista. Suxiren falar de pobrezas, xa que calquera necesidade humana fundamental que non é adecuadamente satisfeita revela unha pobreza humana, e polo tanto estas xeran patoloxías: a pobreza de subsistencia, de protección, de afecto, de entendemento, de participación, de identidade, etc.

A calidade de vida dependerá das posibilidades que teñan as persoas de satisfacer adecuadamente as súas necesidades humanas fundamentais. É por este motivo que a Renda Básica pode actuar nunha boa parte das necesidades expresadas por Max-Neef, Elizalde e Hopenhayn (1994):

- **Subsistencia.** Os satisfactores desta necesidade son a saúde física, a saúde mental, a alimentación e o entorno social.
- **Protección.** Os seus satisfactores son a autonomía, o equilibrio, a planificación.
- **Participación.** Unha das dimensións da exclusión social é a falta de participación na vida social e política.
- **Ocio.** Ter a existencia material garantida permite realizar actividades de ocio.

- **Creación.** A Renda Básica pode permitir levar a cabo proxectos persoais relacionados coa creación.
- **Liberdade.** Os seus satisfactores son a autonomía e a igualdade de dereitos. Tal e como se expresou anteriormente, a pobreza é a falta de liberdade, a cal é outorgada pola Renda Básica.

Noutros termos, segundo Wilkinson e Pickett (2009, en Bauzá, F. e Horrach, M., 2015), o custo social da incapacidade das familias para coidar e cubrir as necesidades dos seus fillos significa un problema de saúde pública.

Resumindo o exposto por estes autores, cómpre pasar de tratamentos individuais que cronifican a pobreza para pensar en solucións a escala mundial. Pasar da individualidade dos tratamentos contra a pobreza á individualidade como froito da liberdade, sempre en conexión con quen nos rodea a través do traballo feito polas educadoras e educadores sociais.

Por último, e en consonancia co exposto polos autores deste bloque, os problemas de saúde mental son outro dos efectos que ten a pobreza sobre o ser humano. Tal e como expresan Raventós e Tena (2017), as persoas que teñen baixos ingresos, e polo tanto atópanse en situación de pobreza, adoitan estar sometidas a unha grandísimo tensión psicosocial de maneira constante, o cal termina por afectar o conxunto do seu ciclo vital. Os autores indican que a depresión está fortemente relacionada coa pobreza, o desemprego e factores vinculados á desigualdade social.

Para entender os efectos da Renda Básica sobre a saúde mental é necesario saber a que nos referimos cando falamos de saúde mental. A saúde mental é “un estado de benestar completo, no que o individuo é capaz de desenvolver plenamente as súas capacidades, superar as tensións da vida, traballar de maneira produtiva e proveitosa e contribuír coas súas aportacións á comunidade” (OMS, 2001, en Raventós, 2011).

Segundo explica Raventós (2011), na Unión Europea as formas máis comúns de enfermidade mental son a ansiedade e a depresión. Agárdase que a depresión sexa a primeira ou segunda causa de enfermidade no ano 2020 no mundo desenvolvido. Malia que a vulnerabilidade xenética está presente nalgúns enfermidades mentais, non pode explicar por si soa o enorme aumento destas patoloxías nas últimas décadas (Wilkinson, 2009, en Raventós, 2011).

En liña co exposto anteriormente, Sergi Raventós (2011) indica que as capas social e economicamente máis baixas da poboación son máis vulnerables ás enfermidades mentais. Estar en situación de desemprego pode facer perder a autoestima e caer nunha depresión. O “desgaste psíquico” que pode supoñer quedarse en paro sen protección social e con cargas familiares está relacionado non só coas enfermidades recoñecidas pola psiquiatría, senón tamén con enfermidades psicosomáticas e toda unha serie de padecementos, con frecuencia difíciles de definir, raramente recoñecidos e estudados, que van desde a fatiga ó insomnio, pasando por dores musculares, malestares,

ansiedade ou insatisfacción. O autor indica que, segundo datos do Sistema Nacional de Salud de España, baseados á súa vez no European Study of the Epidemiology of Mental Disorders, a taxa de prevalencia para a xente en paro de calquera trastorno mental era do 14,7%, isto é, o dobre dunha persoa que ten un traballo remunerado ou dunha persoa estudante (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007, en Raventós, 2011).

Os problemas de saúde mental tamén aparecen correlacionados coa precariedade no emprego (contratos de traballo temporal, traballo sen contrato e traballo a tempo parcial). Tamén o estrés laboral está relacionado co 50% das cardiopatías coronarias.

Todos estes datos permiten facer unha relación directa entre o que supón a falta de recursos económicos para a saúde mental e o correcto desenvolvemento das funcións cognitivas das persoas en situación de pobreza e exclusión social.

3.3.5. A realidade na que traballa a Educación Social

O Reino de España é un dos países que con maior severidade sofre a crise financeira de 2008. Segundo datos da Fundación FOESSA (2017), só un 9% dos fogares baixo o limiar da pobreza percibe, nestes momentos, a recuperación económica nas súas condicións de vida. Para a metade das familias a «rede de seguridade» que teñen a día de hoxe é peor que na situación precrise. Este informe indica que o 60% dos fogares viven sen ter nada aforrado, ou cun nivel de aforro tan pequeno que non lle permitiría resistir sen ter ingresos máis dun ou dous meses. Noutros termos, unha gran parte dos fogares dispoñen dunha debilidade considerable na capacidade de adaptación ante situacións adversas.

Existe un grupo social importante que non conta co apoio da familia ou as amizades, o que non lle permite ter o mesmo nivel de protección que outros fogares. Só a metade dos fogares baixo o limiar de pobreza contarían con familia e amigos que responden ante a necesidade de axuda.

Os efectos desta crise aínda se seguen a notar nos altos niveis de risco de pobreza e exclusión. Estes datos son recollidos pola Unión Europea para avaliar o grao de cumprimento dos obxectivos de inclusión social propostos na Estratexia EU2020. O indicador empregado é o AROPE (at risk of poverty and/or exclusion). Este fai referencia á porcentaxe de poboación que se atopa en risco de pobreza e/ou exclusión social.

Debido á complexidade da elaboración dos estudos sobre pobreza e exclusión, a última publicación con información relevante é o informe que elaborou EAPN (2018) sobre a situación da pobreza en España entre 2008 e 2017. Segundo este informe, no ano 2017, un total de 12.338.187 persoas, que supoñen o 26,6 % da poboación residente en España está en Risco de Pobreza e/ou Exclusión Social.

No caso galego, a situación é a seguinte, segundo datos da Enquisa de Condicións de Vida 2017 (INE, 2018):

- Taxa de risco de pobreza en Galicia: 18,7%
- Porcentaxe de fogares galegos que:
 - Non ten capacidade para afrontar gastos imprevistos: 23,7%
 - Retrasos nos pagamentos relacionados coa vivenda principal: 3,7 %
 - Moita dificultade para chegar a fin de mes: 6,2 %

Con respecto á situación dos servizos sociais galegos, o índice DEC (Asociación Estatal de Directoras y Gerentes en Servicios Sociales, 2019) aborda tres aspectos esenciais no desenvolvemento do Sistema Público de Servizos Sociais: os dereitos e a decisión política, a relevancia económica e a cobertura de servizos. Este índice relega á Comunidade Autónoma de Galicia ó posto 12 de 17, considerando o seu índice de desenvolvemento dos servizos sociais como débil. Este informe recomenda mellorar a cobertura e dotación do Sistema de Rendas Mínimas de Inserción, que atópase moi por debaixo da media estatal, beneficiando só ao 6,8% das persoas por baixo do limiar da pobreza nesa Comunidade (a media estatal é do 8,0%).

3.3.6. *É posible erradicar a pobreza?*

Segundo Adela Cortina (2017), xorde a pregunta que expuñamos anteriormente: é unha obriga de xustiza para as sociedades proporcionar aos seus membros as oportunidades necesarias para que poidan ser axentes das súas vidas, seres autónomos e non heterónomos, capaces de propoñerse proxectos de vida feliz e de tentar levarlos a cabo? Unha cuestión que unicamente ten sentido expor se realmente no S. XXI a pobreza é evitable.

Esta autora indica que o dereito a unha vida sen pobreza é un dereito das persoas ao que corresponde o deber das sociedades de procurarlles os medios para satisfacelo. Isto é o que segue do recoñecemento de que os seres humanos teñen dignidade e non un simple prezo. Karz (2004, en Sánchez e Jiménez, 2013) segue a mesma liña sobre a exclusión social, xa que indica que a exclusión é consensual: constrúese por consenso entre políticos, axentes sociais, e mesmo as persoas excluídas.

Isto coincide co expresado por Subirats et al. (2004), xa que indica que a exclusión social non é unha situación estática e inamovible sufrida polos segmentos de poboación menos favorecidos. A sensación de vulnerabilidade aparece e expándese con máis forza que nunca ao conxunto da poboación debido á crecente precariedade nas condicións de traballo, a degradación ou debilidade dos lazos familiares e comunitarios, as dificultades de acceso á vivenda e as deficientes condicións de habitabilidade de moitos edificios e mesmo barrios. Os autores indican que a exclusión non é algo inevitable. Nin tampouco algo consustancial e escrito nas novas formas de desenvolvemento económico. É un fenómeno «politizable», é dicir, suxeito a resposta desde as institucións públicas e desde a capacidade de reacción da sociedade civil.

4. Metodoloxía

O presente TFG acóllese a unha metodoloxía que presenta as seguintes características:

Por unha banda e relacionado coa elaboración tanto do marco teórico canto co deseño e desenvolvemento da parte empírica, foi preciso acometer unha tarefa de revisión bibliográfica e documental que achegase as referencias conceptuais e procedementais precisas para poder desenvolver os obxectivos propostos.

Pola outra e, coa pretensión de coñecer diferentes situacións asociadas ao desempeño profesional das profesionais da educación social no ámbito dos Servizos Sociais, así como as súas impresións e expectativas respecto das mudanzas que no seu traballo suporía a implementación da Renda Básica tomáronse distintas decisións que se enca dran no desenvolvemento dunha metodoloxía cualitativa.

Respecto da mostra, establecéronse os perfís de informantes chave que proporcionarían información de conxunto sobre o traballo educativo-social no ámbito dos servizos sociais. Nesta liña establecéronse tres perfís:

1. Profesionais do ámbito social que traballan en servizos sociais comunitarios, específicos ou en recursos concretos asociados a estes. Baixo este criterio foron seleccionadas catro persoas, tres educadoras sociais e un traballador social.
2. Profesionais que xestionan servizos sociais, con experiencia na toma de decisións no deseño e aplicacións de políticas concretas neste ámbito: con este perfil escolleuse un informante chave.
3. Profesionais con certa traxectoria de investigación no ámbito dos servizos sociais desde unha perspectiva pedagóxico-social. Con este perfil seleccionouse unha persoa.

Como se pode observar nestes perfís, a intención era garantir tres visións diferentes: profesionais de atención directa, profesionais con responsabilidade en xestión e especialistas da investigación.

O instrumento de recollida de información foi a entrevista semiestruturada en profundidade, con preguntas semiabertas, realizadas principalmente por vía telefónica para salvar dificultades de desprazamento, agás nun caso en que por causas de forza maior a persoa respondeu a través do correo electrónico. Para levalas a cabo, pediuse autorización a todas as persoas entrevistadas para poder utilizar a información obtida neste TFG.

As preguntas das entrevistas referíanse as mesmas temáticas, obxecto de análise, se ben, adaptándoas ás circunstancias do perfil da persoa informante. No anexo 1 pode consultarse o guión das entrevistas e no anexo 2 a súa transcripción.

Para a súa análise procedeuse a unha categorización e codificación da información obtida, procedendo desde un modelo mixto (dedutivo e emerxente). No apartado de resultados preséntanse as categorías establecidas.

5. Resultados

Para que os resultados das entrevistas realizadas a informantes chave poidan ser explicados da forma máis clara posible, realizouse unha categorización das temáticas abordadas nelas. A categorización levada a cabo está relacionada coas temáticas traballadas no marco teórico e coas preguntas e obxectivos de investigación.

5.1. Pobreza e exclusión social

A pobreza e a exclusión social son características que comparten unha grande porcentaxe das persoas e colectivos coas que traballan as informantes chave entrevistadas. Para situarnos, cómpre coñecer con que perfís traballan estas profesionais:

- **Educadora_1**, educadora social dun Concello galego, traballa principalmente con dous perfís de usuarias: familias que arrastran as dificultades de xeito crónico e xeracional e familias con dificultades na convivencia, obre todo na relación pais/nais e fillos/as. Dentro destas tamén danse situacións de absentismo escolar e acollementos familiares, entre outras.
- **Educadora_2**, educadora social nun ente autonómico de inclusión social, traballa con persoas cun déficit grave de recursos económicos e en situación de desemprego, así como con aquelas que presentan factores de exclusión que supoñen especiais dificultades de integración social e laboral.
- **Educadora_3**, membro da directiva do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, traballou con persoas sen fogar e persoas migrantes, sendo ambas experiencias en servizos municipais.
- **Traballador Social_1**, traballador social no servizo de inserción laboral dunha fundación que traballa con persoas que presentan problemas de saúde mental.
- **Xestor_1**, coordinador dun proxecto municipal de loita contra a pobreza, traballa con usuarias e usuarios con expediente aberto en Servizos Sociais, con persoas que pediron e cumpriron os requisitos da axuda para nenos ou adolescentes de 0 a 16 anos do 2017, persoas que participaron no programa Làbora, así como con usuarios ou usuarias do Servizo de Inserción Social (SEIS).
- **Investigadora_1**, profesora e investigadora na Universidade de Santiago de Compostela, non traballa directamente con persoas usuarias de servizos sociais pero centra a súa investigación no funcionamento dos servizos sociais.

Para concretar, no caso de **Educadora_1** e de **Educadora_2**, como traballadoras de servizos sociais comunitarios e específicos respectivamente, case a totalidade das persoas usuarias atópanse en situación de falta de recursos económicos. **Educadora_3** resalta que no EMIS (Equipo Municipal de Inclusión Social do Concello da Coruña) a falta de recursos dábase en todas as persoas usuarias, malia que na UAMI (Unidade de Aseso-

ramento ás Migracións do Concello da Coruña) isto non tiña por que ser así. Cómpre resaltar que tanto **Educadora_3** como **Educadora_1** indican que a falta de recursos vai normalmente acompañada de outras problemáticas, como falta de recursos de acompañamento no caso do EMIS ou problemas relacionais nas familias usuarias de servizos sociais. Na mesma liña, **Investigadora_1** indica que *“nos últimos datos do Plan Concertado se nos di que os perfís principais de persoas usuarias dos servizos sociais son as persoas maiores e as familias, polo que non é só unha cuestión de recursos económicos senón que son outro tipo de apoios os que a cidadanía demanda aos servizos sociais para garantir os seus dereitos e poder gozar dunha vida digna.”*

A falta de recursos económicos condiciona a intervención social que realizan no caso de **Educadora_1**, **Educadora_3** e **Traballador Social_1**. **Educadora_1** resalta que a pobreza xera nas persoas *“indefensión, impotencia, baixa autoestima, baixo estado de ánimo, inseguridade e falta de confianza no futuro”*, o cal condiciona a súa relación coas persoas usuarias. Na mesma liña, **Educadora_3** indica que *“unha intervención social é partir dunha situación de igual a igual. Eu como educadora social teño unhas ferramentas que transmito e coas que apoio e podo empoderar á persoa que teño ó lado e coa que estou traballando.”*

Respecto a isto, **Traballador Social_1** fala dos determinantes sociais da saúde mental e indica que estes *“asignan moita importancia ás problemáticas sociais, a pobreza, a falta de traballo, falta de condicións de vivenda dignas, as débedas económicas, problemas de vivenda como os desafuzamentos. Todas estas situación contribúen a unha peor saúde, e por suposto, a unha peor saúde mental. Non debemos quedarnos só coas causas sociais, senón tamén coas causas políticas, o que chamaríamos “as causas das causas”. As políticas determinan os determinantes sociais da saúde. Que haxa políticas de vivenda ou de ingresos garantidos son políticas beneficiosas para a saúde”*.

Traballador Social_1 indica que existe unha clara relación entre clase social e saúde mental, indicando que *“os peores indicadores en cuanto a precariedade no emprego atópanse na clase traballadora. É difícil atopar os peores indicadores de saúde mental nas clases máis altas. Grandes datos estatísticos falan de que hai peor saúde na clase obreira, e máis especialmente nas mulleres. Os peores datos en saúde mental atopámoslos nas mulleres debido ás varias xornadas de traballo que fan, acostuman a ter os peores postos de traballo nos sectores máis precarizados como a limpeza ou a hostalería.”*

Polo contrario, a intervención social de **Educadora_2** e a das educadoras e educadoras sociais que traballan no proxecto B-Mincome dirixido por **Xestor_1** non se ven influídas directamente pola falta de recursos porque en ambos casos a cuestión económica é xestionada por outros departamentos. Con todo, **Educadora_2** recoñece que, malia que non se deixa condicionar pola precariedade, sen dúbida é determinante: *“se unha persoa di que leva seis meses sen pagar o alugueiro non vai atender nada do que lle digas, porque non está sendo capaz de durmir. Como lle vou falar a esa persoa de facer*

un currículum ou de facer unha busca activa de emprego se lle queda moi lonxe? Non ten a cabeza para atender a iso.”

En consonancia co exposto anteriormente, **Investigadora_1** indica que *“a falta de recursos económicos é unha circunstancia fundamental que leva ás persoas a acudir aos servizos sociais pero realmente non é o único factor. Hai outras necesidades das persoas que forman parte do obxecto de traballo dos servizos sociais: falta de autonomía, necesidades socioeducativas, soidade e falta de redes de apoio, etc.”*. **Investigadora_1** engade que as cuestións relacionadas coa situación económica das persoas afectan enormemente ás posibilidades de realizar un traballo socioeducativo de calidade: *“polo que teño estudado e comentado coas propias educadoras sociais que traballan nos servizos sociais comunitarios, no seu labor diario dedican moito tempo á busca de recursos para as familias, desde xestionar bolsas de comedor ata axudas para poder realizar algunha actividade formativa. No caso galego, a maior parte das educadoras dos servizos sociais comunitarios traballan no Servizo de educación e apoio familiar e penso que resolver cuestións relacionadas coa súa situación económica e as consecuencias que se poden derivar da súa precariedade a nivel laboral, residencial, etc., ocupa moito máis tempo que o propio labor de acompañamento socioeducativo, o cal debería ser realmente o centro do traballo.”*

5.2. Educación Social

A través das preguntas realizadas nas entrevistas a informantes chave, búscase dar resposta á posibilidade de que a profesión da Educación Social cambie as súas dinámicas actuais coa implantación dunha Renda Básica que supoña a eliminación da pobreza nas persoas usuarias de servizos sociais e noutros ámbitos profesionais nos que estea presente a Educación Social.

Respecto a isto, **Educadora_1** indica que cre que cambiaría o enfoque da profesión, xa que *“os servizos sociais deixarían de ter a sobrecarga que teñen actualmente. Temos outro gran ámbito de actuación nos servizos sociais, que é a dependencia e a discapacidade, que tamén ocupa bastante tempo da xornada laboral. En concreto, no apoio familiar si que teríamos moito máis tempo para o traballo en rede e a prevención, e sobre todo para que o noso traballo teña máis calidade e máis avaliación e reflexión. Como estamos tan saturados imos sobre a marcha e non avaliamos nin reflexionamos. Isto nos permitiría facer estudos sobre o traballo que estamos facendo e como podemos reenfocalo.”*

Seguindo na mesma liña, **Educadora_2** indica que *“habería máis distensión, vontade, motivación e interese. Moitas das persoas veñen presionadas porque é un requisito da RISGA. Tamén hai moitas persoas que veñen porque queren, porque están a gusto e queren aproveitar os recursos que teñen á súa disposición. Pero se tiveran as necesidades básicas cubertas creo que se traballaría desde outra mirada, con outro nivel de co-*

*municación máis humano, distendido e menos presionado, outro nivel de conversa". Da mesma forma, **Educadora_2** fai autocrítica sobre a profesión e o seu papel nos servizos sociais: "moitas veces non estamos dispostas a traballar nun vis a vis, e incluso nós como profesionais podemos acabar como aquelas persoas coas que traballamos. Hai algunhas profesionais do social acomodadas no seu despacho, cos seus papeis, que se queixa de que fai unha labor de tramitación, pero que despois non se cuestiona como nos aproximamos á poboación e os prexuízos que temos. Detrás da administración hai material humano que precisa formarse, cuestionarse e revisarse constantemente."*

Coincide **Educadora_3** na necesidade de repensar os programas que elaboran as educadoras e educadores con outros perfís profesionais, xa que *"unha vez que o tema económico estivera máis ou menos solucionado, cunha boa coordinación entre técnicas de diferentes perfís profesionais, poderíamos sentarnos con tempo para poder deseñar programas moito máis integrais."*

Na mesma liña, **Xestor_1** fala da ventá de oportunidade que supón para o traballo das educadoras e educadores sociais respecto á autonomía das persoas usuarias, xa que *"no B-Mincome as educadoras e educadores sociais encárganse máis da parte de traballo comunitario, e están encantadas. No B-Mincome temos un 62% de persoas estranxeiras e o que teñen é problemas de relación social. Cando lles solucionas o problema económico, sae o outro tema, e son as persoas beneficiarias as que teñen que poñer pola súa parte para mellorar a súa situación social. É un cambio pero non só desde a perspectiva individual ou familiar, senón tamén desde a perspectiva comunitaria."*

Coincidindo co exposto anteriormente polos outros informantes chave, **Traballador Social_1** expresa que no seu traballo coas persoas usuarias *"a xente podería falar máis doutro tipo de problemáticas, como as familiares, as toxicomanías, formación, educación, orientación profesional."*

Investigadora_1 indica que *"os recortes en programas que tiñan un carácter preventivo converteron aos servizos sociais en meras oficinas expendedoras de recursos económicos, de carácter puntual (emerxencias, bono eléctrico, etc.) e non a longo prazo, o que sobrecarga ás profesionais e conleva que descoiden outros aspectos fundamentais, como pode ser o traballo comunitario ante a necesidade de ofrecer respostas urxentes e inmediatas. Neste sentido, penso que houbo un incremento da intervención de carácter individual e se deixou de lado unha perspectiva máis complexa dos problemas sociais que esixen outro tipo de actuacións de carácter comunitario e de dinamización dos territorios (promoción do asociacionismo, impulso da iniciativa cidadá, etc.) que impliquen dunha forma máis efectiva ao conxunto da poboación."*

Investigadora_1 continúa expresando que *"unha función importante das educadoras sociais como é o deseño dos proxectos de intervención se ve desvirtuada pois a sobrecarga que teñen as profesionais e a presión de dar solución ás necesidades máis inmediatas e perentorias das familias, dificulta que podan realizar unha análise de necesidades de calidade, elaborar o plan de traballo educativo conxuntamente coas*

persoas, realizar o seguimento do proxecto e dos posibles logros e tamén que se finalicen as intervencións como deben ser finalizadas, é dicir, realizando unha avaliación conxunta coa persoa do que se estivo facendo ata o momento. Como resultado, continuamos nunha situación de “hipercronificación” das persoas no marco dos servizos sociais dado que ao non ter cubertas as súas necesidades básicas é difícil que podan dedicar tempo e esforzos á súa formación, a mellorar as súas habilidades sociais ou a adquirir maiores cotas de autonomía en diferentes ámbitos da súa vida pois a propia falta de recursos está coartando esa autonomía que pretendemos que acaden.”

Dentro do traballo das educadoras e educadores sociais, o traballo con diferentes colectivos veríase modificado nun novo escenario no que a falta de recursos económicos non sexa o principal problema desas persoas. Concretamente, nas entrevistas reflexionouse sobre os cambios no traballo con colectivos como as mulleres, as familias e a infancia, as persoas con diversidade funcional, e dentro destas, as persoas con problemas de saúde mental.

Segundo **Educadora_1**, para as mulleres *“se acabaría soportar o maltrato, así como as vexacións psicolóxicas e as situacións de dependencia psicolóxica e económica ás que están sometidas moitas mulleres que temos nos servizos sociais. Ter a seguridade económica de poder rachar con esta situación sería básico para o seu empoderamento persoal. A nivel educativo, é unha cuestión que non lles deixa avanzar como ser independente. Creo que o das mulleres sería o grupo que se vería máis beneficiado, sen lugar a dúbidas”*.

Seguindo na mesma liña, **Investigadora_1** indica que sería un dos colectivos máis beneficiados dado que *a fenda salarial é evidente con respecto aos varóns e en xeral, son as mulleres as que teñen traballos máis precarios e peor pagados. Tamén a conciliación da vida familiar e laboral segue sendo “feminina” pois son elas quen nunha porcentaxe elevada se acollen a medidas como a redución de xornada ou á solicitude dunha excedencia fronte aos varóns, o que afecta inevitablemente a súas posibilidades de participar en procesos socioeducativos ao ter outras cuestións urxentes ás que atender. Creo que este colectivo se vería “empoderado”, no sentido de que moitas mulleres aínda continúan dependendo economicamente das súas parellas e as súas posibilidades formativas, de ocio e de participación social están moi limitadas. Nas mulleres que se atopan en situación de risco esta situación aínda é máis exacerbada, polo que se contaran cun sustento económico o labor a realizar desde a educación social podería incidir máis na construción de redes e en incrementar a súa participación, visibilización e implicación nas súas comunidades de referencia”*

Para concluír, **Educadora_3** indica que *“é moi diferente traballar con mulleres empoderadas economicamente que con aquelas que non teñen recursos porque os niveis de estrés e ansiedade son moito maiores naquelas que non teñen recursos. Xa de entrada, non participarían, só participarían de forma obrigada. A actitude dunha muller cando ten que vir de forma obrigada en comparación á dunha que non vai obrigada é total-*

mente diferente. Se teño recursos, poderei participar naquilo que me apeteza. O modelo ideal sería unha educadora social de barrio, nos centro cívicos e centros educativos, para traballar con mulleres.”

Para o colectivo que supoñen as familias e a infancia, **Educadora_1** indica que *“se hai dificultades de desprotección infantil haberá que ver cales son esas dificultades e traballar doutro xeito coa familia para que sintan necesidades van redundar na mellora da vida dos seus fillos. A nivel municipal as esixencias da RISGA levan a ese modelo da ameaza, e da mesma forma a nivel autonómico na Xunta de Galicia, que é incluso peor”.*

Na mesma liña, **Educadora_3** expresa que *“coas necesidades económicas cubertas, as familias serían máis felices e abertas a participar na comunidade, cousa que agora non pasa. Pasarían do individualismo ó sentimento de pertenza a unha comunidade. Por exemplo, nos colexios as educadoras organizarían moitas actividades coas organizacións dos barrios, tanto veciñais como asociacións de todo tipo de colectivos, e nestas participarían as familias. Garantindo o básico os programas de intervención serían maravillosos. Nós estaríamos máis motivadas para traballar e poder preocuparnos verdadeiramente doutras cuestións, como a sanidade, a alimentación, a lectura, a cultura, etc.”*

Investigadora_1 coincide con **Educadora_2** e **Educadora_3** e aporta o seguinte: *“o labor das educadoras coas familias non se centraría tanto no control de gastos e na fiscalización senón en traballar todo o que ten que ver coa mellora do ámbito convivencial e na realización de actuacións preventivas como poden ser as escolas de nais/pais. Dentro deste colectivo destacaría sobre todo os fogares monomarentais que figuran entre os colectivos que se atopan en risco de pobreza e que constitúen un dos perfís de familias cos que máis traballan as educadoras sociais nos servizos sociais. A mellora da situación económica destas familias resulta crucial para traballar aspectos socioeducativos (no ámbito familiar, de ocio, relacional, etc.). A experta engade que “os datos de pobreza infantil (superiores ao 20%) son inaceptables. A falta de recursos económicos é un condicionante importante para garantir dereitos como é o dereito á educación posto que todo o que ten que ver con actividades extraescolares e a participación en iniciativas de ocio supón un importante desembolso económico. Neste sentido, o traballo coa infancia desde servizos sociais se vería mellorado en canto se poderían centrar máis no que ten que ver coa mellora das relacións paterno/materno-filiais, asesorar ás familias para que os nenos/as teñan un ocio de calidade posto que é nos tempos libres onde se producen as maiores desigualdades, ou traballar outros aspectos vinculados á promover a súa participación social.”*

Outro colectivo recollido nas preguntas é o das persoas con diversidade funcional, e sobre este **Educadora_1** indica que *“teñen que afrontar un custe brutal de fármacos e algunhas axudas técnicas que non cubre o SERGAS ou a Seguridade Social. O gasto que comporta a diversidade funcional é moito máis elevado, polo que a seguridade económica á hora de enfrontarte á vida diaria ten que ter moita influencia”. Por outra banda,*

Investigadora_1 engade que a *“existencia de servizos sociais específicos que axuden ás persoas a manterse no seu lugar de residencia -como poden ser os centros ocupacionais- é fundamental e neste sentido o traballo das educadoras sociais podería reforzar este tipo de actuacións facendo labores máis vinculadas á sensibilización comunitaria e a garantir o exercicio dos seus dereitos evitando o paternalismo tan presente nas actuacións que se desenvolven con este colectivo. O labor das educadoras debe orientarse ao acompañamento socioeducativo (orientar, asesorar, etc.) e a diminución das dificultades económicas facilitaría en moito poder centrarse máis neste tipo de tarefas”.*

5.3. Servizos sociais

Como ámbito de actuación para acabar coa pobreza e a exclusión social, neste bloque exponse as respostas dadas polas informantes chave. En primeiro lugar, cómpre falar da situación actual dos servizos sociais para coñecer se son capaces de dar resposta ás problemáticas existentes na sociedade. As respostas son variadas pero a idea xeral é a mesma: as ferramentas actuais non son capaces de garantir a existencia digna á cidadanía, pero serían capaces de garantila con vontade política.

Educadora_2 indica ó respecto que *“as institucións sempre van por detrás das demandas sociais en todos os ámbitos. (...) O paradigma non está centrado na persoa, está centrado no resultadismo numérico. Hai unhas esixencias para acreditar unha eficacia e unha rendibilidade, así como unhas carencias a nivel profesional. En servizos sociais vexo un modelo moi intervencionista, asistencialista e baseado na caridade. Está todo moi burocratizado, feito para que as profesionais teñan que xustificar as horas que pasan traballando.”*

Educadora_1 indica que *“non responde porque non se traballa desde un enfoque dos dereitos das persoas, senón desde un modelo de oferta de prestacións a cambio de esixencias de cambio. Non se traballa desde esa perspectiva e ademais se traballa desde a perspectiva do acceso ó emprego. De cara á RISGA, sempre hai que busca o emprego como solución para non depender da RISGA, pero non é realista, porque non todo o mundo obtén un emprego, porque algunhas persoas teñen máis dificultades para acceder a el. En resumo, todo é vender fume, xa que os servizos de emprego non son útiles conseguindo emprego. Tamén existen boas prácticas, pero isto é o máis negativo que ten o sistema. É relevante a ética no modelo de traballo dos servizos sociais, sempre respectando os dereitos das persoas á intimidación e a un trato digno. Moitas veces queremos axudar e o que facemos é xusto o contrario. En vez de empoderar, o que facemos é maltratar. A persoa sae de servizos sociais cunha sensación de indefensión total e pensando en que mal o están facendo ou que mala persoa é para estar nesa situación de pobreza. Isto non o deberíamos de consentir.”*

Educadora_1 segue indicando que *“a nivel de Xunta de Galicia a condicionalidade da RISGA é un problema de modelo. Algúns concellos teñen rendas sociais municipais, como Coruña e Compostela, pero teñen o problema da condicionalidade e que chocan*

coa administración autonómica. Por outra banda, estas rendas teñen un problema de sistema e dos profesionais do sistema que non se pode cambiar dun día para outro por arte de maxia. Existen diferentes axudas para incidir na mesma cuestión, que é de competencia autonómica. Hai cambios que se poden facer, pero non sei se hai a vontade para facelos. Estas medidas teñen que ter un respaldo a nivel de cidadanía.”

Investigadora_1 indica que o sistema actual de servizos sociais “*non responde ás necesidades da poboación en situación de exclusión social na medida en que continúa vivente unha visión moi estigmatizada dos servizos e que a universalización dos mesmos segue sendo un desafío. Continuamos con porcentaxes elevadas de persoas e familias cronificadas por xeracións nos servizos sociais o que demostra que as prestacións económicas actuais teñen moi pouca efectividade para romper o círculo da pobreza. Actúan cun efecto paliativo pero non transformador.*

Tamén hai determinados colectivos en situación de exclusión (como as persoas sen fogar, mocidade en risco, etc.) que non chega aos servizos sociais porque dificilmente van demandar nada, polo que deben ser os profesionais os que se acheguen a eles. Desde a lóxica predominante da demanda-prestación este tipo de colectivos quedan invisibilizados e totalmente fóra do sistema polo que é necesario impulsar outros modos de actuar profesionalmente que non se reduzan á atención nos propios centros municipais de servizos sociais. Saír dos despachos tamén é necesario.”

Investigadora_1 expón que “*o fin da pobreza esixiría unha reforma fiscal e un cambio de modelo que vai máis alá dos servizos sociais. O noso Estado de benestar sempre estivo na cola de Europa, pois o contexto español pertence ao denominado “modelo mediterráneo” xunto con Grecia, Italia e Portugal baseado no papel das familias para a satisfacción das necesidades das persoas. A cuestión é que os novos modelos familiares e a ausencia dunha familia extensa que poda dar apoio racha con este modelo ao tempo que a democratización das institucións limitou o papel das institucións relixiosas na provisión dos servizos sociais sendo unha competencia das administracións públicas.*

Os dereitos sociais son dereitos “de prestación” e esixen ineludiblemente un investimento económico por parte do Estado. Entre os diferentes instrumentos para garantir o benestar da cidadanía están os servizos sociais que deben ser uns servizos sociais públicos que garantan o principio de igualdade e non poden quedar en mans do mercado. O Estado non pode delegar no terceiro sector ou non mercado competencias que lle son propias. O modelo de rendas mínimas non está funcionando porque non chega a todos os posibles beneficiarios deixando a moitas persoas fóra e as persoas que acceden ao tramo de transición ao emprego penso que son mínimas. Ademais, hai unha grande diferenza entre Comunidades Autónomas nas contías e duración destas rendas tal e como se expón no recente informe do índice DEC 2018 publicado pola Asociación de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales.”

Desde a súa perspectiva, **Educadora_3** indica que “*os recursos están mal repartidos. As administracións, tanto locais como autonómicas, e sobre todo as autonómicas, non*

teñen nin idea do que está a vivir a poboación. A nivel local, a administración é a máis cercana, e se queren saber o que está a pasar, poden sabelo. Un concello ten a obriga de coñecer todas e cada unha das problemáticas que ten a súa cidadanía. O primeiro paso dun goberno local é a diagnose de como está a situación. Non se pode permitir que as persoas maiores morran soas nas casas. Ten que saberse que hai persoas soas e debemos saber como viven e como podemos traballar con elas. En definitiva, debemos facer un traballo moito máis cercano. Pode haber recursos, pero non están ben xestionados e repartidos. Con orzamentos moito maiores para programa sociais poderían solucionar moito mellor cuestións que non necesitan tanto recursos económicos como humanos.”

Continuando na mesma liña, **Traballador Social_1** indica que *“nos últimos anos en Cataluña a política social deixa moito que desexar. A nivel municipal si que é certo que hai melloras substanciais en aspectos moi concretos, como o proxecto piloto que están facendo aquí, o B- Mincome”*. **Traballador Social_1** recalca e fai unha crítica ó marco competencial, indicando que *“a nivel municipal hai limitacións, xa que non teñen soberanía para xestionar determinadas prestacións nin políticas. O problema é que as grandes políticas sociais dependen do goberno autonómico ou do goberno de Madrid.”*

Para rematar as respostas sobre a capacidade das administracións para loitar contra a pobreza, **Xestor_1** fai unha análise a nivel económico: *“teñen que dedicar máis recursos. En pensións, o Estado español se gasta 139.000 millóns de euros. En prestacións de paro, gasta 15.000 millóns, nove veces menos. En prestacións contra a pobreza, gasta 1.700 millóns.*

Hai un problema de desequilibrio absoluto entre o que destinamos a cousas derivadas do mundo do traballo, como as pensións, que veñen das cotizacións dos traballadores, ou as prestacións de desemprego, que tamén veñen das cotizacións dos traballadores, a o que é a exclusión. Hai tantos millóns de pobres como xente cobrando pensións, pero as persoas pobres cobran 1.700 millóns e a xente que cobra pensión cobra 139.000 millóns de euros. Hai un desequilibrio moi grande. En pensións gastamos a media Europea, en prestacións de paro estamos por encima da media europea, pero estamos por debaixo da media europea en políticas de vivenda, en axudas para a familia e en axudas contra a exclusión social. Precisamente, estas tres últimas atácanse a través dunha Renda Básica.”

Unha vez abordada a capacidade das administracións para acabar coa pobreza a través dos servizos sociais, cómpre analizar a relación das profesionais coas persoas usuarias dos servizos sociais.

Respecto a esta relación, **Educadora_1** indica que *“no colectivo da educación social e o traballo social, os profesionais acaban culpabilizando á xente da súa situación, co tema de chegar tarde ás citas ou non acordarse, cousas que son moi usuais. Debemos solucionar as situacións das persoas, non xulgar os seus actos. A lei di que se debe modificar as circunstancias do entorno, non a eles persoalmente.”*

Continuando coa visión das informantes, **Educadora_2** indica que *“soamente en parte se atenden as demandas da poboación atendida. Vimos dunha tradición intervención en traballo social moi asistencialista en servizos sociais comunitarios. Por outra banda, o Estado do Benestar social ven dunha tradición garantista e desde hai anos estrangulado. Tamén, os efectos secundarios en canto a intervención teñen creado malas prácticas profesionais”*.

De cara o futuro dos servizos sociais e a función das profesionais que traballan nestes, **Educadora_2** indica que *“ten que haber un xesto humano nos profesionais, de non percibir a ameaza, así como non sentir que perdes, senón que gañas. Isto beneficiaría para a carga de traballo que temos. Tamén hai unha responsabilidade profesional individual e unha vía de intervir desde a administración creando a oportunidade de encontros e situacións profesionais compartidas que dean pé a encontros profesionais para quitarlle o verniz de ameaza que viven moitos profesionais, que pensan que lles van quitar o traballo. Ten que haber unha parte de traballo profesional de reflexionarnos, cuestionarnos e revisarnos. Tamén as sinerxías con outros profesionais, deixar a un lado as desconfianzas.”*

Educadora_3 expresa que *“neste sistema asistencialista a xente ten que vir a nós en vez de nós ir á comunidade, cando desta forma saberemos as demandas e necesidades da comunidade. Se estás dentro dun despacho e só cubre fichas de ordenador e informes socioeducativos non tes tempo para facer intervención comunitaria e grupal. É moi frustrante ver como a persoa que tes diante nin te está escoitando porque está cubrindo un papel e escribindo no ordenador. É o que nos pasa a nós. Se o asunto económico, de vivenda e de alimentación estiveran cubertos poderíamos traballar dunha forma integral. No sistema asistencial actual non entra o sistema comunitario. Como moito, entra un “prefabricado” de actividades para xente maior ou para xente nova que non permiten pensar. Non afondan en temas que son importantes. De aí a falta de participación da comunidade”*. **Educadora_3** tamén indica que *“neste sistema a eventualidade e a temporalidade das educadoras sociais marca moito o tipo de intervención. Non pode ser que unha familia teña que pasar por cinco ou seis educadoras sociais durante dous, tres ou catro anos. Necesitamos estabilidade e profesionalidade nos equipos, xa que hai que traballar de forma integral.”*

Para rematar, **Educadora_3** indica que *“debemos apostar polo traballo nos barrios, máis que cos colectivos. O barrio é o espazo máis cercano á cidadanía. Hai que abrir moito máis os centros cívicos ó barrio.”*

En resumo, as informantes chave indican que o sistema de servizos sociais non é capaz de dar unha resposta efectiva ás necesidades da poboación en risco de exclusión social por un defecto estrutural do sistema que actúa desde o asistencialismo e non desde o traballo comunitario de prevención. Tamén indican a necesidade de repensar o labor das profesionais do social cara unha actitude menos asistencialista e paternalista e a necesidade dunha mellora das condicións laborais destas que reverterá nunha mellor atención.

5.4. Renda Básica

Como elemento central da investigación deste traballo, a Renda Básica foi un tema recorrente nas preguntas formuladas. Respecto a como influiría no traballo das profesionais de servizos sociais, **Xestor_1** indica que *“profesionais do concello nos din que cambiou en 180º o modelo de relación que tiñan coas familias. Antes, as familias cando se acercaban ós traballadores e traballadoras sociais eran para preguntar “que hai do meu” ou “canto podo sacar”. Agora, como isto xa está solucionado, as profesionais poden dedicarse a outras cousas, como o emprego, o absentismo escolar ou a dependencia. É por isto que cada vez nos atopamos con máis traballadoras e traballadores sociais a favor dunha renda básica. Fixen unha pequena enquisa e o 100% estaban a favor dunha Renda Básica porque ven que o modelo de usar a renda como acicate para que a xente faga cousas está obsoleto. Será un modelo que funcione en culturas asistencialistas e de beneficencia, pero non serve para facer traballo social real.”*

Respecto a esta idea, **Educadora_2** indica que coa existencia material garantida *“a xente viría con curiosidade e inquedanza, en vez de vir desesperada para que lles poñamos un parche, como pasa agora.”* Seguindo esta idea, **Educadora_1** indica que *“a Renda Básica permitiría traballar cuestións fundamentais polas que teñen dificultades as persoas. E non é certo que quedaremos sen traballo, senón que poderemos traballar outros ámbitos como os valores e a comunidade.”*

Xestor_1 explica os efectos da Renda Básica nas persoas participantes no B-Mincome: *“no caso das persoas participantes no B-Mincome, que son datos empíricos, se lles incrementou a nivel de benestar subxectivo en case un 30%. Estaban cuns niveis de benestar moito máis baixos que o resto da poboación e nun ano eliminaron practicamente a metade da diferenza que había coa xente que non estaba en situación de pobreza. Vimos que se reducen as privacións, como a capacidade de pagar gastos inesperados, a xente pode permitirse come mellor e desaparecen os problemas relacionados coa vivenda. Temos toda unha avaliación de como mellora a capacidade de afrontar gastos da vida diaria que antes non podían e que lles producía altos niveis de estrés. Os niveis de estrés derivados da falta de diñeiro acaban xerando problemas de saúde mental, e a incidencia de enfermidades mentais reduciuse nas persoas que forman parte do B-Mincome. O aforro que xera en temas sanitarios, tanto en atención médica como farmacéutica, seguramente compensará unha boa parte do custe que podería ter una Renda Básica.”*

Xestor_1 deseñou o proxecto B-Mincome cun modelo de Renda Básica incondicional e sen limitacións en función da renda obtida, sobre o que indica que *“estamos notando que os efectos son un pouco mellores nas persoas que reciben as rendas non condicionadas e non topadas, que é o que máis se achega ó ideal do que sería unha Renda Básica. Só fixemos unha avaliación parcial dun ano, pero é certo que atopamos un efecto na busca de traballo que amosa que aquelas persoas que están condicionadas pola administración para buscar traballo que non queren ter teñen menos probabilidades de atopalo en comparación con aquelas que reciben a renda incondicionalmente. Isto é un*

exemplo que non eran tan evidente cando comezamos. Pensabamos que a condicionalidade non afectaba, a hipótese de partida é que era neutral, que daba igual que obrigaran ou non, pero vemos que a condicionalidade é negativa. Tamén vemos que é negativo o choque de rendas. Se non tes incentivo para atopar un traballo porque se o atopas o novo ingreso que xeres vaise restar da axuda que xa recibías, non tes incentivo para buscar un traballo das características que soen ofrecer ás persoas en risco de exclusión, que son traballos a tempo parcial, escasamente remunerados e cercanos ó salario mínimo.”

Xestor_1 conclúe que a Renda Básica incondicional a toda a poboación tería como consecuencia que *“os servizos sociais se poderían ocupar dos problemas importantes da xente, que son a inserción social, a solución de problemas de relacións sociais e conflitos familiares, etc. En definitiva, todo o que non está derivado da falta de diñeiro, xa que a falta de recursos económicos é o 70% dos problemas que teñen as familias cando chegan ós Servizos Sociais e é o que causa boa parte dos outros problemas. Simplemente conque tiveran solucionado o tema económico, aínda que só fose para a cobertura das necesidades básicas, aforraríamos un montón de traballo. É máis, os traballadores e traballadoras sociais dinnos que o 70% do seu tempo dedícanos a trámites burocráticos relacionados coa falta de diñeiro como solicitar unha axuda, pedir que non corten a luz ou pedir que non desafuizen.”*

Seguindo na mesma liña, **Traballador Social_1** fala sobre o efecto da Renda Básica nos servizos sociais e indica que *“a Renda Básica tocaría a liña de flotación destes, xa que agora dedican unha cantidade de horas e enerxía a controlar e xestionar papeis e trámites burocráticos e coa Renda Básica isto desaparecería”*. **Traballador Social_1** conclúe que *“estamos chegando a uns niveis moi altos de estigmatización, de culpabilización e de arbitrariedade, e penso que a Renda Básica acabaría con todo isto. Este é un ámbito no que hai que abrir as ventás e ter en conta que calquera de nós pode ter un problema nun futuro, e polo tanto falar da Renda Básica é falar dunha medida de tipo preventivo.”*

Respecto a esta idea, **Investigadora_1** expón que a Renda Básica *“podería supoñer un cambio importante no modelo de intervención posibilitando poñer énfase en aspectos xa comentados: acompañamento socioeducativo, actuacións preventivas, traballo comunitario, creación de redes, etc., en lugar de centrarse nas carencias das persoas e na continua sospeita se están facendo un bo uso dos recursos. Ademais, fronte a condicionalidade das rendas mínimas nas que as persoas perceptoras deben participar obrigatoriamente nun proxecto de integración social, a motivación das mesmas tería que vir por outros camiños (non pola ameaza da perda da prestación) e realmente sería máis fácil traballar segundo os seus intereses. Neste sentido, as educadoras sociais reducirían as súas tarefas de “control” ampliando as súas posibilidades de realizar actuacións grupais e dedicar máis tempo ao traballo comunitario. Tamén deberían dedicar máis tempo a construción do vínculo educativo dado que ao existir total voluntariedade das persoas en participar en determinados itinerarios de inserción é necesario facerlles ver as potencialidades/beneficios que lle pode supoñer implicarse en procesos deste tipo pois xa non está presente a contraprestación.*

Se ben é certo que a Renda Básica é un elemento máis a incorporar, non o único, pode axudar a romper o círculo da pobreza pero para que realmente tivera un impacto notable debería ser recoñecido como un dereito social. A dignidade humana non se obtén só co exercicio dos dereitos civís e políticos, senón que é necesario o investimento económico por parte do Estado. Pensar na Renda Básica Universal como un dereito social esixe ineludiblemente da inversión pública, pois non é suficiente co seu recoñecemento formal.”

Para rematar, **Educadora_3** indica a situación da Renda Básica no debate interno do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia: *“hai persoas que dentro da anterior xunta de goberno do CEESG intentaron facer achegamentos a esta idea e implicar ó colexio, pero aínda non é moi coñecida e o colexio aínda non está comprometido con ela, polo que non ten visibilidade nel. Moitas educadoras confunden esta idea con rendas condicionadas como a Renda Social Municipal da Coruña. Existe moito descoñecemento.”*

Na mesma liña, **Traballador Social_1** indica que *“na fundación, en xeral, é unha gran descoñecida. Non é unha fundación na que a dirección tomara un gran interese na proposta. Saben que eu participo disto, pero non amosan moito interese”*.

5.5. O futuro do modelo de intervención social dos servizos sociais

Educadora_1 indica, segundo o seu criterio, cales son os retos do modelo de intervención social e dos servizos sociais para o futuro máis inmediato pola necesidade de dar resposta á poboación en risco, cuestión inaceptable na Europa do S. XXI: *“un dos grandes retos dos servizos sociais é poder dirixirnos a toda a poboación e traballar dunha forma máis comunitaria. A propia lei di que os servizos sociais deben ser universais, pero na práctica non o son. É certo que coa introdución en moitos sectores dos sistemas de copago se foron facendo máis universais, pero non gratuítos. Temos dereitos a unha serie de prestacións sanitarias gratuítas pero nos servizos sociais aínda hai moitos servizos de copago”*. **Educadora_1** continúa expresando que *“un gran nicho de emprego de cara ó futuro son os servizos de apoio á convivencia entre veciñas e veciños, todo aquilo que teña que ver co relacional. Aí debería estar o quefacer dos servizos sociais.”*

Desde o seu punto de vista, **Investigadora_1** expresa que *“hai dous aspectos que para min son clave: un é a mellora das actuacións socioeducativas con profesionais que realmente entendan a educación como un proceso e valoren a necesidade de coidar as diferentes fases da intervención. (...) Tan importante é realizar unha boa detección de necesidades como poder planificar e consensuar coa persoa o plan de traballo socioeducativo, se non contamos coa súa participación podemos facer malabares que non imos conseguir que se implique no proceso. Para ser un referente das persoas coas que traballamos necesitamos actuar con profesionalidade e insistir tamén na necesidade de rexistrar as actuacións. No caso das educadoras sociais temos un instrumento que é o informe socioeducativo que debemos utilizar nos servizos sociais para sistematizar*

as nosas actuacións e poder dar conta do noso traballo non só aos nosos xefes senón á cidadanía en xeral que ten dereito a consultar o que escribimos sobre eles/elas e a ter constancia dos avances/retrocesos que se van producindo.

Outro aspecto fundamental é o traballo en rede, creo que os servizos sociais necesitan integrarse en redes comunitarias pois non poden quedar illados senón que son un axente socioeducativo máis do territorio. Para iso é necesario cambiar culturas profesionais de modo que tanto a escola, os centros sanitarios, os servizos sociais se sitúen no mesmo nivel en pro do benestar das persoas coas que se está traballando. Os servizos sociais poden actuar de axente dinamizador deste tipo de redes.

É necesario recuperar o traballo comunitario pois a falta de tempo das profesionais, a falta de sensibilidade política ante o mesmo, etc., fan que estea cada vez máis descoidado primándose a atención directa. Neste sentido, deberían mudar tamén os sistemas de rexistro das intervencións que se levan a cabo dado que están pensados para o modelo de casos máis propio do traballo social. Resulta difícil para as educadoras sociais poder dar conta do traballo que realizan que non sexan intervencións de carácter individual pois as plataformas non están adaptadas a outro tipo de intervencións.”

Educadora_3 indica que o modelo de intervención social “ten que partir dunha intervención individual a unha grupal. Si que hai que traballar temas individuais, pero primeiramente cómpre facer unha intervención comunitaria grupal para despois personalizar no individual.”

Para rematar, **Educadora_2** indica que “o rol da administración é facilitar as ferramentas para entender as precariedades e combatelas da forma correcta. Non só traballamos con material humano, senón que tamén somos humanos, coas nosas mochilas, miserias e complexos, e a nivel profesional hai moito que pulir.”

6. Conclusións

Rematada esta investigación e considerando tanto os aspectos máis conceptuais abordados a través da revisión bibliográfica, en canto á información obtida a través das entrevistas a informantes chave, entendemos que os resultados obtidos están en liña cos obxectivos que motivan este TFG.

Finalmente salientamos as seguintes conclusións:

- O sistema actual de servizos sociais non responde ás necesidades da poboación nin reflicte as funcións que debería desenvolver unha educadora ou educador social.
- O actual modelo de servizos sociais caracterízase pola saturación dos mesmos, o cal revirte nun mal servizo á cidadanía debido ó exceso de carga de traballo nas profesionais. As educadoras e educadores amosan, polo xeral, malas condicións laborais debido á temporalidade das contratacións. Por último, a infra-

financiación é unha das causas do mal funcionamento dos servizos sociais, que redunda na falta de medios humanos.

- O modelo de rendas condicionadas dos gobernos autonómicos, e especialmente o da Xunta de Galicia a través da RISGA, non funciona xa que non é capaz de dar resposta ás necesidades da poboación en situación de pobreza. A estigmatización, culpabilización e arbitrariedade son características do actual modelo de intervención social.
- Saliéntase a necesidade de repensar o labor da Educación Social, facendo auto-crítica sobre o funcionamento da profesión nos servizos sociais e fóra destes. É necesario o establecemento de relacións profesionais para compartir coñecemento e xerar novas dinámicas que fuxan do asistencialismo e paternalismo do modelo actual de intervención social nos servizos sociais.
- A Renda Básica melloraría o funcionamento dos servizos sociais e o desempeño das profesionais que forman parte deles, xa que elimina a razón de ser do asistencialismo e paternalismo do sistema que supoñen o acceso ós servizos sociais como suplicantes de axuda a cambio dun sometemento e control da administración. Isto permitiría que as profesionais, e máis concretamente as educadoras e educadores sociais, centren o seu traballo no ámbito comunitario, en materia de prevención.
- Os efectos da Renda Básica nos servizos sociais permitiría centrarse no traballo comunitario e ocuparse doutras cuestións como a promoción de hábitos de vida saudables, facer fincapé na animación sociocultural, entre outros. Tamén cómpre salientar os efectos positivos que tería a Renda Básica sobre a poboación, e especialmente sobre as persoas usuarias de servizos sociais en situación de pobreza e exclusión social, xa que elimina a pobreza, polo menos a nivel estatístico, de vez. É labor da Educación Social ocuparse da pobreza que non é económica e que tanto afecta á sociedade.
- Existe un gran descoñecemento sobre a idea da Renda Básica tanto no colectivo da Educación Social e outras profesións presentes nos servizos sociais ou entidades privadas, así como na sociedade en xeral. Á súa vez, evidéncianse certos prexuízos sobre a Renda Básica como a atribución de parasitismo das persoas usuarias de servizos sociais ou o desincentivo ó traballo que supoñería ter asegurado un ingreso mensual de forma incondicional, os cales son desmontados coas testemuñas das informantes chave.
- A implantación dunha Renda Básica supoñería o cambio do modelo de intervención social e permitiría desenvolver a profesión da Educación Social tal e como expresa a definición do CEESG (2008), convertíndose nun dereito da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas.

7. Bibliografía

- Alabao, N. (3 de abril de 2019). ¿Por qué el feminismo debería apostar por la Renta Básica Universal?. *CTXT*. Recuperado de: <https://ctxt.es/es/20190403/Firmas/25373/Nuria-Alabao-renta-basica-universal-trabajo-no-remunerado-autonomia-mujeres>
- Arcarons, J., Raventós, D. e Torrens, L. (2017). *Renta básica incondicional. Una propuesta de financiación racional y justa*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Arriba, A. (2009). Rentas Mínimas de Inserción de las Comunidades Autónomas: una visión conjunta de su evolución y alcance. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 2, 81-100.
- Asociación de Directoras y Gerentes en Servicios Sociales de España (2019). Índice DEC 2018. Índice de desarrollo de los servicios sociales. España: Asociación de Directoras y Gerentes en Servicios Sociales de España.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). *Plataforma Común para las Educadoras y Educadores Sociales en Europa. Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Dinamarca: AIEJI.
- Arola, C., Carrasco, A. e Méndez-Ulrich, J.L. (2013). Una aproximación a la comprensión pública de la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 17.
- Bauzá, F., e Horrach, M. (2015). Pobreza y vulneración de los derechos en la infancia. *RES: Revista de Educación Social*, 20, 82-91.
- Berbel, S. (2011). Una renta para la igualdad de género. En Casassas, D. e Raventós, D. (Eds.). *La Renta Básica en la era de las grandes desigualdades* (pp. 211-235). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos Ensayo.
- Berbel, S., Ramos, F. e Marqués, P. (coords.) (2018). *Libro blanco del futuro del/de los trabajo/s. Reflexiones para una nueva política económica local*. Barcelona: Barcelona Activa.
- Cacho, X., Sánchez-Valverde, C. E Usurriaga, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 19.
- Cano, A. B. (2012). La educación social: ¿Antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social?. *RES. Revista de Educación Social*, 14.
- Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J.A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la Educación Social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25.
- Casassas, D. e Raventós, D. (2011) (Eds.). *La Renta Básica en la era de las grandes desigualdades*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos Ensayo.
- Casassas, D. (2018). Libertad incondicional. La Renta Básica en la revolución democrática. Barcelona: Paidós.
- Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (2008). *Documentos profesionalizadores*. Santiago de Compostela: CEESG.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de decembro de 1978, núm. 311, p. 10
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Madrid: Paidós.
- Fundación FOESSA (2017). *Análisis y Perspectivas 2017. Desprotección Social y estrategias familiares*. Madrid: Cáritas-Fundación FOESSA.

- García, C. (2017). *Conveniencia social y viabilidad económica de la Renta Básica*. Murcia, España: Diego Marín Librero-Editor S.L.L.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (21 xuño de 2018). *Nota de prensa: Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2017. Resultados definitivos*. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/ecv_2017.pdf
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. e Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*, 5, 15-5.
- Laparra, R., e Pérez, B. (coords.) (2008). La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. *VI informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Llano, J.C. (2018). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2017*. Madrid: EAPN España.
- Llobet, M. (11 de marzo de 2018). La dependencia de decisión de las mujeres. (Sobre renta básica y feminismo). *SinPermiso*. Recuperado de: <http://sinpermiso.info/textos/la-dependencia-de-decision-de-las-mujeres-sobre-renta-basica-y-feminismo>
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- Moreno, G. (2011). ¿Qué aporta la renta básica al debate sobre la ciudadanía? Una propuesta de síntesis. En Casassas, D. e Raventós, D. (Eds.). *La Renta Básica en la era de las grandes desigualdades* (pp.193-210). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos Ensayo.
- Mullainathan, S. e Shafir, E. (2013). *Escasez. ¿Por qué tener poco significa tanto?*. México DF: México. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, C., Richart, A., Páramo, V., e Ruiz, C. (2015). *El mejoramiento humano. Avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas*. Granada: Editorial Comares.
- Ramos, F. (2011). Políticas activas de empleo y renta básica: ¿soluciones sustitutivas o complementarias?. En Casassas, D. e Raventós, D. (Eds.). *La Renta Básica en la era de las grandes desigualdades* (pp.137-167). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos Ensayo.
- Raventós, D. (2007). *Las condiciones materiales de la libertad*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- Raventós, D. (2012). ¿Qué es la Renta Básica?. Preguntas (y respuestas) más frecuentes. Barcelona, España: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- Raventós, S. (2011). Crisis, salud mental y Renta Básica. En Casassas, D. e Raventós, D. (Eds.). *La Renta Básica en la era de las grandes desigualdades* (pp.236-259). Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos Ensayo.
- Raventós, S. e Tena, A. (19 de outubro de 2017). Seguridad material y salud mental. *SinPermiso*. Recuperado de: <http://www.sinpermiso.info/textos/seguridad-material-y-salud-mental>
- Reglero, M. (2014). Utilización de los términos pobreza y exclusión: una cuestión dinámica. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 39-60.
- Romans, M., Petrus, A. e Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rondón, L. (2004). El educador social en los servicios sociales. En Lirio, J. (coord.). *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*. pp. 231-251. Madrid: Editorial Dykinson.

- Sánchez, A. e Jiménez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), 133-156.
- Sánchez, C. (2014). El delirio burocrático: una maquinaria de impostura en la Europa democrática. *RES, Revista de Educación Social*, 19.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Standing, G. (2011). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D. e Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Varela, L. (2011). Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple. *Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 25-46.
- Xunta de Galicia. Consellería de Política Social. (2018). *Consellería de Política Social. Memoria 2017*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

8. Anexos

8.1. Anexo 1

As preguntas realizadas nas entrevistas variaban en función do perfil profesional.

Preguntas realizadas a educadoras sociais:

- Cal é o perfil das persoas que chegan ó teu servizo/departamento?
- No teu desempeño como profesional do social, atopas moitos casos nos que a falta de recursos económicos é o principal factor que leva ás persoas a ser usuarias de servizos sociais? Que porcentaxe de usuarias/os sofren falta de recursos económicos?
- Cres que a situación de pobreza pode ser un factor condicionante da túa intervención como educadora social?
- Canto tempo dedicas na túa xornada a resolver cuestións de tipo económico das familias?
- Se non existise a falta de recursos económicos nestas familias coas que traballas, cres que a túa labor como educadora social cambiaría? En que aspectos?
- Consideras que as administracións teñen as ferramentas necesarias para acabar coa pobreza? Están a utilizalas correctamente?
- Cres que o modelo de intervención actual dos servizos sociais responde ás necesidades reais da poboación?
- Cales cres que son aquelas características do modelo de intervención dos servizos sociais que deben ser melloradas?
- Atópase a Renda Básica no imaxinario colectivo da Educación Social?

Preguntas realizadas sobre saúde mental e Renda Básica:

- Que son os determinantes sociais da saúde mental?
- Existe unha relación entre clase social e saúde mental?
- Como afecta a falta de recursos económicos sobre as persoas coas que traballas na fundación?
- Que porcentaxe de persoas usuarias teñen independencia económica?
- Como afecta o desemprego nas persoas con problemas de saúde mental? O emprego tal e como o coñecemos é capaz de sacar ás persoas con problemas de saúde mental da pobreza?
- As persoas que se poden permitir ter unha media xornada, poden vivir de forma independente ou seguen a depender dos seus pais ou outro tipo de axudas económicas?
- Na fundación tedes persoas usuarias que estean a cobrar a Renda Garantida de Cidadanía (RGC) da Generalitat de Catalunya?
- Consideras que actualmente a administración ten as ferramentas necesarias para afrontar situacións de pobreza e exclusión social?
- Cales son os efectos da Renda Básica sobre a saúde mental?
- Como afectaría a Renda Básica ó funcionamento dos servizos sociais?
- As persoas usuarias da fundación coñecen a idea da Renda Básica?

Preguntas realizadas sobre servizos sociais e Educación Social:

- En caso de existir unha renda básica incondicional a toda a poboación, como cres que cambiaría o funcionamento dos servizos sociais?
- Cales serían os efectos dunha Renda Básica sobre profesións como a educación social?
- Consideras que as administracións posúen mecanismos para loitar e acabar coa pobreza e a exclusión social?
- É posible acabar coa pobreza na Europa do S.XXI?
- Como mellora a vida das persoas en situación de exclusión social a Renda Básica? E en persoas que non se atopan en exclusión social?
- Es o director do proxecto B-Mincome, no que unha das súas ramas é a asignación dunha renda incondicional a unha serie de familias usuarias de servizos sociais. Cal é o efecto desa renda incondicional?
- As políticas sociais, tanto autonómicas como municipais, teñen como eixo de inserción social o emprego. Na actualidade, é o emprego a mellor forma de inserción social? Realmente permite saír da pobreza?
- No desempeño das e dos profesionais do social, é a falta de recursos económicos é o principal factor que leva ás persoas a ser usuarias de servizos sociais?

- No traballo con persoas en situación de pobreza, canto tempo aproximado dedican as educadoras e educadores sociais a resolver cuestións relacionadas coa situación económica destas?
- Consideras que a situación de pobreza das persoas coas que interveñen as educadoras e educadores sociais é un factor relevante que poida condicionar a súa intervención?
- Se diminúen os problemas económicos nas persoas usuarias de servizos sociais, como cambiaría a forma de traballar da educación social cos seguintes colectivos:
 - Mulleres
 - Familias
 - Persoas con diversidade funcional
 - Infancia
- Consideras que as administracións teñen as ferramentas necesarias para acabar coa pobreza? Sinala, por favor, cales serían esas ferramentas. Están a utilizalas correctamente?
- Cres que o modelo actual de intervención nos servizos sociais responde ás necesidades reais da poboación en situación de exclusión social?
- Desde a túa perspectiva, cales son as características do modelo actual de intervención dos servizos sociais que deberían ser melloradas?
- Pensas que a implantación da renda básica universal e incondicional pode incidir no modelo de intervención dos servizos sociais e no traballo das e dos profesionais da educación social?

8.2. Anexo 2

Anexo 2.1.

ENTREVISTA TFG	
“Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais”	
Informante chave:	Educadora_1
Perfil:	Educadora Social nos Servizos Sociais Comunitarios dun Concello. Responsable do servizo de Educación e Apoio Familiar.

- **Cal é o perfil das persoas que chegan ó teu servizo/departamento?**

O perfil é o daquelas familias que presentan unha situación de proxecto vital deficitario e que teñen moitas dificultades para saír dunha situación vital que é indesexable.

Dentro dos servizos sociais comunitarios traballamos con aquelas familias que máis dificultades teñen para acadar un cambio.

Existen dous perfís fundamentais:

1. Familias que arrastran as dificultades de xeito crónico e xeracional. Dentro destas atopamos varias familias xitanas, unhas oito aproximadamente.
 2. Familias con dificultades na convivencia. Sobre todo na relación pais/nais e fillos/as. Dentro destas tamén danse situacións de absentismo escolar e acollementos familiares, entre outras.
- **No teu desempeño como profesional do social, atopas moitos casos nos que a falta de recursos económicos é o principal factor que leva ás persoas a ser usuarias de servizos sociais? Que porcentaxe de usuarias/os sofren falta de recursos económicos?**

En arredor dun 45% a falta de recursos económicos é o principal factor. Isto tamén ten moito que ver co tema da vivenda, porque se hai dificultades económicas seguramente existan dificultades para pagar un alugueiro ou unha hipoteca. Para min eses dous factores van xuntos.

Cando as dificultades económicas se engaden a outras situacións de dificultade a cifra chega ó 95%. Nas familias que traballamos as relacións pais-fillos, nas que hai problemas de convivencia, o factor económico segue pesando moito. Non en todos os casos, pero en moitos tamén ten que ver. Por exemplo, temos moitas familias que discuten cos fillos polo tema dos cartos. Noutras familias, o tema económico non inflúe na relación que teñen cos fillos, pero nas que si hai pobreza as discusións por motivos económicos son o tema principal. Se ese problema non existira, non se agudizarían tanto. Un exemplo son as familias que chegan xustas a finais de mes, nas que o tema económico non é o principal pero si que inflúe moito nas súas relacións.

- **Nos casos que dicías que hai malas relacións entre pais/nais e fillos/as, véde-lo tamén en familias que non teñen problemas económicos?**

Non, case todo é por mor de problemas económicos.

- **Cres que a situación de pobreza pode ser un factor condicionante da túa intervención como educadora social?**

No meu caso a condiciona totalmente, é moi relevante. O que percibes na xente é que a pobreza lles xera indefensión, impotencia, baixa autoestima, baixo estado de ánimo, inseguridade, falta de confianza no futuro, que é moi importante. Se intento que as persoas vaian a un curso de formación ou que vaian a unha actividade cultural ou de ocio, elas mesmas se autolimitan porque teñen inseguridade e non se ven en certo tipo de experiencias, xa que debido á súa situación de pobreza nunca as viviron ou as teñen moi limitadas. Isto fai que teñan poucas expectativas e futuro, xa que pensan que non lles vai servir para nada. É consecuencia da súa situación de pobreza.

Non só no plano práctico, senón tamén no caso de organizar algo hai que ter en conta o tema do transporte, como por exemplo que non teñen o carné de conducir e non o poden sacar porque non teñen cartos. Hai gran diferenza entre as persoas que teñen carné e teñen a posibilidade de desprazarse e as que non.

Temos agora mesmo unha familia que ten unha RISGA e un problema de vivenda serio, xa que os quere botar a dona. Con esta familia traballamos varios ámbitos como o emprego, a educación...e xa non se me ocorre plantexarlles nada relacionado con crianza, ou sobre a súa relación coa Fundación Secretariado Xitano, xa que co problema que teñen enriba non procede que eu lles presione con outros temas mentres non se soluciona o prioritario, que é a vivenda.

A nivel profesional, no colectivo da educación social e o traballo social, este tipo de cousas non se tratan tanto e ó final os profesionais acaban culpabilizando á xente da súa situación, co co tema de chegar tarde ás citas ou non acordarse, cousas que son moi usuais. Debemos solucionar as situacións das persoas, non xulgar os seus actos. A lei di que se debe modificar as circunstancias do entorno, non a eles persoalmente.

- **Canto tempo dedicas na túa xornada a resolver cuestións de tipo económico das familias?**

Eu non dedico moito tempo a isto porque o tema económico o levan as traballadoras sociais. Nalgúns casos axudo ás familias con estes temas de xestión de axudas porque moitas veces teñen moitas dificultades coa tramitación burocrática. Por exemplo, ir á Seguridade Social a solicitar a prestación por fillo a cargo, solicitar con elas no despacho algunha axuda da Xunta ou algunha xestión de beca. Penso que sobre un 30% da miña xornada vai para este tipo de cuestións.

Agora temos unha traballadora social que está atendendo a todas as familias de educación familiar, e polo tanto ela fai toda a parte económica. Da súa xornada semanal, poden ser dous días completos levando temas económicos.

No meu caso, ata hai pouco dedicaba moito tempo a acompañar na busca de vivenda. Agora non o fago porque creo que é peor que vaia eu, pero levábame moitísimo tempo.

- **Por que motivos as familias teñen que buscar vivenda?**

A maioría son familias xitanas. A RISGA lles esixe a busca de vivenda. Tamén temos familias xitanas que viven en pisos e a medida que os fillos crecen e se independizan, tamén precisan buscar vivenda. Normalmente coas familias payas non hai moito problema para que atopen vivenda, incluso tendo os mesmo problemas que as familias xitanas.

- **Se non existise a falta de recursos económicos nestas familias coas que traballas, cres que a túa labor como educadora social cambiaría? En que aspectos?**

Claro que cambiaría. Creo que se esa situación de pobreza se corrixira, en xeral os servizos sociais deixarían de ter a sobrecarga que teñen actualmente. Temos outro gran

ámbito de actuación nos servizos sociais, que é a dependencia e a discapacidade, que tamén ocupa bastante tempo da xornada laboral.

En concreto, no apoio familiar si que teríamos moito máis tempo para o traballo en rede e a prevención, e sobre todo para que o noso traballo teña máis calidade e máis avaliación e reflexión. Como estamos tan saturados imos sobre a marcha e non avaliamos nin reflexionamos. Isto nos permitiría facer estudos sobre o traballo que estamos facendo e como podemos reenfocalo.

Eu levo neste concello cinco anos, pero cando empecei traballaba moito mellor que agora. Tiña bastante sistematizado – que non é que non o teña agora – o traballo cos centros educativos, pero, por exemplo, cos centros de saúde o teño menos sistematizado e ás veces pola carga de traballo custa atopar os tempos para poder implantar un montón de programas que teño en mente.

- **No traballo específico con mulleres, como cres que afecta o factor estresor da pobreza?**

Coas mulleres considero que se acabaría soportar o maltrato, así como as vexacións psicolóxicas e as situacións de dependencia psicolóxica e económica ás que están sometidas moitas mulleres que temos nos servizos sociais.

Ter a seguridade económica de poder rachar con esta situación sería básico para o seu empoderamento persoal. A nivel educativo, é unha cuestión que non lles deixa avanzar como ser independente. Creo que o das mulleres sería o grupo que se vería máis beneficiado, sen lugar a dúbidas.

- **No traballo específico coas familias, como cres que afecta a pobreza?**

Coas familias, e tendo en conta a ferramenta que supón a RISGA, deixaríamos de traballar en base á ameaza e empezariamos a traballar en base ás dificultades reais que ten a persoa. Por exemplo, cando se modificou a lei da RISGA, algunhas profesoras e profesores me comentaban que estaban contentas e contentos con este cambio na RISGA porque este cambio supoñía que agora habería un documento, o modelo de integración socioeducativa dos menores, e con ese documento, que obrigaba ós rapaces e rapazas a ir a clase, íase solucionar o tema do absentismo. Esa é unha visión peculiar de como enfocar o traballo, porque aí o que estás traballando é desde a ameaza, pero non abordas as causas de que os rapaces non vaian a clase.

Nos servizos sociais tamén se traballa así, xa que temos un plan de traballo e nel se lles esixe ás familias que os rapaces vaian a clase, que se vistan adecuadamente, que vaian ó centro a facer as revisións periódicas...pero se hai dificultades de desprotección infantil haberá que ver cales son esas dificultades e traballar doutro xeito coa familia para que sintan necesidades van redundar na mellora da vida dos seus fillos. A nivel municipal as esixencias da RISGA levan a ese modelo da ameaza, e da mesma forma a nivel autonómico na Xunta de Galicia, que é incluso peor.

O que temos que ter claro é que os servizos sociais somos un servizo de axuda e que unha persoa para sentirse axudada necesita unha vinculación e unha confianza co profesional, porque senón, ningunha orientación ou axuda que lle deas a unha persoa lle vai dar fiabilidade, porque traballando dende a ameaza a persoa ou non fará as cousas ou as fará sen convencemento. É como os estilos educativos: podes castigar ou podes motivar e os resultados serán moi diferentes.

Antes tiñamos unha posición de igual a igual, pero agora non se da. É certo que agora tamén existen boas prácticas, pero o modelo implantado baséase na ameaza.

Hai moitos informes de UNICEF que constatan que a pobreza reproducese e é xeracional, debido ós problemas de saúde mental que provoca e os poucos momentos de ocio e cultura que disfrutan. Teño familias que nunca van de vacacións, so van a Santiago cando teñen que facer trámites. Unha desas familias nunca fora á catedral de Santiago de Compostela nin paseara polo casco vello vivindo moi preto.

- **No traballo específico con persoas con diversidade funcional, como cres que afecta a pobreza?**

As persoas con diversidade funcional teñen que afrontar un custe brutal de fármacos e algunhas axudas técnicas que non cubre o SERGAS ou a Seguridade Social. O gasto que comporta a diversidade funcional é moito máis elevado, polo que a seguridade económica á hora de enfrontarte á vida diaria ten que ter moita influencia.

- **Consideras que as administracións teñen as ferramentas necesarias para acabar coa pobreza? Están a utilizalas correctamente?**

Cómpre diferenciar entre as competencias autonómicas e municipais. Por exemplo, a nivel de Xunta de Galicia a condicionalidade da RISGA é un problema de modelo. Algúns concellos teñen rendas sociais municipais, como Coruña e Compostela, pero teñen o problema da condicionalidade e que chocan coa administración autonómica. Por outra banda, estas rendas teñen un problema de sistema e dos profesionais do sistema que non se pode cambiar dun día para outro por arte de maxia.

Existen diferentes axudas para incidir na mesma cuestión, que é a autonómica. Hai cuestións que se poderían facer facilmente, como a prestación de menores de tres anos. Esta podería ser eliminada e aumentar a RISGA á vez. Outro exemplo son bonos de alugueiro social, que poderían formar parte da RISGA.

Por exemplo, os contratos para perceptoras de RISGA nos concellos promoven que haxa máis dificultades de acceso para a RISGA porque nestas convocatorias que quitan son contratos de sete meses e na lexislación ven que se tes un contrato de traballo de máis de seis meses e medio perdes a RISGA e polo tanto cando acabes o contrato tes que volver solicitala a través dun novo trámite. A propia Administración está poñendo trabas e dificultades para solicitudes de RISGA incrementando a burocracia, facendo que as traballadoras sociais perdan tempo facendo todo de novo. Son tempos que non

benefician en nada a situación económica das familias. Esta convocatoria fai que a xente poida acceder ó subsidio de desemprego cando remata, e é unha cantidade inferior á da RISGA. A maioría de familias que teño eu empeoran a súa situación económica cando remata o contrato de traballo no concello.

Hai cambios que se poden facer, pero non sei se hai a vontade para facelos. Estas medidas teñen que ter un respaldo a nivel de cidadanía.

- **Cres que o modelo de intervención actual dos servizos sociais responde ás necesidades reais da poboación?**

Non, non responde porque non se traballa desde un enfoque dos dereitos das persoas, senón desde un modelo de oferta de prestacións a cambio de esixencias de cambio. Se unha persoa ven ós servizos sociais e as dificultades que amosa son económicas, pero a traballadora social ve máis dificultades, sae de aí con máis problemas dos que pensaba.

Non se traballa desde esa perspectiva e ademais se traballa desde a perspectiva do acceso ó emprego. De cara á RISGA, sempre hai que busca o emprego como solución para non depender da RISGA, pero non é realista, porque non todo o mundo obtén un emprego, porque algunhas persoas teñen máis dificultades para acceder a el.

En resumo, todo é vender fume, xa que os servizos de emprego non son útiles conseguindo emprego. Tamén existen boas prácticas, pero isto é o máis negativo que ten o sistema.

Desde a perspectiva da educación social cambia algo porque depende do profesional e de como traballe. Se eu teño xerada unha rede de protección a través dos centros educativos, traballarei con familias que non teñen exclusivamente problemas económicos. Isto fai que o noso traballo sexa máis universal.

- **Cales cres que son aquelas características do modelo de intervención dos servizos sociais que deben ser melloradas?**

Un dos grandes retos dos servizos sociais é poder dirixirnos a toda a poboación e traballar dunha forma máis comunitaria. A propia lei di que os servizos sociais deben ser universais, pero na práctica non o son. É certo que coa introdución en moitos sectores dos sistemas de copago se foron facendo mais universais, pero non gratuítos. Temos dereitos a unha serie de prestacións sanitarias gratuítas pero nos servizos sociais aínda hai moitos servizos de copago.

Penso que un gran nicho de emprego de cara ó futuro son os servizos de apoio á convivencia entre veciñas e veciños, todo aquilo que teña que ver co relacional. Aí debería estar o quefacer dos servizos sociais.

Outro tema relevante é a ética no modelo de traballo dos servizos sociais, sempre respectando os dereitos das persoas á intimidade e a un trato digno. Moitas veces queremos axudar e o que facemos é xusto o contrario. En vez de empoderar, o que facemos é maltratar. A persoa sae de servizos sociais cunha sensación de indefensión total e

pensando en que mal o está facendo ou que mala persoa é para estar nesa situación de pobreza. Isto non o deberíamos de consentir.

Tamén existe unha sobrecarga moi grande nos servizos sociais. A Marea Laranxa visibilizou este problema de falta de recursos durante os primeiros anos da crise pero agora volvemos caer no conformismo.

A Renda Básica permitiría traballar cuestións fundamentais polas que teñen dificultades as persoas. E non é certo que quedaremos sen traballo, senón que poderemos traballar outros ámbitos como os valores e a comunidade.

Anexo 2.2.

ENTREVISTA TFG “Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais”	
Informante chave:	Educadora_2
Perfil:	Educadora social nun ente autonómico de inclusión social. Traballa con persoas cun déficit grave de recursos económicos e en situación de desemprego, así como con aquelas que presentan factores de exclusión que supoñen especiais dificultades de integración social e laboral.

• Cal é o perfil das persoas que chegan ó teu servizo/departamento?

É máis amplo que anos atrás (inclúese como novidosa a derivación de persoas desempregadas de longa duración con cualificación e experiencia profesional. Isto é segundo a Lei 10/2013 do 27 de novembro de inclusión social de Galicia, presente no DOG nº 249 do 31/12/2013: “Verificarase a ausencia o déficit grave de recursos económicos e a situación de desemprego, así como a concorrencia dalgún dos factores de exclusión seguintes, cando esa condición supoña especiais dificultades de integración social e laboral”. Perfís cos que traballamos:

- Persoas perceptoras da RISGA e beneficiarios/as indirectos/as da mesma, así como aquelas persoas que non poidan acceder a esta prestación, ben por falta do período mínimo esixido de residencia ou empadramento, ou ben, por ter esgotado o período mínimo de percepción legalmente establecido.
- Persoas derivadas dende Atención Primaria e que utilicen como recurso os Servizos Sociais.
- Estar nunha situación de cargas familiares non compartidas.
- Estar en proceso de rehabilitación social, como resultado dun programa de deshabitación de substancias aditivas ou de calquera outra adición que produza efectos persoais e sociais de natureza semellante.

- Ter a condición de muller vítima de violencia de xénero/violencia doméstica.
- Ter unha discapacidade valorada nun 33% mínimo.
- Ser inmigrante ou emigrante retornada/o.
- Proceder de institucións de protección ou reeducación de menores.
- Proceder de cumprimento da pena nunha institución penitenciaria.
- Ser unha persoa sen fogar ou habitar nunha infravivenda.
- Pertencer a unha minoría étnica.
- Estar en proceso de abandono do exercicio da prostitución ou ser vítima de explotación sexual-laboral en redes de prostitución ou de trata de persoas.
- Ter a condición de persoa transexual ou estar en proceso de reasignación sexual.
- Poboación reclusa.

Moitas destas persoas atópanse en situación de exclusión territorial, porque non teñen servizos, recursos ou transporte público. É unha poboación silenciada.

- **No teu desempeño como profesional do social, atopas moitos casos nos que a falta de recursos económicos é o principal factor que leva ás persoas a ser usuarias de servizos sociais? Que porcentaxe de usuarias/os sofren falta de recursos económicos?**

Son case o 99% de casos os que por carencias económicas e/ou por mala xestión dos seus recursos se ven recurrido a Servizos Sociais.

- **Consideras que a situación de pobreza das persoas coas que interveñen as educadoras e educadores sociais é un factor relevante que poida condicionar a túa intervención?**

A nosa intervención non varía, porque a cuestión económica xa a xestionan no seu concello. Eu trato de focalizar a atención en que as persoas teñen dereitos aparte de deberes. Sempre lles digo que poden recorrer a min para chamar por teléfono, facer fotocopias ou facer consultas sobre como facer determinado trámite. Non me deixo condicionar pola precariedade, pero sen dúbida é determinante. Se unha persoa di que leva seis meses sen pagar o alugueiro non vai atender nada do que lle digas, porque non está sendo capaz de durmir. Como lle vou falar a esa persoa de facer un currículum ou de facer unha busca activa de emprego se lle queda moi lonxe? Non ten a cabeza para atender a iso.

É curioso, pero moitas das persoas coas que traballamos que están en situación de vulnerabilidade económica son as que utilizan peor os poucos que recursos que teñen, incluso para alimentarse. Faste a pregunta de como chegan a determinadas situacións, pero claro, é que na pobreza a cabeza non funciona igual que cando non tes problemas económicos. Ademais, moita xente non acude a nós ata que xa é moi tarde por vergoña.

- **Se non existise a falta de recursos económicos nas persoas coas que traballas, cres que a túa labor como educadora social cambiaría? En que aspectos?**

Creo que habería máis distensión, vontade, motivación e interese. Moitas das persoas veñen presionadas porque é un requisito da RISGA. Tamén hai moitas persoas que veñen porque queren, porque están a gusto e queren aproveitar os recursos que teñen á súa disposición. Pero se tiveran as necesidades básicas cubertas creo que se traballaría desde outra mirada, con outro nivel de comunicación máis humano, distendido e menos presionado, outro nivel de conversa.

A xente viría con curiosidade e inquedanza, en vez de vir desesperada para que lles poñamos un parche, como pasa agora. Se están as necesidades cubertas teríamos a oportunidade de ver un cambio na forma de traballar.

- **Consideras que as administracións teñen as ferramentas necesarias para acabar coa pobreza? Están a utilizalas correctamente?**

As institucións sempre van por detrás das demandas sociais en todos os ámbitos. O rol da administración é facilitar as ferramentas para entender as precariedades e combatalas da forma correcta. Non só traballamos con material humano, senón que tamén somos humanos, coas nosas mochilas, miserias e complexos, e a nivel profesional hai moito que pulir.

O paradigma non está centrado na persoa, está centrado no resultadismo numérico. Hai unhas esixencias para acreditar unha eficacia e unha rendibilidade, así como unhas carencias a nivel profesional. Moitas veces non estamos dispostas a traballar nun vis a vis, e incluso nós como profesionais podemos acabar como aquelas persoas coas que traballamos.

Hai algunhas profesionais do social acomodadas no seu despacho, cos seus papeis, que se queixa de que fai unha labor de tramitación, pero que despois non se cuestiona como nos aproximamos á poboación e os prexuízos que temos. Detrás da administración hai material humano que precisa formarse, cuestionarse e revisarse constantemente. En servizos sociais vexo un modelo moi intervencionista, asistencialista e baseado na caridade. Está todo moi burocratizado, feito para que as profesionais teñan que xustificar as horas que pasan traballando.

- **No teu traballo coas persoas usuarias do teu programa/servizo, canto tempo adicas a resolver cuestións relacionadas coa situación económica destas?**

No meu programa non adicamos moito tempo, xa que é xente que xa ten tramitadas as axudas económicas, e polo tanto nós o que facemos é centrarnos no laboral.

Recorren a min para que lles axude con trámites que poden estar relacionados co económico, pero non é a maioría. Ademais, axudándolles con isto traballamos o seu empoderamento porque eu guío pero non lles fago os trámites.

O que si poden pedir é un informe para a RISGA, para saber como está respondendo ó compromiso comigo. Trato de ser moi escueta con eses informes, porque os que están

na unidade de RISGA da Coruña son xuristas ós que lles importa ben pouco a parte humana. Só queren papeis, e a parte humanas lles da igual. Canta menos información deas, mellor, porque á hora da verdade vai dar igual.

Un dos marcos xurídicos nos que se basea a RISGA é o Código Civil, que é moi antigo. Este expresa que a familia debe facilitar alimento a todo membro da familia en primeiro grao. Hai cousas difíciles de entender.

- **Cres que o modelo actual de intervención nos servizos sociais responde ás necesidades reais da poboación en situación de exclusión social?**

Soamente en parte se atenden as demandas da poboación atendida. Vimos dunha tradición intervención en traballo social moi asistencialista en servizos sociais comunitarios. Por outra banda o estado de benestar social ven dunha tradición garantista e desde hai anos estrangulado. Tamén, os efectos secundarios en canto a intervención teñen creado malas prácticas profesionais.

- **Desde a túa perspectiva profesional, cales son as características do modelo actual de intervención dos servizos sociais que deberían ser melloradas?**

Ten que haber un xesto humano nos profesionais, de non percibir a ameaza, así como non sentir que perdes, senón que ganas. Isto beneficiaría para a carga de traballo que temos. Tamén hai unha responsabilidade profesional individual e unha vía de intervir desde a administración creando a oportunidade de encontros e situacións profesionais compartidas que dean pé a encontros profesionais para quitarlle o barniz de ameaza que viven moitos profesionais, que pensan que lles van quitar o traballo. Ten que haber unha parte de traballo profesional de reflexionarnos, cuestionarnos e revisarnos. Tamén as sinerxias con outros profesionais, deixar a un lado as desconfianzas.

Anexo 2.3.

ENTREVISTA TFG	
“Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais”	
Informante chave:	Educadora_3
Perfil:	Educadora Social. Membro da Xunta de Goberno do CEESG. Traballa nun Centro Municipal de Formación. Traballou no Equipo Municipal de Inclusión Social (EMIS) e na Unidade de Asesoramento ás Migracións (UAMI) dun Concello, entre outros.

- **Cal é o perfil das persoas que chegaban ós servizos nos que traballaches?**

Cando traballei no EMIS recibíamos principalmente a xente sen fogar, é dicir, xente que vive na rúa ou que ocupa habitacións nos albergues das cidades. Había moitos máis homes que mulleres, e estes vivían en habitacións alugadas que pagaban coa RISGA.

Moitas destas persoas se non durmían na rúa durmían en albergues como Padre Rubinos. Desde o EMIS tiñamos que xestionarlles moitas veces, xa case como una rutina, unha habitación para poder durmir ese día e era moi estresante.

Sempre había persoas independentes, fundamentalmente homes maiores de 45 anos. Practicamente non había mulleres, e as que había estaban nunha situación moitísimo peor ca dos homes. Estas podían sufrir problemas de saúde mental e situacións de extrema dificultade social. Tampouco había moitas familias, como pode ser nai con fillo, só había un par de casos.

Na UAMI traballábamnos con 48 nenos e nenas de entre 3 e 18 anos. Eran familias migrantes, xeralmente africanas e máis concretamente senegalesas e marroquís, así como algunhas familias chinesas e sudamericanas. A UAMI convertiuse nun referente para moitas familias. Iso non quere dicir que utilizasen outros recursos privados como Equus Zebra, Viraventos ou Ecos do Sur.

- **No teu desempeño como profesional do social, atopaches moitos casos nos que a falta de recursos económicos fose o principal factor que leva ás persoas a ser usuarias do servizo no que traballabas? Que porcentaxe de usuarias/os sofren falta de recursos económicos?**

A falta de recursos económicos era un factor importantísimo unido á falta de recursos de acompañamento. Moita da xente coa que traballaba carecían de amizades ou de familia que poida apoialas diariamente. Tamén pasaba isto coa poboación migrante.

A falta de recursos económicos con respecto ás persoas sen fogar era clara, xa que non podía alugar unha habitación o un piso onde vivir. No caso das familias migrantes había diferentes casos, xa que algunhas non estaban na pobreza, pero moitas delas si. Víamos isto na falta de material escolar que precisaban os fillos e fillas, así como pola roupa. Tamén nolo transmitían nas entrevistas persoais que tiñamos con elas.

- **Consideras que a situación de pobreza das persoas coas que interveñen as educadoras e educadores sociais é un factor relevante que poida condicionar a túa intervención?**

Totalmente. Para min, unha intervención social é partir dunha situación de igual a igual. Eu como educadora social teño unhas ferramentas que transmito coas que apoio e podo empoderar á persoa que teño ó lado e coa que estou traballando, tanto coas persoas que van á UAMI como usuarios do EMIS.

Sobre todo vexo isto no EMIS, xa que a xente viña moi nerviosa e cabreada. Tiven que facer moitas veces entrevistas coa policía local fóra da pecera. Sentíame mal, xa que a falta de recursos económicos facía que algunhas persoas chegasen ó límite da agresividade. Non era agresividade contra min por ser eu, senón agresividade cara a persoa que tiñan enfrente. Nese senso, a educadora é a persoa que da a cara e que personifica a administración local, e polo este motivo ás veces sofremos violencia verbal ou física.

A este tipo de servizos ven xente moi agobiada e estresada, que ten que repetir mil veces o que lle pasa, e hai que poñerse na súa pel. Ó mellor podería vir xente máis tranquila e menos estresada, e isto permitiría traballar conxuntamente dunha forma que non sexa ao límite. Moitas veces viñan con moita esixencia porque non tiñan onde durmir esa mesma noite.

Se tiveran cubertas esas necesidades de vivenda e económicas, probablemente poderíamos traballar outras cuestións que van no fondo, como adiccións a alcol ou outras sustancias, problemas de saúde mental ou emprego. Desta forma non se pode traballar, só podemos parchear día a día situacións de emerxencia para que estes homes non viñeran o día seguinte a berrarnos. Hai que entendelos, xa que cando unha persoa leva seis meses esperando por unha RISGA é normal que estea así.

Para nós é unha situación estresante, xa que parchear provoca que eu, en lugar de poder ter catro ou cinco intervencións na miña xornada laboral de forma tranquila, teña que funcionar como un un servizo médico, tendo que ter cada día nove ou dez citas que funcionen de forma moi burocrática, en vez de escoitar e poder preocuparme outras problemáticas que poidan ter as persoas. O sistema de servizos sociais que temos non é un servizo de escoita, é un servizo de turnos.

Para min, como profesional, é totalmente estresante. Por moitos cartos que se gañen como educadora nos servizos sociais, que ronda ós 2.000 €, me cuestionaría moito voltar a un posto desas características. Eu o vexo como profesional, pero poñéndome no lugar das persoas usuarias é moi estresante ter que repetir todo o día, todas as semanas, e dun servizo a outro, que estou na rúa, que necesito unha habitación e que non me chega a RISGA.

É moi frustrante ver como a persoa que tes diante nin te está escoitando porque está cubrindo un papel e escribindo no ordenador. É o que nos pasa a nós. Se o asunto económico, de vivenda e de alimentación estiveran cubertos poderíamos traballar dunha forma integral.

- **No teu traballo coas persoas usuarias do teu programa/servizo, canto tempo adicas a resolver cuestións relacionadas coa situación económica destas?**

Poñendo de exemplo o EMIS, todo o tempo era solucionar o tema económico e de vivenda, que para min van unidos. Esa era a intervención das educadoras sociais municipais: chamar a pensións e hostais para que puideran pasar a noite os usuarios. Tamén tiñamos que xestionar e controlar que fixeran certas actividades para que as traballadoras sociais que outorgan a RISGA puideran facer seguemento e outorgar dunha forma totalmente subxectiva esta renda.

Para min a RISGA é tan subxectiva que unha persoa que vai a unha cita, é sincera, ábrese e cóntache moitas cuestións, se lle pasas o informe á traballadora social de turno pode dicir que non lle pode dar a RISGA precisamente porque sabe demasiado. En cambio, unha persoa cunha estratexia máis hábil e práctica, que non te conta

nada, probablemente ten máis posibilidades de que a traballadora social lle outorgue a RISGA sen problema, cando sabemos que ó mellor por detrás está facendo o mesmo que aquela persoa á que denegan a RISGA. No EMIS, do tempo que tiña que dedicar á entrevista, o 80% do tempo tiña que falar de cartos.

- **Se non existise a falta de recursos económicos nas persoas coas que traballas, cres que a túa labor como educadora social cambiaría? En que aspectos?**

Unha vez que o tema económico estivera máis ou menos solucionado, cunha boa coordinación entre técnicas de diferentes perfís profesionais, poderíamos sentarnos con tempo para poder deseñar programas moito máis integral.

Dentro do caos que era no EMIS a xestión de axudas, isto funcionou. Deseñamos no noso tempo libre de burocracia un grupo de preparación de prazas municipais. Había moitas prazas municipais en concellos cercanos e xuntamos un grupo de usuarios para preparalas. A través disto conseguimos motivalos e que se presentaran ás prazas. Non conseguiron o posto de traballo, pero algún deles se motivou e estudou.

A falta de recursos económicos quita oportunidades para acceder a un emprego, xa que non permite desprazarse ou ter unha hixiene adecuada para acceder ó emprego.

- **Se diminúen os problemas económicos nas persoas usuarias de servizos sociais, como cambiaría a forma de traballar da Educación Social cos seguintes colectivos:**

- **Mulleres**

É tan diferente traballar con mulleres empoderadas economicamente e con aquelas que non teñen recursos porque os niveis de estrés e ansiedade son moito maiores naquelas que non teñen recursos. Xa de entrada, non participarían, só participarían de forma obrigada. A actitude dunha muller cando ten que vir de forma obrigada en comparación á dunha que non vai obrigada é totalmente diferente. Se teño recursos, poderei participar naquelo que me apeteza.

Debe partir dos colexios e das nais que participan neles, de mulleres universitarias que non chegan a final de mes, ou de mulleres da rúa que non chegan a final de mes.

O modelo ideal sería unha educadora social de barrio, nos centro cívicos e centros educativos, para traballar con mulleres.

- **Familias e infancia**

Coas necesidades económicas cubertas, as familias serían máis felices e abertas a participar na comunidade, cousa que agora non pasa. Pasarían do individualismo ó sentimento de pertenza a unha comunidade.

Por exemplo, nos colexios as educadoras organizarían moitas actividades coas organizacións dos barrios, tanto veciñais como asociacións de todo tipo de colectivos, e nestas participarían as familias.

Garantindo o básico os programas de intervención serían maravillosos. Nós estaríamos máis motivadas para traballar e poder preocuparnos verdadeiramente doutras cuestións, como a sanidade, alimentación, lectura, cultura, etc.

- **Consideras que as administracións teñen as ferramentas necesarias para acabar coa pobreza? Están a utilizalas correctamente?**

Os recursos están mal repartidos. As administracións, tanto locais como autonómicas, e sobre todo as autonómicas, non teñen nin idea do que está a vivir a poboación. A nivel local, a administración é a máis cercana, e se queren saber o que está a pasar, poden sabelo. Un concello ten a obriga de coñecer todas e cada unha das problemáticas que ten a súa cidadanía. O primeiro paso dun goberno local é a diagnose de como está a situación. Non se pode permitir que as persoas maiores morran soas nas casas. Ten que saberse que hai persoas soas e debemos saber como viven e como podemos traballar con elas. En definitiva, debemos facer un traballo moito máis cercano.

Pode haber recursos, pero non están ben xestionados e repartidos. Con orzamentos moito maiores para programa sociais poderían solucionar moito mellor cuestións que non necesitan tanto recursos económicos como humanos.

O que non pode ser é que a Xunta de Galicia estea dicindo que hai moitos cartos para gastar na Secretaría Xeral de Igualdade e que non se faga nada para prevención da violencia de xénero. No CEESG tivemos xuntanzas coa Xunta e non dicían que presentáramos proxectos que teñen moitos cartos e despois os gastan todos en publicidade en vez de gastalos en programas de prevención da violencia.

- **Cres que o modelo actual de intervención nos servizos sociais responde ás necesidades reais da poboación en situación de exclusión social?**

Non, para nada. O primeiro que hai que cambiar este sistema asistencialista. O sistema de intervención social hai que cambialo xa.

Neste sistema asistencialista a xente ten que vir a nós en vez de nós ir á comunidade, cando desta forma saberemos as demandas e necesidades da comunidade. Se estás dentro dun despacho e só cubre fichas de ordenador e informes socioeducativos non tes tempo para facer intervención comunitaria e grupal.

No sistema asistencial actual no entra o sistema comunitario. Como moito, entra un “prefabricado” de actividades para xente maior ou para xente nova que non permiten pensar. Non profundizan en temas que son importantes. De aí a falta de participación da comunidade.

- **Desde a túa perspectiva profesional, cales son as características do modelo actual de intervención dos servizos sociais que deberían ser melloradas?**

Creo que ten que partir dunha intervención individual a unha grupal. Si que hai que traballar temas individuais, pero primeiramente cómpre facer unha intervención comunitaria grupal para despois personalizar no individual.

Debemos ter en conta os puntos sociais, educativos, culturais e psicolóxicos que só se poden cubrir con equipos interdisciplinares e multidisciplinares.

Aparte, neste sistema a eventualidade e a temporalidade das educadoras sociais marca moito o tipo de intervención. Non pode ser que unha familia teña que pasar por cinco ou seis educadoras sociais durante dous, tres ou catro anos. Necesitamos estabilidade e profesionalidade nos equipos, xa que hai que traballar de forma integral. Unha persoa que só vai estar un par de meses ó mellor non está o suficientemente motivada para levar a cabo un proxecto integral porque non o vive desde o principio e non lle motiva o seu desenvolvemento porque non estivo presente. Creo que un proxecto ten que ser motivador, e se non o viviu, é difícil que o sexa.

Debemos apostar polo traballo nos barrios, máis que cos colectivos. O barrio é o espazo máis cercano á cidadanía. Hai que abrir moito máis os centros cívicos ó barrio.

- **Atópase a Renda Básica no imaxinario colectivo da Educación Social?**

Hai persoas que dentro da anterior xunta de goberno do CEESG intentaron facer achegamentos a esta idea e implicar ó colexio, pero aínda non é moi coñecida e o colexio aínda non está comprometido con ela, polo que non ten visibilidade nel.

Moitas educadoras confunden esta idea con rendas condicionadas como a Renda Social Municipal da Coruña. Existe moito descoñecemento.

Anexo 2.4.

ENTREVISTA TFG	
“Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais”	
Informante chave:	Traballador Social ₁
Perfil:	Doutor en Socioloxía. Traballador social nunha Fundación especializada na promoción da saúde mental comunitaria.

- **Que son os determinantes sociais da saúde mental?**

Asignan moita importancia ás problemáticas sociais, a pobreza, a falta de traballo, falta de condicións de vivenda dignas, as débedas económicas, problemas de vivenda como os desafuzamentos. Todas estas situación contribúen a unha peor saúde, e por suposto, a unha peor saúde mental.

A crise económica puxo de manifesto que algúns indicadores de saúde non supuxeron grandes problemas, como por exemplo, que a falta de traballo e ter máis tempo libre permite facer máis deporte. No ámbito da saúde cardiovascular tamén se notou, xa que ó quedar en paro moito xente deixou de usar o coche para ir ó traballo, e isto tamén redonda en menor contaminación. A crise supuxo, a nivel de grandes datos

agregados, que a xente teña máis relacións sociais. Outro indicador da saúde é que algunha xente deixou de fumar. É curioso ver como os indicadores de saúde non foron de todo nefastos.

En cambio, a saúde mental é un dos indicadores que durante a crise foron “terribles”. Atopamos a combinación de factores como o desemprego, problemas económicos, atoparse exposto a quedar sen vivenda...que afectaron seriamente á saúde mental. Os suicidios, o consumo de ansiolíticos e antidepressivos son indicadores bastante negativos.

Non debemos quedarnos só coas causas sociais, senón tamén coas causas políticas, o que chamaríamos “as causas das causas”. As políticas determinan os determinantes sociais da saúde. Que haxa políticas de vivenda, de ingresos garantidos son políticas beneficiosas para a saúde. Debemos preguntarnos por que a xente fuma, por que beben, por que consumen alimentos moi calóricos, que acceso á alimentación saudable ten, en que barrio viven e se teñen boa comunicación, se teñen transporte público, espazos verdes, se viven en vivendas masificadas, cales son as súas relacións sociais, etc. Como vai ser saudable vivir nunha vivenda de corenta metros cadrados onde viven cinco membros, se engadimos problemas de paro, alcoholismo ou algunha discapacidade.

Todo isto, ás veces, na consulta dos médicos non o teñen presente. Algúns psiquiatras de corte máis social o teñen posto de manifesto. Moitas veces o problema non é psiquiátrico ou psicolóxico, é un problema social, e incluso a veces sindical. Igual non é que te teñas que medicar, senón que tes que loitar polos teus dereitos.

- **Existe unha relación entre clase social e saúde mental?**

Os peores indicadores en cuanto a precariedade no emprego atópanse na clase traballadora. É difícil atopar os peores indicadores de saúde mental nas clases máis altas. Grande datos estatísticos falan de que hai peor saúde na clase obreira, e máis especialmente nas mulleres. Os peores datos en saúde mental atopámoslos nas mulleres debido ás varias xornadas de traballo que fan, acostuman a ter os peores postos de traballo nos sectores máis precarizados como a limpeza ou a hostalería.

- **Como afecta a falta de recursos económicos sobre as persoas coas que traballas na fundación?**

É interesante descompoñer isto. Hai xente que ten unha prestación económica, pero hai xente que non a ten. De entrada é bo facer esta diferenciación. Dentro dos que teñen prestacións, a maioría está a cobrar unha prestación non contributiva, que está moi lonxe do limiar da pobreza, como algunhas que non chegan nin ós catrocentos euros. Esta é xente que a nivel económico non vai moi sobrada.

Tamén hai xente que traballou, tivo unha vida laboral, e isto xerou unha incapacidade absoluta ou total, pero isto xa depende das súas experiencias laborais, dos seus anos de cotización, que base tiña, etc. Isto pode supoñer unha prestación duns 800 ou 1000 euros, pero son unha pequena minoría cada vez máis controlada e con máis restricións para acceder.

Tamén está a xente que non cobra ningún tipo de prestación. Poden ter un certificado de discapacidade pero isto non xera nada porque teñen que ter un 65% de valoración do certificado de discapacidade para solicitar unha prestación non contributiva.

Atopamos familias que poden solicitar a prestación por fillo a cargo. Isto é forte, porque a persoa pode ser autónoma, ter capacidade para desenvolver por si mesma moitos recursos, ou incluso pode traballar, pero é a familia, os pais, os que a reciben, porque o seu fillo ou filla ten o certificado de discapacidade.

Hai unha serie de prestacións asistenciais non contributivas que son de moi escasa contía e polo tanto están por debaixo do limiar da pobreza, o que supón un problema. O outro problema é que a maioría destas prestacións son incompatibles coas rendas derivadas dun emprego. Isto fai que moitas persoas non queiran deixar de percibir esas rendas periódicas, por moi baixas que sexan, ante a posibilidade de obter un emprego que non saben canto vai durar e en que condicións será.

É un gran problema porque xa de por si a xente non ten unha saúde moi robusta que poida garantir estar a proba de vaivéns e de problemáticas de estrés de todo tipo, e se isto o xuntas á inseguridade económica e a incompatibilidade de prestacións, é a mostra de que non poden dar pasos en firme a atopar emprego.

Dentro da fundación temos un servizo de inserción laboral. Somos unha fundación que nos dedicamos a trastornos de saúde mental severos como esquizofrenia, bipolares, obsesivo-compulsivos, etc. Este tipo de diagnósticos permiten ter unha porcentaxe alta de recoñecemento da discapacidade.

- **Que porcentaxe de persoas usuarias teñen independencia económica?**

Sería interesante facer un estudo sobre isto. Concretamente no meu servizo traballamos con xente que está a certo nivel de autonomía, pero con todo, aínda atendemos a moita xente que aínda vive cos seus pais, e polo tanto dispoñen de pouca autonomía financeira, de poucos recursos económicos para desenvolver os seus plans de vida, para manter relacións de parella, para pode ter plans de futuro, para acceder a determinados bens culturais ou a certos negocios.

- **Como afecta o desemprego nas persoas con problemas de saúde mental? O emprego tal e como o coñecemos é capaz de sacar ás persoas con problemas de saúde mental da pobreza?**

Esta é unha das cousas que a xente que levamos traballando anos nisto dámonos de conta de que é importante clarificar que cando falamos de actividades humanas que son necesarias para o ser humano hai que separalo das actividades que son remuneradas.

Atendemos a moita xente na fundación que fai actividades que non son remuneradas.

Temos recursos específicos como un clube social ou voluntariado, e tamén hai xente á que tes que axudar a desenvolver algún tipo de actividade diaria comunitaria para

que non se queda na casa sen facer nada. Temos xente que ten moi claro que quere facer moitas cousas, incluso algunha destas persoas quere traballar media xornada para poder facer cálculos e compatibilizalo coas pensións non contributivas porque estas regúlanse en función do salario mínimo e o salario que reciben. Atopámonos con persoas que con este mínimo nivel de actividade laboral xa ten dabondo e está contenta.

Dámonos de conta que unha xornada laboral máis reducida podería dar cabida ás preocupacións de moita xente.

- **As persoas que se poden permitir ter unha media xornada, poden vivir de forma independente ou seguen a depender dos seus pais ou outro tipo de axudas económicas?**

Exceptuando aquela xente que poida ter unha parella que teña uns ingresos suficientes ou que puido aproveitar unha vivenda familiar, poucas persoas poden vivir de forma autónoma sen depender dos seus familiares. É certo que vivimos nun país que ten unha tradición de compra de vivendas, polo que atopamos familias que xa teñen o piso pagado.

Tamén atopamos situacións nas que, malia que non teñen problemas de vivenda xa que é en propiedade, existen malas relacións familiares e polo tanto necesitan pisos asistidos e de apoio para poder levar a cabo o seu proxecto de vida independente. Este é outro servizo que temos, o de apoio á vida independente.

Ás veces atopámonos xente que claramente non pode vivir na súa casa porque é un inferno, xente que precisa desenvolver as súas capacidades e plans de vida marchando da casa. A través de estas vivendas compartidas con outros usuarios da fundación axudámoslles a través de visitas de profesionais que lles asesoran para establecer os seus plans de vida.

- **Na fundación tedes persoas usuarias que estean a cobrar a Renda Garantida de Cidadanía (RGC) da Generalitat de Catalunya?**

Esta renda é francamente deplorable. Nestes momentos está totalmente destapada a súa ineficacia. Nós, dende a Red Renta Básica fixemos algunhas estimacións e artigos coa información que íamos recollendo. Eu estiven no grupo promotor desta renda cando era un pouco máis ambiciosa, e que considerabamos que melloraría sustancialmente a vida da xente e tamén melloraría a antiga renda mínima de inserción, a cal estaba recortada polo goberno de CiU.

Que o 10% de todas as solicitudes desta renda sexan aprobadas é indignante. Nestes momentos non está a cubrir nin a Renda Mínima de Inserción que había hai dous anos. É bastante desmoralizante ver que non hai vontade política en desenvolver este tipo de axudas. Hai trabas para o acceso, poucos recursos, poucos traballadores, requisitos de todo tipo, etc.

Temos algúns usuarios que a reciben, pero son unha minoría. Unha das cousas que ten esta lei é que se tes dereito a unha pensión non contributiva, tela que aceptar, e no

caso de que non teñas máis ingresos fanche o complemento. Se cobras 400 € de pensión non contributiva, se estás só e non tes familia, se es pobre de solemnidade, entón danche o complemento da RGC duns cento e pico ou douscentos euros.

En definitiva, temos moitos máis perceptores de pensións non contributivas ou por fillo a cargo que da Renda Garantida de Cidadanía. A prestación por fillo a cargo é máis compatible con ingresos de Centros Especiais de Emprego, polo que no propio centro invitan a que os usuarios e usuarias soliciten esta prestación. Nestes casos os titulares son os pais e o que vai ó Centro Especial de Emprego é o fillo ou filla.

A Renda Garantida de Cidadanía, polo requisito que ten, é unha renda que é máis de usuarios de servizos sociais que non teñen problemas de discapacidade ou de saúde. Ó noso circuíto pode chegar algún, pero son unha minoría. É un tipo de renda que vai máis asociada a persoas con problemas económicos, que perdeu o emprego, que agotou todo tipo de prestacións. A xente que forma parte da nosa rede sanitaria pasa por unha serie de valoracións de equipos de discapacidade e entón xa poden acceder a una prestación non contributiva ou ó vivir cos seus pais, se estes teñen ingresos, xa non poden recibir a RGC. Non é individual, é familiar, polo que tes que ter boa relación coa túa familia para que non haxa problemas.

- **Consideras que actualmente a administración ten as ferramentas necesarias para afrontar situacións de pobreza e exclusión social?**

A administración catalana o está facendo fatal. Non só falo de rentas, tamén outras políticas. Non nos podemos comparar con Euskal Herria, xa que non temos unha caixa propia, un concerto económico, etc.

Aparte disto, nos últimos anos en Cataluña a política social deixa moito que desexar. A nivel municipal si que é certo que hai melloras substanciais en aspectos moi concretos, como os proxectos piloto que están facendo aquí (o B-Mincome). Tamén é certo que a nivel municipal hai limitacións, xa que non teñen soberanía para xestionar determinadas prestacións nin políticas. O que son escolas infantís, garderías, políticas municipais en materia de servizos sociais houbo melloras. Non é para tirar cohetes, pero si que é certo que o goberno de Ada Colau mellorou o que se estaba a facer a nivel municipal os últimos anos. O problema é que as grandes políticas sociais depende do goberno autonómico ou do goberno de Madrid.

- **Cales son os efectos da Renda Básica sobre a saúde mental?**

Eu establezo unha gran diferenza entre as persoas que atendemos na fundación e o conxunto da poboación como política de prevención, tranquilidade e seguridade económica que podería xerar a Renda Básica.

Específicamente, a nivel da fundación, hai moito terreo a explorar sobre este tema. Na fundación temos moitas persoas que reciben pensións e prestacións que non chegan ó limiar da pobreza e que á súa vez son incompatibles con outras fontes de ingresos.

Polo tanto, neste senso a Renda Básica para o colectivo das persoas con problemas graves de saúde mental podería xerar unha mellora directa, dun día para outro. Tamén podería axudar a que moita xente tomase a decisión de intentar traballar unhas horas, así como intentar recuperar as súas habilidades no seu sector profesional no que pode levar anos sen traballar.

Hai proxectos vitais de todo tipo e que se ven truncados porque a xente non pode ter a tranquilidade económica de arriscarse a facer aventuras co tipo de prestacións que teñen e co tipo de emprego que existe. Eu creo que a Renda Básica podería dar unhas expectativas e unhas posibilidades moi interesantes.

Tamén creo que debemos analizar que papel xogaremos os profesionais. No meu caso, unha parte da miña xornada laboral deixaría de vixiar e de controlar aspectos económicos. Poderíamos dedicarnos a outro tipo de cousas como desenvolver talentos, orientar profesionalmente ou acompañar a terapias. Deixaríamos de estar todo o día falando de compatibilidades e de ter medo para tomar decisións.

Cómpre lembrar que a saúde mental é un proceso de idas e voltas, subidas e baixadas, momentos nos cales calquera de nós pode estar mellor ou peor, e polo tanto, vai máis aló daquela xente cun diagnóstico que nalgún momento algún psiquiatra fixo.

Este é un ámbito no que hai que abrir as ventás e ter en conta que calquera de nós pode ter un problema nun futuro, e polo tanto falar da Renda Básica é falar dunha medida de tipo preventivo.

- **Como afectaría a Renda Básica ó funcionamento dos servizos sociais?**

A Renda Básica tocaría a liña de flotación destes, xa que agora dedican unha cantidade de horas e enerxía a controlar e xestionar papeis e trámites burocráticos e coa Renda Básica isto desaparecería. A xente podería falar máis doutro tipo de problemáticas, como as familiares, as toxicomanías, formación, educación, orientación profesional.

Estamos chegando a uns niveis impresionantes. Hai un certificado que se acaban de inventar, o certificado de exclusión social. Xa non serve só o certificado de discapacidade, senón que agora aquelas persoas que caeron na pobreza ou estiveron en prisión teñen que ir a Servizos Sociais a pedir que lles fagan o certificado de exclusión social para que as empresas poidan ter algún tipo de axuda ou desgravación pola súa contratación. Estamos chegando a uns niveis moi altos de estigmatización, de culpabilización e de arbitrariedade, e penso que a Renda Básica acabaría con todo isto.

- **As persoas usuarias da fundación coñecen a idea da Renda Básica?**

Na fundación, en xeral, é unha gran descoñecida. Non é unha fundación na que a dirección tomara un gran interese na proposta. Saben que eu participo disto, pero non amosan moito interese.

Anexo 2.5.

ENTREVISTA TFG	
“Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais”	
Informante chave:	Xestor_1
Perfil:	Coordinador dun proxecto piloto de loita contra a pobreza e a desigualdade en zonas desfavorecidas nun concello de Cataluña, traballa con usuarias e usuarios con expediente aberto en Servizos Sociais, con persoas que pediron e cumpriron os requisitos da axuda para nenos ou adolescentes de 0 a 16 anos do 2017, así como con usuarios ou usuarias do Servizo de Inserción Social (SEIS). Director de Innovación Social dun concello catalán.

- **En caso de existir unha renda básica incondicional a toda a poboación, como cres que cambiaría o funcionamento dos servizos sociais?**

Os Servizos Sociais se poderían ocupar dos problemas importantes da xente, que son a inserción social, a solución de problemas de relacións sociais e conflitos familiares... etc. En definitiva, todo o que non está derivado da falta de diñeiro, xa que a falta de recursos económicos é o 70% dos problemas que teñen as familias cando chegan ós Servizos Sociais e é o que causa boa parte dos outros problemas. Simplemente con que tiveran solucionado o tema económico, aínda que só fose para a cobertura das necesidades básicas, aforraríamos un montón de traballo. É máis, os traballadores e traballadoras sociais dinnos que o 70% do seu tempo dedícanos a trámites burocráticos relacionados coa falta de diñeiro como solicitar unha axuda, pedir que non corten a luz ou pedir que non desafiucen.

Por exemplo, no proxecto piloto que coordino o que fixemos foi separar a xestión das axudas da xestión que fan os traballadores e traballadoras sociais. Hai unha oficina de xestión de axudas que se encarga estritamente do tema monetario, e nos din que cambiou 180º o modelo de relación que tiñan coas familias. Antes, as familias cando se acercaban ós traballadores e traballadoras sociais eran para preguntar “que hai do meu” ou “canto podo sacar”. Agora, como isto xa está solucionado, a traballadora ou o traballador social pode dedicarse a outras cousas, como o emprego, o absentismo escolar ou a dependencia. É por isto que cada vez nos atopamos con máis traballadoras e traballadores sociais a favor dunha renda básica. Fixen unha pequena enquisa e o 100% estaban a favor dunha Renda Básica porque ven que o modelo de usar a renda como acicate para que a xente faga cousas está obsoleto. Será un modelo que funcione en culturas asistencialistas e de beneficencia pero non serve para facer traballo social real.

- **Cales serían os efectos dunha Renda Básica sobre profesións como a Educación Social?**

Neste proxecto piloto, as educadoras e educadores sociais encárganse máis da parte de traballo comunitario, e están encantadas. Temos un 62% de persoas estranxeiras e o que teñen é problemas de relación social. Cando lles solucionas o problema económico, sae o outro tema, e son as persoas beneficiarias as que teñen que poñer pola súa parte para mellorar a súa situación social. É un cambio pero non só desde a perspectiva individual ou familiar, senón tamén desde a perspectiva comunitaria.

- **Consideras que as administracións posúen mecanismos para loitar e acabar coa pobreza e a exclusión social?**

Si, pero o que teñen é que dedicar máis recursos. En pensións, o Estado español se gasta millóns de euros. En prestacións de paro, gasta 15.000 millóns, nove veces menos. En prestacións contra a pobreza gasta 1.700 millóns.

Hai un problema de desequilibrio absoluto entre o que destinamos a cousas derivadas do mundo do traballo, como as pensións, que veñen das cotizacións dos traballadores, ou as prestacións de desemprego, que tamén veñen das cotizacións dos traballadores, a o que é a exclusión. Hai tantos millóns de pobres como xente cobrando pensións, pero as persoas pobres cobran 1.700 millóns e a xente que cobra pensión cobra 139.000 millóns de euros. Un 30% dos 1.700 millóns o levan País Vasco e Navarra, polo que só quedan 1.200 millóns para o resto da poboación española.

Hai un desequilibrio moi grande. En pensións gastamos a media Europea, en prestacións de paro estamos por encima da media europea, pero estamos por debaixo da media europea en políticas de vivenda, en axudas para a familia e en axudas contra a exclusión social. Precisamente, estas tres últimas atácanse a través dunha Renda Básica.

É un tema de prioridades, e se temos un nivel de fiscalidade moito máis baixo que a media europea, está claro que non lle dedicamos todo o diñeiro que deberíamos de dedicarlle.

- **É posible acabar coa pobreza na Europa do S.XXI?**

Claro que si, e cun custe mínimo. Con tres ou catro puntos do PIB acabaríamos coa pobreza, sería que un ano ou dous de crecemento do PIB se destinasen íntegramente a acabar coa pobreza. É un tema de vontade política, de que se reparta máis diñeiro do que se reparte actualmente.

- **Como mellora a vida das persoas en situación de exclusión social a Renda Básica? E en persoas que non se atopan en exclusión social?**

No caso das persoas participantes no proxecto piloto que coordino, que son datos empíricos, se lles incrementou a nivel de benestar subxectivo en case un 30%. Estaban cuns niveis de benestar moito máis baixos que o resto da poboación e nun ano eliminaron practicamente a metade da diferenza que había coa xente que non estaba en situación de pobreza.

Vimos que se reducen as privacións, como a capacidade de pagar gastos inesperados, a xente pode permitirse come mellor e desaparecen os problemas relacionados coa vivenda. Temos toda unha avaliación de como mellora a capacidade de afrontar gastos da vida diaria que antes non podían e que lles producía altos niveis de estrés. Os niveis de estrés derivados da falta de diñeiro acaban xerando problemas de saúde mental, e a incidencia de enfermidades mentais reduciuse nas persoas que forman parte do proxecto. O aforro que xera en temas sanitarios, tanto en atención médica como farmacéutica, seguramente compensará unha boa parte do custe que podería ter una Renda Básica.

Hai unha mellora xeral en termos de benestar da poboación. Un resultado un pouco contraproducente é que houbo xente que deixou de alugar unha habitación da súa propia casa para obter un ingreso. A xente recuperou o control da súa propia vivenda. Antes tiña que alugar unha habitación para recibir douscentos, trescentos ou catrocentos euros para subsistir, e agora con estes cartos non teñen que alugar para poder vivir.

Con respecto á poboación que non está en situación de pobreza, a Renda Básica actúa como unha rede de seguridade coa que sabes que nunca vas caer na miseria. Isto permite á xente estar moito máis tranquila ante calquera incidencia.

Por exemplo, o ano pasado en Barcelona nos dicía Paco Ramos, que é Director de Estratexias de Ocupación do Concello de Barcelona, que en Barcelona se fixeron máis de 1.200.000 contratos de traballo, dos cales máis dun 40% eran de menos dun mes e un 20% de menos dunha semana. O estrés que supón para a xente estar pendente de que a contratan para unha semana ou para uns días e que ese contrato non xera dereito a paro. Se existise unha Renda Básica, este tipo de contratos desaparecerían ou só os querían persoas que os queiran como un complemento, e non como o seu *modus vivendi*.

Se queres emprender un negocio, con esa rede de seguridade podes estar tranquilo e polo tanto se fomenta o espírito emprendedor. Permitiría a algunha xente deixar o seu traballo e iniciar unha actividade económica que cun mínimo de rendemento se engadirá ó seu ingreso da Renda Básica. Tamén permite correr o risco de que o negocio non funcione, pero sobre todo permite levar a cabo proxectos de vida.

Outro elemento é que favorece a formación. Moita xente non pode estudar porque non ten diñeiro e ten que poñerse a traballar, malia que sexa en condicións moi malas.. Isto pasa con moitas persoas novas.

Outra cuestión son as familias monomarentais, xa que se unha nai solteira, tanto para como activa, non ten unha Renda Básica, moitas veces vese na situación de non poder traballar para coidar ós seus fillos e fillas ou traballar e non poder facelo. Iso, se pode pagar unha gardería ou alguén que os coide. A Renda Básica eliminaría boa parte da pobreza monomarental, xa que a Enquisa de Condicións de Vida di que é o tipo de familia no que hai máis pobreza. Esta enquisa di que un 45% destas familias está por debaixo do limiar da pobreza.

E por suposto, cómpre falar das mulleres. Moitísimas mulleres terían máis poder para tomar as súas propias decisións. Por exemplo, as mulleres inmigrantes dependen economicamente dos seus maridos, e non poden marchar da casa porque non teñen ningún ingreso. Se tiveran unha Renda Básica asegurada, aquelas mulleres que non queiran seguir nese entorno poderían marchar. Estou convencido de que moitos casos de violencia de xénero terían unha resolución moito máis rápida se esas mulleres tiveran unha Renda Básica.

Se sumamos todos os factores, vemos que a Renda Básica afectaría positivamente a moitos colectivos de persoas que normalmente non saen nas estatísticas de exclusión pero que veríanse beneficiadas coa Renda Básica.

- **Es o director dun proxecto de loita contra a pobreza no que unha das súas ramas é a asignación dunha renda incondicional a unha serie de familias usuarias de servicios sociais. Cal é o efecto desa renda incondicional?**

Estamos notando que os efectos son un pouco mellores nas persoas que reciben as rendas non condicionadas e non topadas, que é o que máis se achega ó ideal do que sería unha Renda Básica. Só fixemos unha avaliación parcial dun ano, pero é certo que atopamos un efecto na busca de traballo que amosa que aquelas persoas que están condicionadas pola administración para buscar traballo que non queren ter teñen menos probabilidades de atopalo en comparación con aquelas que reciben a renda incondicionalmente. Isto é un exemplo que non eran tan evidente cando comezamos. Pensabamos que a condicionalidade non afectaba, a hipótese de partida é que era neutral, que daba igual que obrigaran ou non, pero vemos que a condicionalidade é negativa.

Tamén vemos que é negativo o choque de rendas. Se non tes incentivo para atopar un traballo porque se o atopas o novo ingreso que xeres vaise restar da axuda que xa recibías, non tes incentivo para buscar un traballo das características que soen ofrecer ás persoas en risco de exclusión, que son traballos a tempo parcial, escasamente remunerados e cercanos ó salario mínimo. Se cobran unha renda mínima de 600 € e lles ofrecen un traballo de 700 €, igual non lles compensa aceptalo pola burocracia que pode supoñer despois. Por exemplo, en Cataluña para recibir a Renda Garantida de Cidadanía a persoa ten que estar seis meses sen ter ingresos por encima do límite da RGC, que son 604 €, máis tres ou catro meses máis ata que a concedan. Por isto, se che ofrecen un traballo de tres meses non o colles. O que fomentan é o traballo en negro, o “trapicheo”, para complementar. É unha política que lle acaba saíndo cara ó Estado.

- **As políticas sociais, tanto autonómicas como municipais, teñen como eixo de inserción social o emprego. Na actualidade, é o emprego a mellor forma de inserción social? Realmente permite saír da pobreza?**

Isto depende do mercado laboral, pero o que estamos vendo é que cada vez máis para un sector da poboación é moi difícil. Estamos vendo en Barcelona o temos clarísimo. Estamos en máximos históricos de ocupación, nunca tivéramos tantos afiliados á Segu-

ridade Social e tantos empregos na cidade, e seguimos tendo unha bolsa de parados estruturais de 70.000 persoas, e desas unhas trinta e pico mil son parados de máis de dous anos. Esta bolsa xa non é tan grande porque moita xente foise xubilando, pero hai un montón de xente que non pode traballar e que non vai traballar porque o mercado laboral está creando no último trimestre postos de traballo novos no sector das tecnoloxías da información. Pero, quen vai traballar aí? Pois xente nova, con formación. Xente maior que ven do sector da construción, que cada vez quedan menos, os comercios que pechan polo comercio electrónico e as grandes superficies, e o sector da administración estase informatizando a marchas forzadas...son postos de baixa ou media cualificación que están sendo destruídos e non están sendo substituídos polo mesmo tipo de traballos, senón por aqueles que precisan altas cualificacións. Vendo o panorama, a unha política de pleno emprego non imos chegar.

Nestes momentos, o mantra de que se destrúen tantos postos de traballo na mesma proporción que se crea, non é certo. Penso que a solución pasa por repartir o tempo de traballo, tanto o remunerado como o non remunerado e implantar unha Renda Básica.

Anexo 2.6.

ENTREVISTA TFG “Renda Básica e Educación Social: cara un novo paradigma nos servizos sociais”	
Informante chave:	Investigadora_1
Perfil:	Profesora e investigadora nunha universidade galega, non traballa directamente con persoas usuarias de servizos sociais pero centra a súa investigación no funcionamento dos servizos sociais.

- **No desempeño das e dos profesionais do social, é a falta de recursos económicos é o principal factor que leva ás persoas a ser usuarias de servizos sociais?**

Desde a miña perspectiva a falta de recursos económicos é unha circunstancia fundamental que leva ás persoas a acudir aos servizos sociais pero realmente non é o único factor. Hai outras necesidades das persoas que forman parte do obxecto de traballo dos servizos sociais: falta de autonomía, necesidades socioeducativas, soidade e falta de redes de apoio, etc. Nos últimos datos do Plan Concertado se nos di que os perfís principais de persoas usuarias dos servizos sociais son as persoas maiores e as familias polo que non é só unha cuestión de recursos económicos senón que son outro tipo de apoios os que a cidadanía demanda aos servizos sociais para garantir os seus dereitos e poder gozar dunha vida digna.

No caso galego onde o envellecemento da poboación é moi elevado, pois a maior parte dos municipios contan cun saldo vexetativo negativo salvo algúns que están crescendo

como Ames ou Culleredo por exemplo, esta situación deriva en que moitas persoas se atopan con dificultades para poder manter a vida cotiá nos seus fogares se non contan con apoios externos (como pode ser o servizo de axuda a domicilio). Non é só unha cuestión de recursos económicos, que obviamente tamén afecta, senón de falta de redes de apoio.

É certo que desde a crise (Gran Recesión) que se iniciou no ano 2007 o factor económico acadou un maior protagonismo nos servizos sociais dado que a situación de precariedade ao que se veu sometida a poboación, destacando as elevadas taxas pobreza infantil en España, fixo que as prestacións económicas de carácter puntual ocupasen a maior parte do quefacer do sistema público de servizos sociais. Isto levou ao meu parecer a unha volta ao asistencialismo dado que o recortes en programas que tiñan un carácter preventivo converteron aos servizos sociais sen meras oficinas expendedoras de recursos económicos, de carácter puntual (emerxencias, bono eléctrico, etc.) e non a longo prazo, o que sobrecarga as profesionais e conleva que descoiden outros aspectos fundamentais como pode ser o traballo comunitario ante a necesidade de ofrecer respostas urxentes e inmediatas. Neste sentido, penso que houbo un incremento da intervención de carácter individual e se deixou de lado unha perspectiva máis complexa dos problemas sociais que esixen outro tipo de actuacións de carácter comunitario e de dinamización dos territorios (promoción do asociacionismo, impulso da iniciativa cidadá, etc.) que impliquen dunha forma máis efectiva ao conxunto da poboación.

- **No traballo con persoas en situación de pobreza, canto tempo aproximado dedican as educadoras e educadores sociais a resolver cuestións relacionadas coa situación económica destas?**

Se ben as educadoras sociais non se encargan directamente de tramitar prestacións económicas senón que esta competencia é das traballadoras sociais, as cuestións relacionadas coa situación económica das persoas afectan enormemente ás posibilidades de realizar un traballo socioeducativo de calidade. Polo que teño estudado e comentado coas propias educadoras sociais que traballan nos servizos sociais comunitarios, no seu labor diario dedican moito tempo á busca de recursos para as familias, desde xestionar bolsas de comedor ata axudas para poder realizar algunha actividade formativa. No caso galego, a maior parte das educadoras dos servizos sociais comunitarios traballan no Servizo de educación e apoio familiar e penso que resolver cuestións relacionadas coa súa situación económica e as consecuencias que se poden derivar da súa precariedade a nivel laboral, residencial, etc., ocupa moito máis tempo que o propio labor de acompañamento socioeducativo, o cal debería ser realmente o centro do traballo.

- **Consideras que a situación de pobreza das persoas coas que interveñen as educadoras e educadores sociais é un factor relevante que poida condicionar a súa intervención?**

Se partimos de que o concepto de pobreza é complexo e non se refire só a unha cuestión económica (pois a pobreza é moito máis que a falta de recursos económicos) considero

que esta situación condiciona enormemente a súa intervención. Se revisamos as funcións que publicou o ano pasado o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais do labor do educador/a social nos servizos sociais comunitarios (identificación e atención de situacións de risco; deseño, execución e avaliación de proxectos socioeducativos en materia de prevención da exclusión social; realización de informes socioeducativos; información e asesoramento sobre recursos socioeducativos no territorio, etc.), vemos que estas funcións quedan reducidas no día a día á recepción de demandas (non desde a perspectiva de detección de necesidades no territorio, avaliación diagnóstica, etc.), ao “control” do cumprimento dos proxectos de integración que levan asociadas as prestacións económicas condicionadas como a Risga e, en definitiva, a procura de solucións a curto prazo.

De feito unha función importante das educadoras sociais como é o deseño dos proxectos de intervención se ve desvirtuada pois a sobrecarga que teñen as profesionais e a presión de dar solución ás necesidades máis inmediatas e perentorias das familias, dificulta que podan realizar unha análise de necesidades de calidade, elaborar o plan de traballo educativo conxuntamente coas persoas, realizar o seguimento do proxecto e dos posibles logros e tamén que se finalicen as intervencións como deben ser finalizadas, é dicir, realizando unha avaliación conxunta coa persoa do que se estivo facendo ata o momento. Como resultado, continuamos nunha situación de “hipercronificación” das persoas no marco dos servizos sociais dado que ao non ter cubertas as súas necesidades básicas é difícil que podan dedicar tempo e esforzos á súa formación, a mellorar as súas habilidades sociais ou a adquirir maiores cotas de autonomía en diferentes ámbitos da súa vida pois a propia falta de recursos está coartando esa autonomía que pretendemos que acade.

Como di o pedagogo Philippe Meirieu as educadoras traballamos no proceso de “autonomización” das persoas, non na autonomía como fin último, pero para iso creo que é fundamental que as persoas teñan que ter as súas necesidades básicas cubertas. Se non estaremos “entreténdooas” cos nosos proxectos pero apenas acadaremos melloras pois o seu foco de atención estará en como facer fronte as facturas ou en como sobrevivir a fin de mes.

- **Se diminúen os problemas económicos nas persoas usuarias de servizos sociais, como cambiaría a forma de traballar da Educación Social cos seguintes colectivos:**

- **Mulleres**

No caso das mulleres, creo que sería un dos colectivos máis beneficiados dado que a fenda salarial é evidente con respecto aos varóns e en xeral, son as mulleres as que teñen traballos máis precarios e peor pagados. Tamén a conciliación da vida familiar e laboral segue sendo “feminina” pois son elas quen nunha porcentaxe elevada se acollen a medidas como a redución de xornada ou á solicitude dunha excedencia fronte aos varóns, o que afecta inevitablemente a súas posibilidades de participar en procesos socioeducativos ao ter outras cuestións urxentes ás que atender.

Creo que este colectivo se vería “empoderado”, no sentido de que moitas mulleres aínda continúan dependendo economicamente das súas parellas (persistencia da vella idea do “breadwinner”) e as súas posibilidades formativas, de ocio e de participación social están moi limitadas. Nas mulleres que se atopan en situación de risco esta situación aínda é máis exacerbada, polo que se contaran cun sustento económico o labor a realizar desde a educación social podería incidir máis na construción de redes e en incrementar a súa participación, visibilización e implicación nas súas comunidades de referencia.

- **Familias**

O labor das educadoras coas familias non se centraría tanto no control de gastos (economía doméstica) e na fiscalización senón en traballar todo o que ten que ver coa mellora do ámbito convivencial (enfoque da parentalidade positiva, mellora das relacións intrafamiliares, etc.) e na realización de actuacións preventivas como poden ser as escolas de nais/pais.

Dentro deste colectivo destacaría sobre todo os fogares monomarentais que figuran entre os colectivos que se atopan en risco de pobreza e que constitúen un dos perfís de familias cos que máis traballan as educadoras sociais nos servizos sociais. A mellora da situación económica destas familias resulta crucial para traballar aspectos socioeducativos (no ámbito familiar, de ocio, relacional, etc.).

- **Persoas con diversidade funcional**

Entendo que tamén facilitaría a súa inclusión e o desenvolvemento de actuacións que se centren no ámbito comunitario. A existencia de servizos sociais específicos que axuden ás persoas a manterse no seu lugar de residencia -como poden ser os centros ocupacionais- é fundamental e neste sentido o traballo das educadoras sociais podería reforzar este tipo de actuacións facendo labores máis vinculadas á sensibilización comunitaria e a garantir o exercicio dos seus dereitos evitando o paternalismo tan presente nas actuacións que se desenvolven con este colectivo. O labor das educadoras debe orientarse ao acompañamento socioeducativo (orientar, asesorar, etc.) e a diminución das dificultades económicas facilitaría en moito poder centrarse máis neste tipo de tarefas.

- **Infancia**

No caso de España, os datos de pobreza infantil (superiores ao 20%) son inaceptables. A falta de recursos económicos é un condicionante importante para garantir dereitos como é o dereito á educación posto que todo o que ten que ver con actividades extraescolares e a participación en iniciativas de ocio supón un importante desembolso económico. Neste sentido, o traballo coa infancia desde servizos sociais se vería mellorado en canto se poderían centrar máis no que ten que ver coa mellora das relacións paterno/materno-filiais, asesorar ás familias para que os nenos/as teñan un ocio de calidade posto que é nos tempos libres onde se producen as maiores desigualdades, ou traballar outros aspectos vinculados á promover a súa participación social.

- **Consideras que as administracións teñen as ferramentas necesarias para acabar coa pobreza? Sinala, por favor, cales serían esas ferramentas. Están a utilizalas correctamente?**

O fin da pobreza esixiría unha reforma fiscal e un cambio de modelo que vai máis alá dos servizos sociais. O noso Estado de benestar sempre estivo na cola de Europa, pois o contexto español pertence ao denominado “modelo mediterráneo” xunto con Grecia, Italia e Portugal baseado no papel das familias para a satisfacción das necesidades das persoas. A cuestión é que os novos modelos familiares e a ausencia dunha familia extensa que poda dar apoio racha con este modelo ao tempo que a democratización das institucións limitou o papel das institucións relixiosas na provisión dos servizos sociais sendo unha competencia das administracións públicas.

Os dereitos sociais son dereitos “de prestación” e esixen ineludiblemente un investimento económico por parte do Estado. Entre os diferentes instrumentos para garantir o benestar da cidadanía están os servizos sociais que deben ser uns servizos sociais públicos que garantan o principio de igualdade e non poden quedar en mans do mercado. O Estado non pode delegar no terceiro sector ou non mercado competencias que lle son propias.

Entre as ferramentas que ten a Administración Local (que é quen ten competencia nos servizos sociais polo momento) están as rendas sociais municipais como as que se teñen implantado na Coruña ou en Santiago, aínda que resultan insuficientes pois seguen estando suxeitas á condicionalidade, pero pretenden chegar aos colectivos máis excluídos que non teñen acceso á RISGA.

O modelo de rendas mínimas non está funcionando porque non chega a todos os posibles beneficiarios deixando a moitas persoas fóra e as persoas que acceden ao tramo de transición ao emprego penso que son mínimas. Ademais, hai unha grande diferenza entre Comunidades Autónomas nas contías e duración destas rendas tal e como se expón no recente informe do índice DEC 2018 publicado pola Asociación de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales neste mes de maio.

Outras medidas poden ser incrementar a presión fiscal ás rendas máis altas e apostar pola renda básica universal. Non estudos que se teñen feito recentemente aínda que non se pode comprobar que as persoas que dispoñen desta renda teñan unha busca de emprego máis activa que as que non dispoñen dela si que melloraron a súa calidade de vida a nivel de saúde mental, sensación de benestar, etc., o que realmente pode ser un paso fundamental para poder acabar coa pobreza. Dado que na medida en que as persoas teñen unha maior calidade de vida, participan no seu contexto, contan con redes de apoio, etc., poden achegarse máis ao que significa a integración/inclusión social.

- **Cres que o modelo actual de intervención nos servizos sociais responde ás necesidades reais da poboación en situación de exclusión social?**

Penso que non responde as necesidades da poboación en situación de exclusión social na medida en que continúa vixente unha visión moi estigmatizada dos servizos e que

a universalización dos mesmos segue sendo un desafío. Continuamos con porcentaxes elevadas de persoas e familias (varias xeracións!!) cronificadas nos servizos sociais o que demostra que as prestacións económicas actuais teñen moi pouca efectividade para romper o círculo da pobreza. Actúan cun efecto paliativo pero non transformador.

Tamén hai determinados colectivos en situación de exclusión (como as persoas sen fogar, mocidade en risco, etc.) que non chega aos servizos sociais porque dificilmente van demandar nada, polo que deben ser os profesionais os que se acheguen a eles. Desde a lóxica predominante da demanda-prestación este tipo de colectivos quedan invisibilizados e totalmente fóra do sistema polo que é necesario impulsar outros modos de actuar profesionalmente que non se reduzan á atención nos propios centros municipais de servizos sociais. Saír dos despachos tamén é necesario.

- **Desde a túa perspectiva, cales son as características do modelo actual de intervención dos servizos sociais que deberían ser melloradas?**

Hai dous aspectos que para min son clave: un é a mellora das actuacións socioeducativas con profesionais que realmente entendan a educación como un proceso e valoren a necesidade de coidar as diferentes fases da intervención (aproximación, desenvolvemento/acompañamento e finalización). Tan importante é realizar unha boa detección de necesidades como poder planificar e consensuar coa persoa o plan de traballo socioeducativo, se non contamos coa súa participación podemos facer malabares que non imos conseguir que se implique no proceso. Para ser un referente das persoas coas que traballamos necesitamos actuar con profesionalidade e insistir tamén na necesidade de rexistrar as actuacións. No caso das educadoras sociais temos un instrumento que é o informe socioeducativo que debemos utilizar nos servizos sociais para sistematizar as nosas actuacións e poder dar conta do noso traballo non só aos nosos xefes senón á cidadanía en xeral que ten dereito a consultar o que escribimos sobre eles/elas e a ter constancia dos avances/retrocesos que se van producindo.

Outro aspecto fundamental é o traballo en rede, creo que os servizos sociais necesitan integrarse en redes comunitarias pois non poden quedar illados senón que son un axente socioeducativo máis do territorio. Para iso é necesario cambiar culturas profesionais de modo que tanto a escola, os centros sanitarios, os servizos sociais se sitúen no mesmo nivel en pro do benestar das persoas coas que se está traballando. Os servizos sociais poden actuar de axente dinamizador deste tipo de redes.

Desde esta perspectiva, é necesario recuperar o traballo comunitario pois a falta de tempo das profesionais, a falta de sensibilidade política ante o mesmo, etc., fan que esta cada vez máis descoidado primándose a atención directa. Neste sentido, deberían mudar tamén os sistemas de rexistro das intervencións que se levan a cabo dado que están pensados para o modelo de casos máis propio do traballo social. Resulta difícil para as educadoras sociais poder dar conta do traballo que realizan que non sexan intervencións de carácter individual pois as plataformas non están adaptadas a outro tipo de intervencións.

- **Pensas que a implantación da renda básica universal e incondicional pode incidir no modelo de intervención dos servizos sociais e no traballo das e dos profesionais da Educación Social?**

Estou plenamente convencida en que si, que podería supoñer un cambio importante no modelo de intervención posibilitando poñer énfase en aspectos xa comentados: acompañamento socioeducativo, actuacións preventivas, traballo comunitario, creación de redes, etc., en lugar de centrarse nas carencias das persoas e na continua sospeita se están facendo un bo uso dos recursos. Ademais, fronte a condicionalidade das rendas mínimas nas que as persoas receptoras deben participar obrigatoriamente nun proxecto de integración social, a motivación das mesmas tería que vir por outros camiños (non pola ameaza da perda da prestación) e realmente sería máis fácil traballar segundo os seus intereses. Neste sentido, as educadoras sociais reducirían as súas tarefas de “control” ampliando as súas posibilidades de realizar actuacións grupais e dedicar máis tempo ao traballo comunitario. Tamén deberían dedicar máis tempo a construción do vínculo educativo dado que ao existir total voluntariedade das persoas en participar en determinados itinerarios de inserción é necesario facerlles ver as potencialidades/beneficios que lle pode supoñer implicarse en procesos deste tipo pois xa non está presente a contraprestación.

Se ben é certo que a renda básica é un elemento máis a incorporar, non o único, pode axudar a romper o círculo da pobreza pero para que realmente tivera un impacto notable debería ser recoñecido como un dereito social. A dignidade humana non se obtén só co exercicio dos dereitos civís e políticos, senón que é necesario o investimento económico por parte do Estado. Pensar na renda básica universal como un dereito social esixe ineludiblemente da inversión pública, pois non é suficiente co seu recoñecemento formal.

A prensa proxeneta en Galicia. Unha análise dos anuncios de prostitución dende a Educación Social

Ana Pousada Gómez

Mención especial do xurado no 7º Concurso TFG.eduso

Universidade de Vigo (Campus de Ourense).
Curso académico: 2018/2019

Titora do traballo: María Lameiras Fernández



ÍNDICE

Introdución	132
1. Estado da cuestión	133
1.1 A prostitución e o putero	133
1.2. Os anuncios de prostitución	135
1.2.1. Perspectiva xurídica en materia publicitaria	135
1.2.2. Situación actual na prensa escrita nacional e autonómica	136
2. Obxectivos	139
3. Metodoloxía	139
4. Resultados	140
4.1. Análise de anuncios	140
4.1.1. Análise descritiva de textos	140
4.1.2. Análise descritiva de imaxes	152
4.2. Análise de beneficios	154
5. Conclusións	158
6. Referencias bibliográficas	161

*A tódalas mulleres e á Educación Social,
por todo o aprendido ao achegarme a tantas delas.*

RESUMO:

Nin as numerosas leis e propostas, nin os relevantes avances acadados polo colectivo feminino nin, moito menos, os macabros datos que cada ano, e cada día, se redescobren en relación á prostitución e a violencia cara ás mulleres disuaden aos puteros e aos diarios galegos de seguir a sustentar e promocionar o negocio prostitucional, como cómplices necesarios do sólido entramado que, na actualidade, segue a negar a liberdade á metade da raza humana.

A análise que neste traballo se fai conxuntamente destes dous axentes clave do sistema prostitucional semella necesaria xa que, pese a existencia de diversos estudos en relación aos mesmos, que por fin centran o foco de atención máis aló das mulleres prostituídas, destaca este por deducir as características da demanda a través da oferta presente nos diarios de maior tirada en Galicia, por primeira vez examinados en profundidade dende a perspectiva da Educación Social.

PALABRAS CLAVE: prostitución, mulleres, putero, publicidade sexual, diarios, Educación Social.

Introdución

A evolución social non conseguiu, na actualidade, por freo á escravitude destes días, un negocio en continua expansión que aloxa todo o seu peso nas mulleres en nome da prostitución, enraizado na violencia cara as mesmas, vulneradora dos dereitos máis básicos e imposibilitadora dunha igualdade real, que, lonxe de desaparecer, semella estar máis presente que nunca grazas a un sólido sistema prostitucional ateigado de axentes que o favorecen.

Aínda que pode soar duro aludir á prensa como proxeneta, non cabe dúbida de que uns medios de comunicación que se lucran coa prostitución o fan, tamén, en calidade de proxenetes (Escolar, 2015).

España caracterizouse, ata hai ben pouco, inclusive agora se o foco de atención se pon na prensa autonómica, por ser o único país europeo que da cabida na súa prensa “de calidade” a unha publicidade que denigra ás mulleres, e, non así, aos homes, cunha presenza transversal na maioría de diarios. O longo debate que propiciou a prohibición da mesma, resultado das reiteradas reivindicacións dunha sociedade que clama a liberdade de tódalas mulleres, considerando inadmisíbel un negocio que as degrada ao punto de convertelas en meras mercadorías ao servizo do consumidor e que renega duns medios de comunicación que o promoven só en favor dos millonarios beneficios con que se lucran, non tivo efecto a nivel autonómico, pois en Galicia os anuncios de prostitución seguen a acaparar os diarios de maior tirada actualmente.

A publicidade aberta da prostitución, sumada á impunidade dos puteros, contribuíu á súa normalización social e á indiferenza xeneralizada, cuxa problemática non abranque só a desigualdade e a dobre moral patentes, senón o baleiro legal no que se agochan, grazas a ela, a trata e a explotación sexual de tantas mulleres. O Informe sobre explotación sexual e prostitución e o seu impacto na igualdade de xénero (2014), do Parlamento Europeo, incidíu na seria relación existente entre o proxenetismo e o crime organizado atraendo a atención sobre o feito de que a publicidade de servizos sexuais nos xornais e nos medios de comunicación sociais pode ser un modo de apoiar a trata de persoas e a prostitución.

Este traballo expón, tras unha aproximación á prostitución e á súa causa primaria, o putero, á análise dos anuncios de prostitución, en primeiro lugar, dende a súa perspectiva xurídica, para, a continuación, centrarse nas causas da súa desaparición na prensa escrita nacional e na persistencia actual na prensa autonómica.

O núcleo gordiano do mesmo acádase coa exhaustiva investigación dos anuncios de prostitución presentes nos xornais galegos, cuxa pormenorización permite afondar nos intereses intrínsecos dos puteros así como reflectir, de xeito ilustrativo, a imaxe, vexatoria ata límites insospeitados, que están a proxectar das mulleres, para, en última instancia, dilucidar as motivacións de seguir a publicalos e as súas posibles consecuencias.

Evidenciar a figura do putero, ocultado dende o sistema prostitucional por ser o axente clave en que se sostén, resulta indispensable pois cando a demanda non se analiza ou é mencionada escasamente, resulta fácil esquecer que non se trafica con seres humanos para satisfacer a demanda dos traficantes senón a dos compradores, homes na súa maioría (Phinney, 2000) e, do mesmo modo, denunciar publicamente aos medios de comunicación que, a modo de catálogos, seguen sendo cómplices da mercantilización das mulleres, é primordial.

Por todo, a Educación Social, como disciplina de acción social, non pode permanecer allea a realidade que este traballo plantexa e dende ela será preciso tomar medidas que posibiliten unha verdadeira transformación social en pro dun presente e un futuro máis igualitario para todos/as.

1. Estado da cuestión

1.1. A prostitución e o putero

A prostitución, ferida de xénero máis antiga, eríxese, nestes días, como principal sustentadora das estruturas patriarcais vixentes, desiguais por defecto, institucionalizando as suposicións máis básicas da dominación masculina como orde social e promovendo a violencia cara as mulleres a través da negación da identidade, da autonomía sexual e do desexo propio das mesmas (Nuño, 2017). Transcende a calquera axente, enraizándose na construción diferencial dos xéneros, masculino e feminino, poiso proceso de socialización dos homes ciméntase sobre a certeza de que o seu sexo lles outorga dereito a dispor do seu entorno, do espazo e do tempo de outros e, en primeiro lugar, outras, dos seus corpos e da súa sexualidade (Szil, 2006), afectando ao imaxinariocolectivo do significado de ser muller por deshumanizala, non considerándoa como suxeito equivalente senón como obxecto instrumental, representando unha feminidade cada vez máis complicada de atopar fóra da prostitución, propia dun modelo hexemónico que reafirma e recoñece a superioridade masculina, válido para denigrar e sancionar a tódalas mulleres en base ao estigma, tamén necesario, pois o que se vende en prostitución non é sexo, senón a devaluación feminina e a consecuenta plusvalía de xénero masculina (Gimeno, 2012).

Carretero (2011) diferencia tres tipos de prostitución dende a perspectiva das prostituídas: obrigada, a ampla maioría, en mulleres carentes de liberdade explotadas sexualmente contra a súa vontade; aceptada ou, máis ben, resignada, en mulleres cuxas circunstancias persoais lles impiden acceder dunha forma normalizada ao mercado laboral e por razóns económicas e de subsistencia acaban en prostitución; e voluntaria, en mulleres que, negando ser vítimas, se consideran traballadoras sexuais, alimentando a fantasía masculina da prostituta por placer e tentando normalizar as demais formas de prostitución, coa voluntariedade como coartada necesaria para negar todo albisco de violencia.

As diferentes posturas en torno á mesma, dende a tolerancia á erradicación, conxúganse nunha serie de modelos: regulador, que entende a prostitución como unha actividade laboral e ás prostitutas como traballadoras sexuais, sometidas a controis nun intento por asegurar a salubridade social; prohibicionista, que cataloga a prostitución como un mal social e ás prostitutas como delinquentes, castigándoa; abolicionista, reitera a consideración da prostitución como mal social mais entende as prostitutas como vítimas, orientado á criminalización de tódolos axentes prostituíntes; e legalizador, que inclúe a prostitución no marco da economía outorga o rol laboral ás prostitutas, non sen establecer unha serie de deberes para as mesmas en relación coa saúde pública.

Por primeira vez, o Convenio internacional para a represión da trata de persoas e da explotación da prostitución allea (1949), ou Lake Success, aprobado en substitución e mellora dos xa existentes, e ratificado por España en 1962, prohibiu a penalización das prostitutas para criminalizar a tódolos que participaron na explotación da prostitución allea, esquecendo, nembargante aos puteros, a pesar do clamor das voces abolicionistas que historicamente manifestaron que son os homes quen alimentan a demanda de prostitución en base á dobre moral que a tolera. Foi o Protocolo de Nacións Unidas para previr, reprimir e sancionar a trata de persoas, especialmente mulleres, nenas e nenos (2000), ou Protocolo de Palermo, o primeiro en centrar a atención na mesma a fin de desalentala. Con todo, en España, segue a ser unha actividade alegal, só contemplada no Código Penal que, dende a súa última reforma (2015), castiga aos proxenetos sempre e cando empreguen coerción, obviando a causa primeira da prostitución, o putero, e favorecendo ao sistema prostitucional apelando á citada vountariedade.

É un feito que, mentres as prostitutas son maioritariamente mulleres, os puteros son homes. Son eles os que acoden ao mercado prostitucional para formalizar unha demanda de compra de servizos xenitais que non están asociados a unha muller concreta, senón sinxelamente a anacos de corpos femininos en abstracto, intercambiabes, elixindo entre esos corpos, non entre as persoas (Vigil, 2000), baseándose nun cuestionable “impulso masculino natural e universal que require e sempre requirirá da prostitución para a súa satisfacción” (Pateman, 1995, p. 273), derivado, en certo modo, da forma concreta de entender o feito de “ser home”. Se os seus valores tradicionais eran a paternidade responsable e o rol de protector e provedor da familia, na actualidade a virilidade é construída por medio dunha “compulsiva vida sexual” da que se presume diante do grupo de pares masculinos (Gómez, Pérez y Verdugo, 2015), no que semella un ritual de pertenza. Con todo, prevalece a ambigüidade pois non renuncian aos seus proxectos de vida familiar mais tampouco están dispostos a renunciar a un mercado de mulleres á súa disposición, o cal os reconcilia coa superioridade que senten perdida polos continuos avances do colectivo feminino, sempre que poidan, evidentemente, permanecer invisibles. Que sexan capaces de racionalizar e disciplinar a súa conduta, así como de pospoñer o seu desexo a fin de non delatarse, invalida calquera albisco de naturalidade na súa actuación.

Non difiren dos demais, só os caracteriza a posesión de tempo, diñeiro e ganas, ao contrario que ás mulleres prostituídas. A ampla variedade de prototipos entre os mesmos foi obxecto de clasificación por parte de diversos/as profesionais.

Gómez, Pérez y Verdugo (2015) tipificaron ao “putero español” en catro categorías: o “cliente misóxino”, que, por desconfianza ou odio, considera a tódalas mulleres putas, mais nunca tan activas sexualmente coma él; o “cliente consumidor”, que compra o que está en venda, outorgando ás mulleres o rango de mercadorías; o “cliente amigo”, que humaniza ás mulleres prostituídas podendo chegar a establecer lazos afectivos con elas; e o “cliente crítico”, menos abundante, consciente da aberrante realidade o que, porén, non o disuade da práctica prostitutiva.

Poden engadirse a estes os máis novos, que asimilan a imaxe que dende a pornografía e a publicidade se está a proxectar das mulleres e, en consecuencia, asumen e normalizan a actividade prostitutiva educándose na violencia sexual (Sven-Axel, 2000).

É esa normalización, sumada á invisibilización, non só por parte dos mesmos, senón de toda a sociedade que, de cuestionarse quenes son prefire non identificalos abertamente, a que potencia a súa hexemonía, aproveitada para crear unha cultura, favorecedora en exceso da desigualdade de xénero, na que as fantasías pornográficas masculinas se converten na definición e medida da sexualidade feminina (Szil, 2006).

1.2. Os anuncios de prostitución

A publicidade é unha información interesada, elaborada cun obxectivo concreto e posta en circulación cun cálculo sobre os efectos que desexa conseguir, porén, non definida unicamente dende o seu carácter comercial senón, tamén, dende a súa variable social e cultural, pois proclama ideais e, por encima de todo, difunde valores e estilos de vida. A pesar da evolución da situación das mulleres na sociedade, o cambio de roles e os avances en igualdade, continúa a ofrecer imaxes estereotipadas, inexactas e ás veces violentas, perpetuando a cousificación do corpo feminino e describindo ás mulleres pola súa aparencia en detrimento das súas accións, talento ou habilidades (Secretaría Xeral de Igualdade, 2008).

1.2.1. *Perspectiva xurídica en materia publicitaria*

Son poucas, ou ningunha, as físgoas legais que poden dar cabida aos anuncios de prostitución nos medios de comunicación, no caso que ocupa, escrita, en España.

A base legal publicitaria, a Lei 34/1988, de 11 de novembro, Xeral de Publicidade, cualifica de ilícita “a publicidade que atente contra a dignidade da persoa ou vulnere os valores e dereitos recoñecidos na Constitución”, matizando que se entenderán incluídos “os anuncios que presenten ás mulleres de forma vexatoria ou discriminatoria” (art. 3), e facultando a numerosos organismos para o exercicio de accións legais contra os me-

dios de comunicación que vulneren os intereses do colectivo feminino. Así, tamén, a citada Constitución (1978) alude no artigo 20 aos límites da mesma no dereito ao honor, á intimidade, á propia imaxe e á protección da xuventude e da infancia. Pola súa parte, a Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero, engade que as Administracións velarán polo “cumprimento estrito da lexislación no relativo á protección e salvagarda dos dereitos fundamentais, con especial atención á erradicación de condutas favorecedoras de situacións de desigualdade das mulleres en tódolos medios de comunicación social” (art. 13). Para rematar, a Lei 3/1991, de 10 de xaneiro, de Competencia Desleal, destaca entre as accións contra a publicidade ilícita, a de “cesación da conduta desleal ou de prohibición da súa reiteración futura” e a de “remoción dos efectos producidos” (art. 32).

Galicia ampárase na lexislación nacional dispendo, ademais, dunha serie de leis que desfavorecen dita publicidade. En primeiro lugar, a Lei 11/2007, de 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero, ditamina que os medios de comunicación social que actúen en Galicia evitarán “a realización e difusión de contidos e anuncios publicitarios que (...) xustifiquen, banalicen ou inciten á violencia de xénero, ou nos que se conteña, tácita ou implicitamente, mensaxes misóxinas ou que atenten contra a dignidade das mulleres” (art. 11), facultando á Xunta para a cesación da publicidade ilícita. Do mesmo modo, o Decreto legislativo 2/2015, de 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións xerais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade, dispón no artigo 13 que a Xunta de Galicia garantirá, condicionando a efectividade das subvencións e sen vulnerar a liberdade de expresión e información, a transmisión dunha imaxe igualitaria, plural e non estereotipada así como o emprego non sexista da linguaxe e das imaxes, especialmente na publicidade.

1.2.2. Situación actual na prensa escrita nacional e autonómica

O debate en torno a existencia e a prohibición dos anuncios de prostitución na prensa escrita española conta cunha traxectoria de máis dunha década.

O ano 2007 foi o punto de partida esperado polas voces máis críticas, cando o Congreso dos Deputados se negou á consideración da prostitución como un traballo legal (Martín e Mesa, 2007). O 21 de febreiro, o xornal 20 Minutos decidiu deixar de publicar anuncios de prostitución poñendo fin a un tema moi estudado (Escolar, 2007). Ademais, a Comisión Mixta dos Dereitos da Muller e da Igualdade de Oportunidades, na Ponencia sobre a situación actual da prostitución no noso país (2007), elaborou un Informe instando ao Goberno a incluír medidas de sensibilización dirixidas á diminución da prostitución, destacando a solicitude aos medios de comunicación de renuncia á publicidade relacionada co comercio sexual para impedir o negocio das organizacións mafiosas dedicadas a este e a impulsión de campañas de sensibilización. O 26 de setembro naceu o diario Público sen espazo para este tipo de anuncios (Casanueva, 2007). Con todo, dita solicitude non contou con máis adeptos.

O 12 de decembro de 2008, o Goberno aprobou o Plan Integral de Loita contra a Trata de Seres Humanos con Fins de Explotación Sexual (2009-2012), primeiro instrumento integral dirixido especificamente á loita contra a trata de persoas, que puxo de novo o foco de atención na prensa, promovendo o control dos anuncios de “contactos” ao entender que se debe facer chegar á sociedade unha mensaxe clara e contundente sobre a vulneración dos dereitos fundamentais que supón a trata con fins de explotación sexual, a fin de eliminar calquera fenda de permisividade.

Como paso necesario, en 2009, a ministra Bibiana Aído mantivo reunións informais cos directores dos principais diarios que, alegando a crise, só prescindirían dos ingresos destes anuncios a cambio de contraprestacións que mitigaran o impacto económico debido (El Imparcial, 2009). O 23 de decembro, La Razón deixou de publicalos, mais a decisión non respondeu á solicitude plantexada senón ás presións e numerosas críticas recibidas tras o acordo para comercializar o xornal oficial da Santa Sede, L’Osservatore Romano, renunciando por respecto ao ideario católico, o que xerou discusións internas (El Imparcial, 2009).

Polo posible amparo dos medios na liberdade de expresión e información, Aído solicitou o 12 de maio de 2010 ao Consello de Estado un informe sobre as opcións para prohibir este tipo de anuncios. Meses despois, o presidente Xosé Luís Rodríguez Zapatero anunciaba no debate sobre o estado da Nación que se buscaban fórmulas para a eliminación da publicidade de contactos sexuais (ABC, 2010), ao que a Asociación de Editores de Diarios Españóis respondía alegando que “se a prostitución constituíra unha actividade ilícita, os xornais nunca darían cabida a ningún tipo de publicidade referida a dita práctica” (EuropaPress, 2010). O 21 de setembro, o Congreso aprobou por unanimidade unha proposición non de lei na que instaba ao Goberno á remisión dunha proposta que promovese a desaparición dos anuncios de prostitución na prensa diaria.

A Comisión de Estudos do Consello de Estado fixo público o 21 de marzo de 2011 o Informe sobre as posibilidades de actuación contra anuncios de contido sexual e prostitución publicados a diario en diversos medios de comunicación de prensa escrita considerando que conteñen mensaxes e imaxes que atentan contra a dignidade da muller, implican un trato vexatorio e degradante, podendo transmitir a idea de que a muller é, respecto do home, submisa, subordinada, servil e inferior, contribuíndo a perpetuar a súa representación como un mero obxecto sexual. Facía fincapé en que poden encubrir situacións de trata de seres humanos e explotación de mulleres e menores e, con respecto aos últimos, incidía no fácil acceso a estas publicacións por parte de tódolos públicos o que favorecería a percepción da prostitución como algo socialmente aceptado e, así mesmo, a súa práctica. Mediante argumentos estritamente xurídicos propuña, como solución máis próxima á erradicación, posto que a autorregulación se manifestara insuficiente, a prohibición legal e o establecemento dun réxime sancionador severo tanto para os anunciantes como para os medios infractores, coa creación dunha nova lei para tal fin. Foi a convocatoria de eleccións xerais e a disolución das Cámaras o impedimento para o necesario debate parlamentario e a aprobación da modificación da Lei Xeral de Publicidade plantexada.

O novo Goberno, encabezado por Mariano Rajoy, apenas desenvolveu avances significativos na desaparición da publicidade sexual. No ano 2013, a Comisión de Igualdade aínda debatía no Congreso sobre a creación dunha subcomisión coa Declaración institucional de rexeitamento e repulsa das publicacións e manifestacións que degradan a imaxe das mulleres e fan proselitismo da desigualdade, considerando velar polo respecto á imaxe das mulleres no ámbito público e privado e rexeitar actitudes discriminatorias, vexatorias ou de difusión de estereotipos sexistas contrarias aos principios básicos da igualdade. Argumentaba, nesta sesión, a socialista Carmen Montón que era o momento de esixir ao Goberno unha actuación firme e decidida que seguira o camiño comezado nas anteriores lexislaturas, facendo alusión ao Plan Integral de Loita contra a Trata de Seres Humanos con Fins de Explotación Sexual xa esgotado pero vixente.

Non foi ata o ano 2015, o 23 de setembro, cando o Ministerio de Sanidade, Servizos Sociais e Igualdade desenvolveu un novo plan cun marcado acento, por primeira vez, no xénero, o Plan Integral de Loita contra a Trata de Mulleres e Nenas con Fins de Explotación Sexual (2015-2018), con medidas orientadas á eliminación da publicidade sexual nos diversos medios de comunicación, mais sen a esperada creación dunha lei que os prohibira expresamente (Borraz, 2015).

De novo, un ano despois, o Congreso volveu instar ao Goberno a acelerar os mecanismos necesarios para a prohibición dos anuncios de contactos, ante o consenso maioritario dos grupos parlamentarios (La Información, 2016).

O 15 de xullo de 2017 sumouse á reiterada petición o afamado diario El País, alegando a coherencia editorial e tras escoitar aos numerosos lectores que mostraron o seu rexeitamento a estas publicacións (EFE, 2017). Diarios como La Razón aplaudiron a noticia, aínda que con retraso, alentando a outros, como o católico ABC, a desmarcarse, tamén, do negocio (Velarde, 2017).

Chega 2018 sen anuncios de prostitución en ningún dos grandes diarios nacionais, coa discreta suma do citado ABC e de El Mundo, sen noticias ao respecto dos motivos para a retirada ou datas concretas sobre o fin das publicacións, acadando o ansiado avance a un repetido debate que, para os máis críticos, só ten que ver coa caída en picado da venda de exemplares impresos na prensa escrita e que, lonxe de rematar, agora deberá centrar os seus esforzos na prensa escrita autonómica, menos loada pero secundada por numerosos lectores, así como noutros medios de comunicación máis accesibles e favorecedores, se cabe, da industria prostitucional, como é o caso de Internet, onde o anonimato, sumado a eliminación de certas barreiras, xoga un papel fundamental.

Tanto é así que, á par dos relativos avances a nivel estatal, no ano 2012, o Goberno instou á Xunta a promover a eliminación dos anuncios de contactos de prostitución en Internet e nos medios de comunicación publicados en Galicia (Lombao, 2017).

Dada a falta de competencia da mesma para formalizar a prohibición, no ano 2013, Eva Solla, deputada de AGE, formulou unha iniciativa Sobre as actuacións que debe

levar a cabo o Goberno galego en relación cos anuncios de prostitución e contactos contidos nos medios de comunicación galegos ou comercializados en Galicia alegando que os medios que publican este tipo de anuncios, subvencionados publicamente, forman parte do negocio da prostitución, pedindo suspender de inmediato ditas axudas e reclamar ao Goberno estatal unha reforma da Lei Xeral de Publicidade. A finais de ano, a socialista Carmen Acuña preguntou á Xunta ao respecto dos nulos avances o que deixou patente a incongruencia de opinión e a falta de compromiso (Lombao, 2014).

Rememoraría a oposición, nos sucesivos anos, o incumprimento dos acordos para a eliminación da publicidade sexual (Lombao, 2017), mentres os anuncios de prostitución publicados actualmente a diario nos xornais galegos seguen a vivir nun eterno limbo entre a ilegalidade manifesta, a pasividade do Goberno autonómico e o congratulado lucro dos medios de comunicación.

2. Obxectivos

O obxectivo xeral deste traballo é coñecer as claves da demanda de prostitución a través da oferta presente nos anuncios de prostitución publicados a diario nos xornais galegos, así como adiviñar os motivos da súa actual persistencia.

É preciso salientar unha serie de obxectivos específicos:

- Desagregar as características dos anuncios de prostitución.
- Pormenorizar na análise da imaxe que proxectan das mulleres.
- Tratar de esclarecer as inxerencias dos puteros.
- Aproximar os beneficios obtidos por os xornais da publicación destes anuncios.
- Aportar posibles solucións dende a Educación Social.

3. Metodoloxía

A presente investigación analiza os anuncios de prostitución en catro diarios galegos – La Región, La Voz de Galicia, Faro de Vigo e El Correo Gallego – durante o mes de marzo de 2018. O motivo de escolla dos citados diarios ven dado polo gran público co que contan, sendo os de maior tirada en Galicia (EGM, 2018) e a escolla do mes ten que ver co Día Internacional da Muller.

Para a análise de ditos anuncios, un total de 4059, a elaboración dunha lista dos termos máis repetidos aglutinados en diferentes categorías facilitou a cuantificación e cualificación dos mesmos, necesaria para dar coas claves da demanda.

Así mesmo, o contacto coas cabeceiras dos diarios co pretexto da posible contratación dun anuncio, proporcionou os datos necesarios para aproximar os beneficios mensuais, por ende, anuais, obtidos da publicación destes anuncios.

4. Resultados

4.1. Análise de anuncios

A primeira aproximación de resultados parte do interese por coñecer as características da demanda a partir da oferta presente nos anuncios analizados, para o que se realizará unha análise exhaustiva tanto dos textos como das imaxes.

4.1.1. Análise descritiva de textos

Partindo da distribución e cuantificación dos anuncios nos diferentes diarios, cualificarase a información dos mesmos dando resposta a quen se oferta e a quen, que se oferta e quen oferta.

Distribución de anuncios

En primeiro lugar, este apartado pormenoriza o modo en que cada diario expón a oferta, así como o número de anuncios de prostitución que inclúe.

La Región presenta un índice detallado das diferentes seccións englobadas en “CLASIFICADOS”, dentro das cales os anuncios en relación coa prostitución acaparan a sección “30 – Relaciones”, que circunscribe os apartados “31 – Contactos”, “32 – Líneas eróticas”, “33 – Masajes”, “34 – Amistad” e “35 – Agencias matrimoniales”, sumando un total de 507. Conta coa sección “20 – Trabajo”, cos apartados “21 – Ofertas”, “22 – Demandas” e “23 – Servicio doméstico”, na cal non se advirte ningunha relación entre os anuncios presentes coa prostitución.

Táboa 1. División e cuantificación por seccións e apartados dos anuncios de prostitución do diario *La Región*

CLASIFICADOS	
30 - Relaciones	507
31 - Contactos	442
32 - Líneas eróticas	0
33 - Masajes	42
34 - Amistad	4
35 - Agencias matrimoniales	19
TOTAL	507

Fonte: Elaboración propia

Pola súa parte, La Voz de Galicia conta, tamén, cun índice detallado das seccións englobadas en “ANUNCIOS BREVES”, dentro do que inclúe anuncios relacionados coa prosti-

tución na sección “Servicios”, que circunscribe os apartados “31 – Relax”, “32 – Líneas eróticas”, “33 – Amistad” e “34 – Matrimonial”, e “Empleo”, na que só aparecen anuncios en relación coa prostitución no apartado “54 – Demandas relax”, sumando un total de 1477 anuncios, separados por zonas xeográficas específicas, que poden ser destacados.

Táboa 2. División e cuantificación por seccións e apartados dos anuncios de prostitución do diario *La Voz de Galicia*

ANUNCIOS BREVES			
Servicios	1443	Empleo	34
31 - Relax	1406	54 - Demandas relax	34
32 - Líneas eróticas	13		
33 - Amistad	16		
34 - Matrimonial	8		
TOTAL			1477

Fonte: Elaboración propia

O apartado “54 – Demandas relax”, alude a demandas por parte de axencias e clubs de alterne, empregando frases como “compañía agradable”, “se necesitan señoritas”, “buenos ingresos” e “transportes o vivienda gratis”.

Os mércores, o xornal non publica anuncios na sección “Servicios” nin no apartado “54 – Demandas relax” por cuestións de ética, debido a que inclúe un suplemento escolar repartido en colexios e xardíns de infancia.

Faro de Vigo presenta, tamén, un índice detallado das seccións englobadas en “BRE-VES”. Os anuncios contabilizados pertencen aos apartados “27 – Masajes eróticos”, “28 – Demandas relax”, “29 – Contactos”, “32 – Agencias matrimoniales” e “34 – Varios”, sumando un total de 1580, separados por zonas xeográficas específicas, que, por

Táboa 3. División e cuantificación por seccións e apartados dos anuncios de prostitución do diario *Faro de Vigo*

BREVES	
27 - Masajes eróticos	337
28 - Demandas relax	12
29 - Contactos	1215
32 - Agencias matrimoniales	16
34 - Varios	0
TOTAL	1580

Fonte: Elaboración propia

decisión da empresa, non inclúen imaxe. Conta cos apartados “17 – Desean traballo” e “18 – Ofertas de emprego y formación” que en ningún caso inclúen anuncios en relación coa prostitución.

O apartado “28 – Demandas relax”, inclúe demandas por parte de axencias e clubs de alterne coas frases “urge chica”, “altos ingresos” e “200-300 euros diarios”.

Por último, El Correo Gallego non conta cun índice detallado das diferentes seccións que abrangue “CLASIFICADOS”. Non obstante, inclúe anuncios en relación coa prostitución, sempre en galego, nas seccións “Contactos”, “Masajes” e “Demandas”, enténdese que de emprego, sumando un total de 495 anuncios, separados por zonas xeográficas específicas, que poden ser resaltados.

Táboa 4. División e cuantificación por seccións e apartados dos anuncios de prostitución do diario *El Correo Gallego*

CLASIFICADOS			
Contactos	479	Demandas	2
Masajes	14		
TOTAL		495	

Fonte: Elaboración propia

A sección “Demandas”, inclúe demandas por parte de axencias e clubs de alterne coas frases “preciso chica”, “sudamericana” e “máximo 30”.

Quen se oferta e a quen

Abrangue, este apartado, a cuantificación e cualificación da oferta segundo a identidade de xénero, nacionalidade, idade, situación sentimental, profesión, características físicas e cualidades, así como a identidade de xénero da demanda.

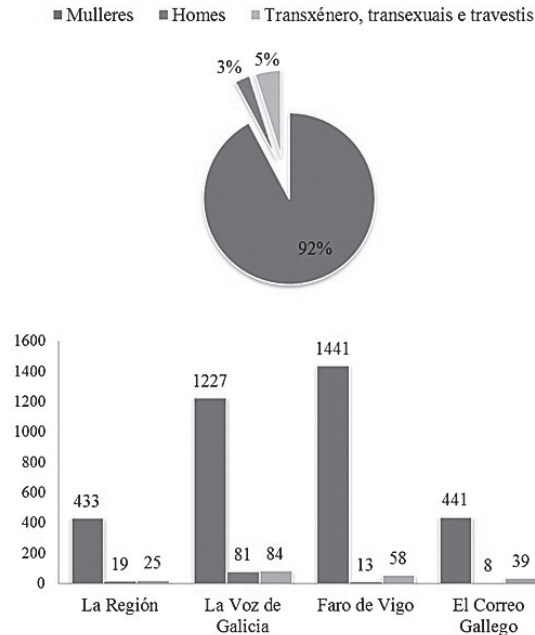
Identidade de xénero da oferta

Afondando na análise global dos anuncios, 3869 especifican a oferta de mulleres, homes e transxénero, transexuais e travestis.

Resulta notable a diferenza na oferta de mulleres, patente nun total de 3542 anuncios, fronte á de homes, en 121, e de transxénero, transexuais e travestis, en 206.

No caso dos homes son continuas as alusións ás mulleres do estilo de “si estás sola y aburrida”, o que en ningún caso ocorre á inversa.

Gráfico 1. Relación da oferta, expresada en porcentaxes e cuantificada en número de anuncios



Fonte: Elaboración propia

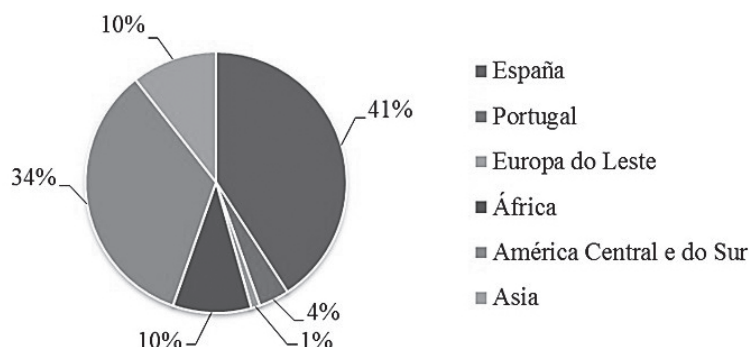
Nacionalidade

Un total de 1472 anuncios inclúen entre os seus termos a nacionalidade das persoas ofertantes.

Predominan as españolas, presentes en 601 anuncios, na maioría dos casos galegas, seguidas de preto por persoas de América Central e do Sur, en 501, entre as que destacan as brasileiras. Asiáticas e africanas comparten datos semellantes, aparecendo en 156 e 143 anuncios respectivamente, destacando, entre as primeiras, as xaponesas. Por último, o índice portuguesas é baixo, en 55 anuncios, e o de persoas de Europa do Leste mínimo, en 16, entre as cales priman as rusas. Estas últimas só aparecen en anuncios do xornal Faro de Vigo.

No caso de España, destacan, como se expuxo anteriormente, as persoas galegas, baixo termos con tanta picaresca como “galleguita de aldea” e “galleguitas de la ría”, ás que seguen “canaria” e “catalana”. Pola súa parte, as persoas de Portugal indícanos con “portuguesita”, no caso de Europa do Leste predomina o termo “rusa” e entre as persoas de África prima o termo “negrita”. América Central e do Sur circunscribe un amplo abanico de nacionalidades concretas, destacando “brasileña”, así como “latina” e “latino”. Para rematar, as persoas de Asia aparecen reflectidas baixo os termos “orientales” ou, especificamente, “japonesas”.

Gráfico 2. Nacionalidade das persoas ofertadas, expresada en porcentaxes



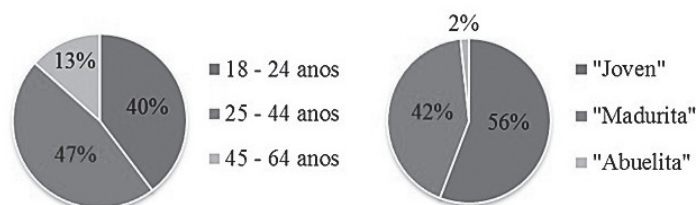
Fonte: Elaboración propia

Idade

Presente en 1830 anuncios, a idade é definida de forma numérica en 764 e mediante terminoloxía específica en 1066, predominan, contra todo prognóstico, as persoas de mediana idade que, pola contra, na maioría, non acadan os 30 anos.

Os anuncios cuxa oferta sinala idades comprendidas entre 18 – 24 anos, 303, adoitan incluír o termo “novedad”, mentres que aqueles que sinalan idades comprendidas entre 25 – 44 anos, 358, aluden á experiencia especificando, nalgúns casos, un público determinado, xeralmente “novatos”, e os que sinalan idades comprendidas entre 45 – 64 anos, 103, acostuman incluír termos referentes á situación sentimental, como “divorciada” e “viuda”. Por outra banda, os anuncios que empregan o termo “joven”, 595, inclúen na súa oferta tanto a mulleres coma a homes e a transxénero, transexuais e travestis, o que non ocorre cos outros dous termos, “madurita”, presente en 453, e “abuelita”, en 18 e só no xornal La Región. Ademais do primeiro termo empregan, incomprensiblemente, “niñata” e en sintonía co segundo aparece “señora”.

Gráfico 3. Idade das persoas ofertadas, expresada en porcentaxes



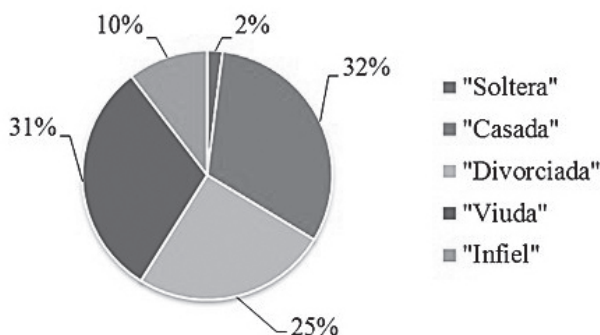
Fonte: Elaboración propia

Situación sentimental

Son notoriamente poucos os anuncios que refiren a situación sentimental na oferta, que alude só a mulleres, presente en 202, nos cales a presuposición da solteiría deixa un valor ínfimo, en 4 anuncios, con respecto ás demais, unicamente mediante o termo “madre soltera”, que só aparece no xornal La Voz de Galicia. Coróanse as ofertas que inclúen “casada”, en 64 anuncios, e “viuda”, en 62, seguidas de “divorciada”, en 51, e “infiel”, en 21.

O abanico de termos referidos ás diversas situacións sentimentais é amplo. Así, “casada” inclúe “insatisfecha” ou “escondida”, ademais dos alusivos á propia parella, como “marido embarcado”. No caso de “divorciada” abundan a “separada” e “con problemas económicos”. Para rematar, a “viuda” é, xeralmente, “viuda recente”.

Gráfico 4. Situación sentimental das persoas ofertadas, expresada en porcentaxes



Fonte: Elaboración propia

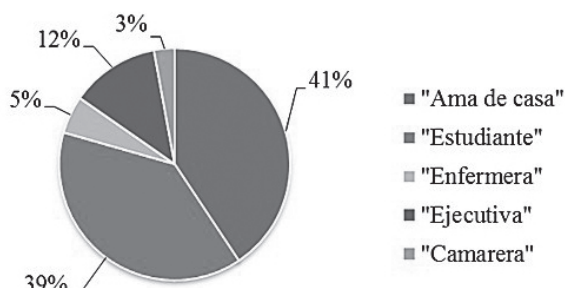
Profesión

Son minoría, tamén, os anuncios que inclúen entre os seus termos referencias á profesión das ofertantes, un total de 209, sempre mulleres, coma no caso anterior.

Destaca, en 85 anuncios, a “ama de casa”, seguida da “estudiante” e a “universitaria”, en 81, que dan paso á “ejecutiva”, en 26, e á “enfermera”, en 11, cunha menor aparición, e, en último lugar, á “camarera”, en 6 anuncios.

Mentres que “ama de casa” adoita ser “madurita”, a “estudiante” é, tamén, “modelo”. Pola súa parte, a “ejecutiva” adoita ser “de lujo”, a “camarera” é “guapa” e a “enfermera”, xeralmente, dará “masajes”.

Gráfico 5. Profesión das persoas ofertadas, expresada en porcentaxes



Fonte: Elaboración propia

Características físicas

Máis da metade do cómputo total, 2833 anuncios, inclúen entre os seus termos aqueles en relación coas características físicas das persoas ofertadas.

O termo “guapa”, presente en 842 anuncios, engloba outros como “preciosísima”, “muñeca” e “bella dama”. Do mesmo modo, en cabeza co valor numérico máis alto de repetición, 902 alusións en anuncios, os termos circunscritos en “cuerpazo” son “cachonda”, “curvas de infarto”, “delgadita” e “sexy”. En contraposición, “gordita”, aludido en 89 anuncios, circunscribe outros tantos termos entre os que destaca “superjamona”.

Deixando o corpo para atender, en exclusiva, a determinadas partes, os anuncios que inclúen o termo “pechugona”, 787, engloban “pechos naturais” e, en moitos casos, o talle exacto de peito. Cun valor menor, “dotación”, en 131 anuncios, exclusivo de homes e transxénero, transexuais e travestis, circunscribe o termo “miembros gordos”, ademais de, nalgúns casos, medidas exactas de pene.

Por último, o inesperado “peluda”, en 82, engloba “conejito peludo” e “sexo velludo”.

Son os máis noxentos e, por sorte, minoritarios os anuncios que inclúen entre os seus termos “jugosita” e “exquisita”, entendidos, por normal xeral, como alusivos a todo menos a persoas, aínda que neste caso se empreguen para referir a mulleres.

Cualidades

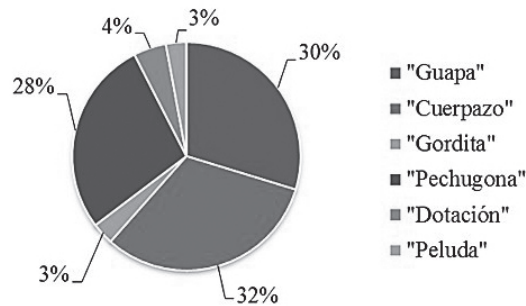
Superan a metade do cómputo total, con 2393 alusións, os anuncios querefieren as cualidades das persoas ofertadas.

As máis destacadas son “cariñosa”, en 865 anuncios, “viciosa”, en 497, “complaciente”, en 368, e “fiestera”, en 210. Séguenlle de preto “juguetona”, en 115, “multiorgásmica”, en 98, e “agradable”, en 91, sendo “educada” o termo con menos adeptos, aludido en

81 anuncios. O termo “versátil”, presente en 68 anuncios, convértese no menos citado debido á súa exclusividade en homes e persoas transxénero, transexuais e travestis.

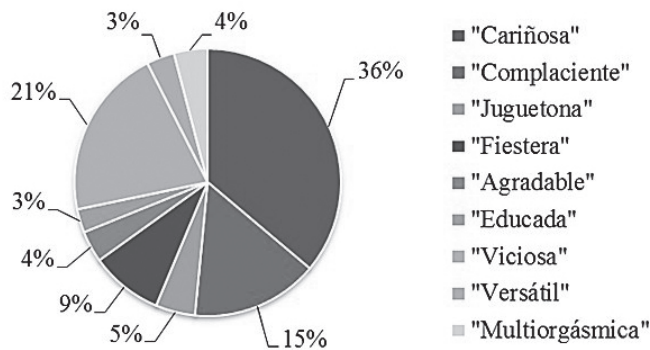
Os termos que máis destacan entre os circunscritos nos anteriores son “amor ilimitado” e “gatita en celo”, verdadeiramente esclarecedores da dobre consideración da feminidade, amorosa e sexuada.

Gráfico 6. Características físicas das persoas ofertadas, expresada en porcentaxes



Fonte: Elaboración propia

Gráfico 7. Cualidades das persoas ofertadas, expresada en porcentaxes

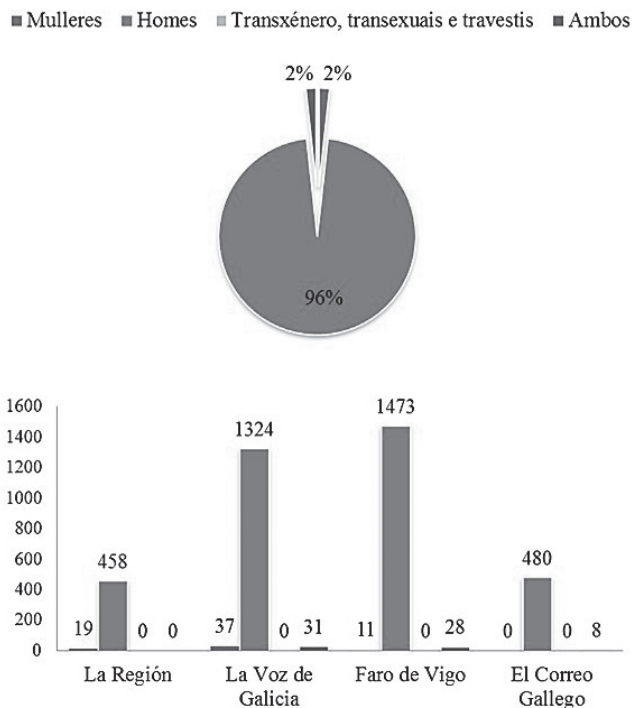


Fonte: Elaboración propia

Identidade de xénero da demanda

A inmensa maioría dos anuncios diríxense en exclusiva a homes, un total de 3735, mentres 67 se dirixen a mulleres e outros 67 a ambos, especificando, nalgúns casos “sólo parejas”.

Gráfico 8. Relación da demanda, expresada en porcentaxes e cuantificada en número de anuncios



Fonte: Elaboración propia

Que se oferta

Á par do anterior, este apartado cuantifica e cualifica os servizos prestadosna oferta ademais doutras características salientables da mesma.

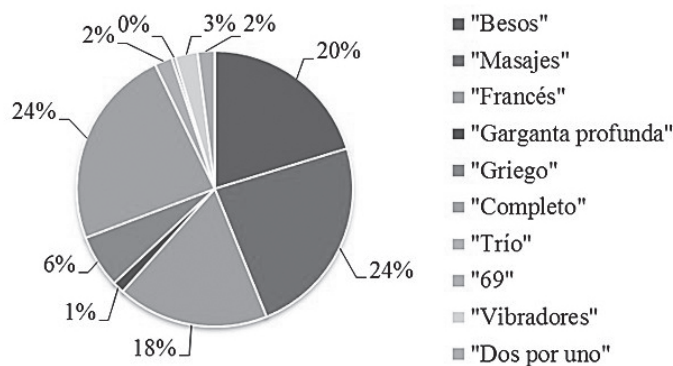
Servizos prestados

Un total de 3336 anuncios inclúen entre os seus termos os alusivos ao servizo prestado. Gaña, por alusións, “completo”, con 789, cume evidente ao incluír varios servizos nun mesmo prezo, designado con termos como “superservizos”. Séguenlle, “masajes”, cunha ampla gama dende o “tibetano” ao “prostático”, e “besos”, que destacan por

“apasionados”, con 787 e 677 alusións respectivamente, para dar pasoa prácticas sexuais máis específicas, de “francés”, aludido en 592 anuncios, a “griego”, en 207, “trío”, en 69, “garganta profunda”, en 46, e “69”, en 14, así comoo emprego de “vibradores”, aludido en 88 anuncios. Por último, “dos por uno”, con 67 alusións, equipara a oferta ás rebaixas. Na mesma liña, cabe destacar que son moitas as axencias que ofrecen “copa gratis” co servizo.

Á par destes, salientar, tanto dende particulares como axencias, a oferta de prácticas sexuais de risco, presentes en 436 anuncios, especificada cos termos “sin” e “natural”. En oposición, as alusións á hixiene, minoritarias, en tan só 21 anuncios.

Gráfico 9. Servizos prestados reflectidos na oferta, expresada en porcentaxes

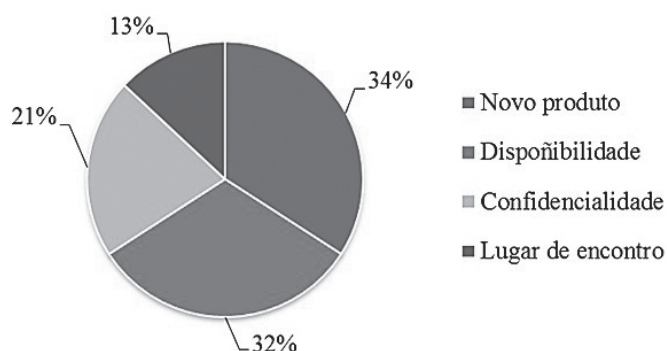


Fonte: Elaboración propia

Outras características

Abundan, tamén, outra serie de características que outorgan un valor engadido, presentes en 3008 anuncios, como a especificación de novo produto, en 1026, baixo termos como “recién llegada” ou “iniciándose”. Do mesmo modo, a dispoñibilidade, en 956, mediante os termos “24 horas”, “permanentemente” ou “pocos días”, así como outros que detallan un horario concreto. En consonancia a confidencialidade, aludida en 633 anuncios e reflectida mediante termos como “privado”, e o lugar de encontro, en 393, baixo as designacións “hotel” ou “sitio cómodo”.

Gráfico 10. Outras características reflectidas na oferta, expresada en porcentaxes



Fonte: Elaboración propia

Quen oferta

Por último, analiza, este apartado, a tipoloxía de ofertantes entre anunciantes particulares, axencias e axencias encubertas, cuantificando e cualificando as tarifas reflectidas.

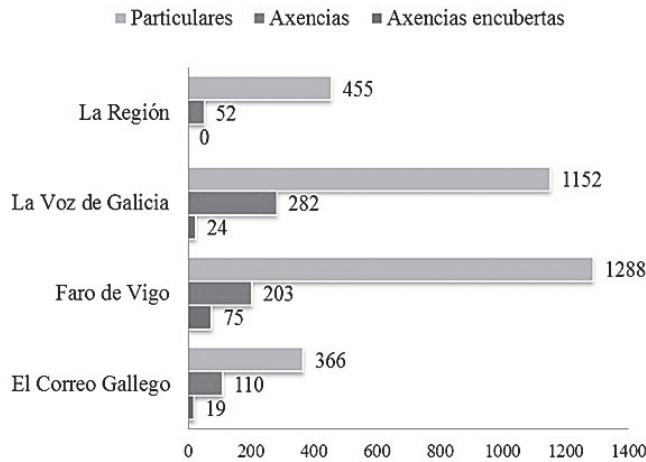
Tipoloxía de ofertantes

Nun dato próximo ao total da mostra, 4026 anuncios inclúen referencias dalgún tipo a quen realiza a oferta, dende anunciantes particulares a axencias. Prevalecen, en todo momento, os primeiros, en 3261 anuncios, fronte ás segundas, en 647, sendo as últimas sinaladas cos termos “piso” ou “chalet”, entre os cales destacan: “Pisosandra”, “Chalet Vip” e “Pisocrystal”. Tamén, axencias sen nome concreto que inclúen no mesmo anuncio ata catro mulleres. Por último, clubs de alterne coas denominacións, nalgúns casos, de “Sala de fiestas – Music-Hall” ou “Show girls”, como son o club “Tosca”, en Ourense, “Kabaret”, en Bertamiráns e “Feitizos”, en Santa Comba. Cabe resaltar a existencia, aínda que mínima, de liñas eróticas, destacando a ofertada baixo o termo “Escúchame”, que especifica a escoita de gravacións.

Dedúcese unha relativa existencia de axencias encubertas, recoñecidas en 118 anuncios debido a que:

- Comparten o mesmo número de teléfono varios anuncios de supostos particulares cun formato idéntico ou sendo, en moitos casos, o número dalgunha axencia que aparece noutro anuncio.
- O anuncio dun suposto particular remite a unha axencia ou á súa páxina web, xeralmente a “galerotic.com” e “anunciossex.com”, así como, en menor medida, a “chicasvigo.com”.

Gráfico 11. Relación da oferta de particulares, axencias e axencias encubertas, cuantificada en número de anuncios



Fonte: Elaboración propia

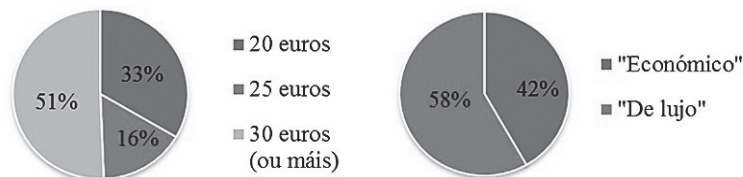
Tarifas

Son minoría os anuncios que inclúen a tarifa por servizo, un total de 730, de forma numérica en 476 anuncios e mediante terminoloxía específica en 254.

A variable numérica patenta unha maioría de ofertas cun prezo superior aos “30 euros”, en 241 anuncios, entre as que se atopan un número considerable de servizos valorados en 50 e 60 euros. Prezos inferiores como “20 euros” aparecen en 159 anuncios e a media, “25 euros”, en 76. É frecuente o termo “a partir de” seguido da tarifa. Así mesmo, xunto co prezo indícase, nalgúns casos, a duración do servizo, que oscila entre media hora e unha hora. Os anuncios con prezos máis elevados adoitan incluír entre os seus termos outros en relación con “de lujo” e algúns indican o método de pago empregando o termo “visa”.

Os anuncios que inclúen entre os seus termos a especificación de “económico”, 106, e “de lujo”, 148, empregan un bo número de termos diferenciados circunscritos nestes. Xunto coa primeira denominación atópanse outras como “precios asequibles” e, no caso da última, “vip”, “alto standing” e “scorts”.

Gráfico 12. Prezos e tipificación da oferta, expresada en porcentaxes



Fonte: Elaboración propia

4.1.2. Análise descritiva de imaxes

Descríbanse, a continuación, as imaxes dos anuncios, un total de 108, presentes nos xornais La Región, ofertando o club de alterne “Tosca” en Ourense, e El Correo Gallego, ofertando os clubs de alterne “Kabaret” en Bertamiráns e “Feitizos” en Santa Comba, así como unha liña erótica, o 803423934.

O club de alterne “Tosca”, vendido como “Sala de fiestas – Music-Hall”, inclúe imaxes de copas mais non de mulleres, agás a debuxada no seu logotipo de empresa, unha muller espida apoiada na “T”. Polo xeral, acompaña as imaxes de copas cos datos propios do local e a frase “VEN...”, empregando como reclamo promocións, neste caso do 12 ao 31 de marzo, coa frase “tu SEGUNDA COPA A MITAD DE PRECIO”.

Imaxe 1. Anuncio do club de alterne “Tosca”



Fonte: La Región

O club de alterne “Kabaret” acompaña o seu nome do termo “Show Girls” e, ademais da silueta dunha muller a cada lado do logotipo de empresa, nalgúns casos, a imaxe dun corpo de muller do embigo ata os xeonllos, vestida só cunhas bragas baixadas á altura da coxa e unha liga, coa vaxina tapada pola sombra dunhas mans que lle tocan tamén o abdome. Inclúe os datos propios do local xunto con frases como “TU LOCAL PARA DISFRUTAR TUS COPAS”, así como outras máis creativas do estilo de “LO BUENO EN EXCESO PUEDE SER MARAVILLOSO” e “DONDE TUS SUEÑOS SE HACEN REALIDAD”.

Imaxe 2. Anuncio do club de alterne “Kabaret”



Fonte: El Correo Gallego

Como no caso anterior, emprega promocións como reclamo, neste caso do 20 ao 25 de marzo, coa “FIESTA DE LA PRIMAVERA CON YISSA VPE”, con dúas fotografías da bailarina de striptease en poses sensuais, en ambas ensinando o peito ou parte del.

Imaxe 3. Anuncio do club de alterne "Kabaret"



Fonte: El Correo Gallego

O club de alterne “Feitizos” inclúe como fondo a imaxe, en negativo, dunha muller sentada de costas suxeitándose o cabelo coas mans, cunha psicodelia de cores recorrendo o seu corpo. Acompaña os datos propios do local co horario de apertura “ABIERTO TODOS LOS DÍAS DESDE LAS 9:00 PM”. Do mesmo modo que os anteriores emprega frases como “DÉJATE EMBRUJAR”, en referencia ao seu nome, e promocións como “TU 2 COPA GRATIS”.

Imaxe 4.

Anuncio do club de alterne "Feitizos"



Fonte: El Correo Gallego

Imaxe 5.

Anuncio da liña erótica 803423934



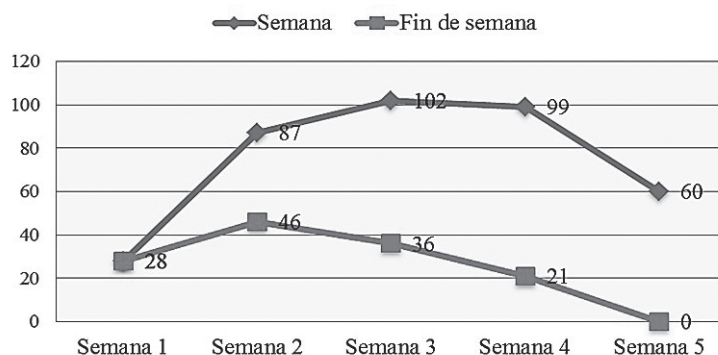
Por último, a liña erótica citada inclúe, ademais do número de teléfono e as tarifas de chamada, a unha muller ata o abdome, espida, tocándose os peitos con ambas mans con cara orgásmica, que acompaña coa frase “LÁNZATE al PLACER”.

4.2. Análise de beneficios

A segunda aproximación de resultados ven dada polo interese por achegar os beneficios obtidos polos diarios analizados da publicación de anuncios de prostitución, para o que resultará imprescindible cuantificar e cualificar os prezos de publicación, IVA incluído, calculados dacordo a un máximo de 10 palabras, media existente en tódolos anuncios analizados, ou, no caso de El Correo Gallego, un módulo.

O xornal La Región conta cuns prezos de publicación de 8.11 euros para os anuncios sen imaxe e 32 euros para os que as conteñan, que se incrementan un 10% na fin de semana, 8.95 euros para anuncios sen imaxe e 35.20 euros con imaxe, o que provoca un relativo descenso nas publicacións.

Gráfico 13. Relación e cuantificación dos anuncios de prostitución publicados no diario *La Región* entre semana e fin de semana



Fonte: Elaboración propia

As ganancias obtidas da publicación foron de 4965.50 euros mensuais, o que suporía un beneficio anual aproximado de 59586 euros.

Táboa 5. Ganancias en euros obtidas polo diario *La Región* da publicación de anuncios de prostitución

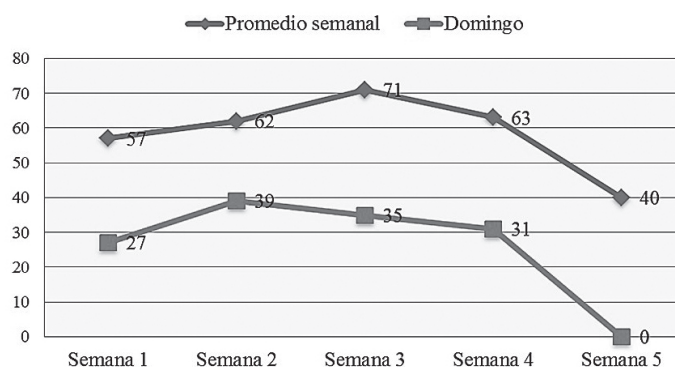
La Región	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Total
	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	
Sen imaxe	218.97	232.70	665.02	393.80	786.67	304.30	762.34	170.05	446.05	*	3979.90
Con imaxe	64	70.40	160	70.40	160	70.40	160	70.40	160		985.60
TOTAL	586.07		1289.22		1321.37		1162.79		606.05		4965.50

Fonte: Elaboración propia

A contratación de anuncios pode realizarse no número de teléfono 988611081, en horario de 9:00 a 14:00 horas, de luns a venres.

No caso de La Voz de Galicia, os prezos de publicación corresponden a 36.30 euros de luns a sábado e 48.40 euros en domingo, cuxo incremento provoca un notable descenso das publicacións neste día. O prezo inclúe a posibilidade de resaltar o anuncio, variando, non obstante, en función da sección, mais con prezos compartidos nas seccións en relación coa prostitución.

Gráfico 14. Relación e cuantificación dos anuncios de prostitución publicados no diario *La Voz de Galicia* entre o promedio semanal e o domingo



Fonte: Elaboración propia

As ganancias obtidas da publicación foron de 55103.40 euros mensuais, o que suporía un beneficio anual aproximado de 661240.80 euros.

Táboa 6. Ganancias en euros obtidas polo diario *La Voz de Galicia* da publicación de anuncios de prostitución

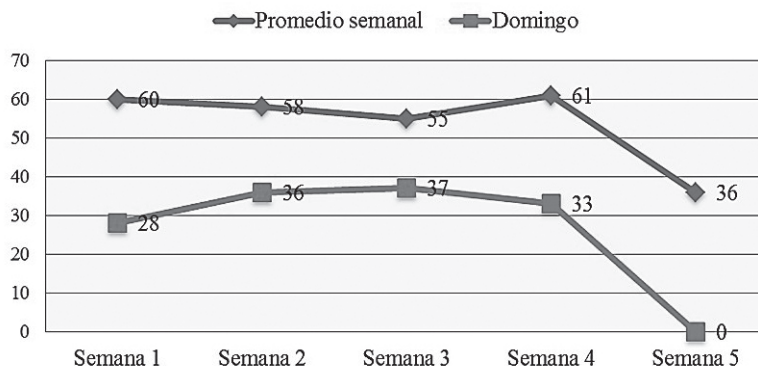
La Voz de Galicia	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Total
	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	
Sen imaxe	4210.80	3267	9329.10	3448.50	1074.80	3908.30	9510.60	3388	7296.30	*	55103.40
TOTAL	7477.80		12777.60		14653.10		12898.60		7296.30		

Fonte: Elaboración propia

A información para a contratación de anuncios pode obterse no número de teléfono 900450450, en horario de 9:00 a 21:00 horas, de luns a venres. Porén, a contratación debe realizarse persoalmente na sede do xornal de cada cidade.

Pola súa parte, Faro de Vigo, varía os prezos de publicación de 5.30 euros de luns a sábado a 6.60 euros en domingo, o que xera un notable descenso na publicación de anuncios neste día.

Gráfico 15. Relación e cuantificación dos anuncios de prostitución publicados no diario *Faro de Vigo* entre o promedio semanal e o domingo



Fonte: Elaboración propia

As ganancias obtidas da publicación foron de 8548.10 euros no mes analizado, o que suporía un beneficio anual aproximado de 102578.40 euros.

Táboa 7. Ganancias en euros obtidas polo diario *Faro de Vigo* da publicación de anuncios de prostitución

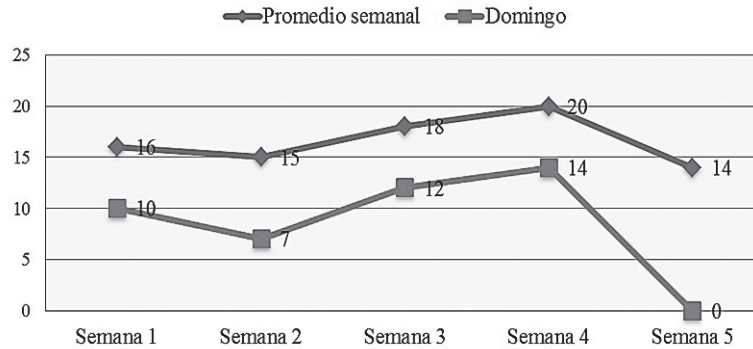
Faro de Vigo	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Total
	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	
Sen imaxe	699.60	444.50	1526.40	545	1431	578.10	1627.10	546.40	1150	*	8548.10
TOTAL	1144.10		2071.40		2009.10		2173.50		1150		

Fonte: Elaboración propia

A contratación de anuncios pode realizarse no número de teléfono 986484344, en horario de 9:00 a 19:00 horas, de luns a venres, así como a través de Internet, na páxina web <http://farodevigo.clasificados.epi.es/>.

Por último, El Correo Gallego, conta cuns prezos de publicación, calculados en módulos, que parten de 4.84 euros, prezo de base, podendo incluír resaltado sen incrementar o valor. De superar dito módulo, o prezo duplicarase. No caso dos anuncios con imaxe, o prezo por unha imaxe pequena é de 36.30 euros, ascendendo en función do tamaño ata 48.12 euros. Non varían en función das seccións nin dependendo do día de publicación, mantendo o mesmo prezo durante toda a semana, mais cun relativo descenso na publicación de anuncios en domingo.

Gráfico 16. Relación e cuantificación dos anuncios de prostitución publicados no diario *El Correo Gallego* entre o promedio semanal e o domingo



Fonte: Elaboración propia

As ganancias obtidas da publicación foron de 5062.44 euros no mes analizado, o que suporía un beneficio anual aproximado de 60749.28 euros.

Táboa 8. Ganancias en euros obtidas polo diario *El Correo Gallego* da publicación de anuncios de prostitución

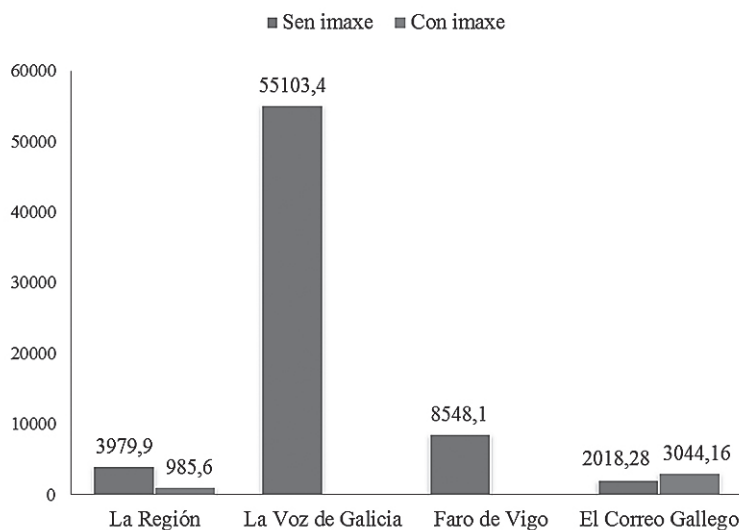
El Correo Gallego	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Total
	S	F	S	F	S	F	S	F	S	F	
Sen imaxe	130.68	106.48	324.28	67.76	387.20	116.16	430.76	116.16	338.80	*	2018.28
Con imaxe	145.20	145.20	459.24	193.32	507.36	193.32	241.44	603.60	555.48		3044.16
TOTAL	527.56		1044.60		1204.04		1391.96		894.28		5062.44

Fonte: Elaboración propia

A contratación de anuncios pode realizarse no número de teléfono 981543700, en horario de 9:00 a 15:00 horas, de luns a venres.

A suma total dos beneficios da como resultado unhas ganancias de 73679.44 euromensuais, que suporían uns 884154.48 euros anuais aproximados.

Gráfico 17. Relación dos beneficios obtidos polos diarios da publicación de anuncios de prostitución, expresados en euros



Fonte: Elaboración propia

5. Conclusións

tras unha primeira análise do modo en que cada medio expón a súa oferta, aprécianse diferenzas significativas tanto no volume de dita oferta, practicamente igual en La Región e El Correo Gallego, e moi superior en La Voz de Galicia e Faro de Vigo, como no formato pois, mentres os últimos non inclúen imaxes, si o fan os primeiros, que as aproveitan para conseguir un maior impacto no público. Así mesmo, a división en seccións permite apreciar que aquelas en relación directa co emprego non inclúen anuncios en relación coa prostitución o que se pode traducir nun encubrimento da mesma ou ben na súa desconsideración como un traballo en termos reais de emprego. Non é o caso do diario La Voz de Galicia, que dentro da sección “Empleo” si conta con anuncios en relación coa prostitución baixo o apartado “Demandas relax”, que tamén inclúe Faro de Vigo, traducidas na captación, dende clubs e axencias, exclusivamente de mulleres para prostituírse, cos elevados ingresos como aliciente.

Centrando a atención na análise do contido dos anuncios, o primeiro dato desalentador é a predominante oferta feminina, facilmente predicible nun sistema patriarcal que protexe e mima aos seus, esquecendo á metade da raza humana. Mentres que os anuncios cos que se ofertan os homes, minoritarios, son sinxelos e máis ben escasos de palabras, aqueles en que se ofertan as mulleres e, en menor medida, transxénero, transexuais e travestis, son máis extensos e empregan un maior número de termos. En sintonía, a oferta dirixida principalmente a homes só pode indicar unha altísima de-

manda masculina, directamente avalada pola “ideoloxía da prostitución”, a cal sostén o dereito dos homes a satisfacer as súas necesidades sexuais e o deber da sociedade de proporcionarlles un mercado de mulleres para tal fin (De Miguel, 2015) que, de desaparecer, favorecería a erradicación total do negocio. É a “dobre moral sexual” (De Miguel, 2015) a encargada de dar unha primeira resposta á baixa demanda feminina. Será o dereito sinalado e negado ás mulleres así como negado por elas mesmas en base a insatisfacción que lles supón manter relacións sexuais con persoas en situación de subordinación e inferioridade, o que de a certa resposta.

A etnificación presente na maioría de anuncios pon de relevo a importancia da denominación de orixe, outorgadora de valor ao produto, e demostra a globalización da prostitución, un mercado internacionalizado en que o exotismo cotiza á alza. Revélase a inmigración como un fenómeno moi presente, tinguido en sí mesmo de ilegalidade pois a meirande parte de inmigrantes que se dedican á prostitución atópanse en situación irregular en España, sen expectativas de regularizarse. Enténdese que a ollos das mafias e dos puteros resulta moito máis doado que “non existan”.

A oferta predominante de menores de 30 anos reflicte unha demanda xeral de xente nova, máis submisiva e subxugable, e as continuas referencias á novidade patentan a necesidade de “carne fresca”, de produtos sempre replazables e aparentemente inesgotables, polo continuo da renovación dunha oferta crecente. A directa relación coas características físicas das persoas ofertadas amosa que, por desgraza, non deixan de ser consideradas un mísero ben de consumo, sinxelos “anacos de carne” valorados por partes, nunha total despersonalización. Encúmase a beleza en grao superlativo, favorecedora de estándares nocivos que loan mulleres perfectas rexeitando ás reais, medíndoas polo atractivo sexual nun proceso crecente de obxectualización dos seus corpos, novo modelo normativo esixido para elas (Cobo, 2016), patente, máis se cabe, nos anuncios que inclúen imaxes.

En correspondencia, as cualidades das persoas ofertadas permiten aos puteros coñecer máis a fondo as características intrínsecas da oferta para decantarse por unha ou outra en función da súas propias necesidades. A contraposición entre as mesmas, perpetuadoras dos máis arcaicos roles de xénero, debuxa un perfil variado de puteros que, nembargante, patenta que se senten atraídos máis doadamente pola esencia xenérica das mulleres, pola feminidade, o que explicaría a sinxela substitución dunhas por outras na práctica sexual (De Miguel, 2015). Dun lado, os que confunden o concepto de amor, tratando de disfrazar un acto de puro sometemento cos tinguidos propios dos agarimos. Doutro, os necesariamente convencidos da ficticia satisfacción das prostituídas, loadora da súa masculinidade e, ao tempo, mitigadora de calquera albisco de mágoa. Por último, os proclives á submisión delas, reveladora da súa prevalente necesidade de dominación.

Aínda que poucos, os anuncios que refiren a situación sentimental como reclamo non deixan de amosar certo morbo por parte dos puteros ante determinadas situacións. Que algúns inclúan os termos “con problemas económicos” semella apelar as súas

ansias de caridade, inexistentes alén das súas actuacións. Ocorre, tamén, coas alusións á profesión, significativas da negación da actividade prostitutiva así como da reafirmación da “libre elección”, que invalida calquera posible tabú ao tempo que avala o intercambio comercial.

O amplísimo abanico de prácticas sexuais, incluídas as de risco, xunto coa diversidade de tarifas referidas nos anuncios manifesta o que o putero pode chegar a conseguir a través de dito intercambio, o que, doutra maneira, non podería obter senón con violencia, que aquí queda oculta (Szil, 2006). Reflicte a mercantilización de persoas, do acceso aos seus corpos, ao seu tempo, por míseras cantidades de diñeiro, no denominado “McSexo” (Gómez, Pérez y Verdugo, 2015), satisfactorio en exceso por ser “bo e barato”, “rápido e sen compromiso”, perfecto insuflador e, ao tempo, catalizador das súas desmedidas ansias de poder, e deplorable, tamén en exceso, para as prostituídas, cuxa total desvantaxe tras “ser compradas” as conduce á humillación, ás vexacións, ao maltrato e, no peor dos casos, á morte.

Por último, resaltar a dificultade para chegar a coñecer o número real de anunciantes particulares e axencias, podendo discernir entre os mesmos as axencias encubertas, pois é doado empregar diversos números de teléfono, e, do mesmo modo, a imposibilidade de adiviñar cantas persoas das ofertadas se atopan nunha situación de explotación e total falta de liberdade e cantas, de seguro as menos, se ofertan por decisión propia. Resulta impensable que os cuantiosos ingresos que obteñen os diarios analizados da publicación destes anuncios veñan directamente do peto das persoas prostituídas. A aproximación en cifras aos mesmos favorece a reflexión sobre o alcance real de beneficios obtidos a nivel estatal da suma dos acadados por tódolos diarios autonómicos que aínda seguen a propagandar a prostitución, demostrando a motivación primaria dos mesmos na patente promoción que proporcionan, na actualidade, ao sistema prostitucional.

Ante todo o exposto, cabe cuestionarse o porqué de que, dende toda a sociedade, se siga a permitir e promover tal lacra, normalizadora de prácticas degradantes que contraveñen os dereitos fundamentais, así como a significación real das mesmas. O feito de que o consumo de prostitución non deixe de medrar en España, cume europea do turismo sexual, e, por desgraza, os puteros sexan homes cada vez máis novos invita a interrogarse sobre qué ideoloxía se está a transmitir ás novas xeracións, pois pode que o discurso prostitucional se colara xa máis da conta.

Dende a Educación Social é preciso tomar medidas concretas no camiño cara a erradicación total dun sistema tan nocivo e, porén, tan arraigado socialmente, como o prostitucional, que deben comezar pola denuncia de tódolos axentes implicados a fin de visibilizar o problema que se está a afrontar. Desenmascarar aos puteros, deconstruíndo os argumentos que xustifican a tolerancia cara aos mesmos e a prostitución, para expoñelos publicamente a fin de desfavorecer a demanda, e centrar esforzos na loita pola desaparición total da publicidade sexual nos diarios proxenetas e en tódolos medios de

comunicación, a cal tería un efecto pedagóxico sobre toda a sociedade, replantexando o imaxinario simbólico que alimenta a cousificación e sexualización das mulleres e deslexitimando a normalización da violencia cara todas elas, son pasos necesarios.

Do mesmo modo, é imprescindible a promoción dunha educación sexual que dende a súa base na ensinanza posibilite a construción de relacións afectivas e sexuais simétricas e que favoreza o nacemento de novas masculinidades e feminidades igualitarias que den esquinazo ao modelo hexemónico, así como o desenvolvemento de estratexias de protección e inclusión que permitan ás mulleres prostituídas, como colectivo de extrema vulnerabilidade, superar os contextos socioeconómicos e culturais que as condicionan, reforzando as políticas de igualdade de oportunidades e mediante a creación de condicións laborais adecuadas que faciliten a súa integración e inserción no mercado laboral.

6. Referencias bibliográficas

- Borraz, M. (10 de outubro de 2015). El Gobierno sigue el camino de Zapatero y no obliga a los medios a eliminar los anuncios de prostitución. Eldiario.es. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/Gobierno-medios-eliminar-anuncios-prostitucion_0_439206991.html
- Carretero, C. (2011). España ante la prostitución en el siglo XXI: De la tolerancia a la abolición. Madrid: UNED. Recuperado de: https://www2.uned.es/ca_tortosa/Biblioteca_Digital/Biblio/Carmen_Carretero/Espana.pdf
- Casanueva, M. (20 de setembro de 2007). El diario 'Público' nace sin editoriales. El Mundo. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/elmundo/2007/09/20/comunicacion/1190308120.html>
- Cobo, R. (2016). "Un ensayo sociológico sobre la prostitución", Política y Sociedad, 53 (3), pp. 897-914. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/48476/49850>
- De Miguel, A. (2015). Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección. Madrid: Cátedra.
- EFE (21 de xullo de 2017). El País deja de publicar anuncios de contactos. La Vanguardia. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20170721/424278996912/el-pais-deja-de-publicar-anuncios-de-contactos.html>
- El Gobierno quiere eliminar los anuncios de prostitución de los periódicos (3 de maio de 2009). El imparcial. Recuperado de: <https://www.elimparcial.es/noticia/38105/nacional/el-gobierno-quiere-eliminar-los-anuncios-de-prostitucion-de-los-periodicos.html>
- Escolar, A. (21 de febreiro de 2007). „20 minutos“ suprime los anuncios de contactos sexuales [Entrada nun blog]. ¡Que paren las máquinas!. 20 Minutos. Recuperado de: <https://blogs.20minutos.es/arsenioescolar/2007/02/21/20-minutos-suprime-anuncios-contactos-sexuales/>
- Escolar, A. (12 de marzo de 2015). Metiendo el dedo en el ojo al periodismo [Entrada nun blog]. ¡Que paren las máquinas!. 20 Minutos. Recuperado de: <https://blogs.20minutos.es/arsenioescolar/2015/03/12/metiendo-el-dedo-en-el-ojo-al-periodismo/>

A prensa proxeneta en Galicia. Unha análise dos anuncios de prostitución...

- Estudio General de Medios (2018). Resumen general: año móvil febrero a noviembre 2018. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). Recuperado de: <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2018/11/resumegm318.pdf>
- Jimeno, B. (2012). La prostitución. Madrid: Bellaterra.
- Gómez, A., Pérez, S. e Verdugo, R. M. (2015). El putero español. Quiénes son y qué buscan los clientes en prostitución. Madrid: Catarata.
- La Razón elimina los anuncios de contactos tras el acuerdo con L'Osservatore Romano (23 de decembro de 2009). El imparcial. Recuperado de: <https://www.libertaddigital.com/sociedad/la-razon-elimina-los-anuncios-de-contactos-tras-el-acuerdo-con-losservatore-romano-1276379818/>
- Lombao, D. (24 de febreiro de 2014). Igualdade evita rexeitar os anuncios de prostitución na prensa. Praza. Recuperado de: <http://praza.gal/politica/igualdade-evita-rexeitar-os-anuncios-de-prostitucion-na-prensa>
- Lombao, D. (28 de marzo de 2017). O acordo para “eliminar” os anuncios de prostitución na prensa galega fai cinco anos incumplido. Praza. Recuperado de: <http://praza.gal/movements-sociais/o-acordo-para-eliminar-os-anuncios-de-prostitucion-na-prensa-galega-fai-cinco-anos-incumplido>
- Los editores de prensa piden que se prohíba la prostitución antes que los anuncios de contactos (16 de xullo de 2010). EuropaPress. Recuperado de: <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-editores-prensa-piden-prohiba-prostitucion-antes-anuncios-contactos-20100716123241.html>
- Martín, A. e Mesa, J. (20 de febreiro de 2007). El Congreso se opone a que la prostitución sea un trabajo legal. 20 Minutos. Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/204208/0/Congreso/prostitucion/legal/>
- Nuño, L. (2017). Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional. Madrid: Comares.
- Phinney, A. (2000). El tráfico de mujeres y niños para fines de explotación sexual en las Américas. Una introducción al tráfico en las Américas. Para a Comisión Interamericana de Mujeres (Organización de los Estados Americanos- OEA) e o Programa de Mujeres, Salud y Desarrollo (Organización Panamericana de la Salud- OPS). Recuperado de: <http://portal.oas.org/Portal/Topic/Comisi%C3%B3nInteramericanadeMujeres/Documentos/Proyectos/Tr%C3%A1ficodeMujeresyNi%C3%B1os/tabid/737/Default.aspx>
- Por enésima vez, el Congreso insta al Gobierno a que prohíba los anuncios de contactos en prensa (28 de febreiro de 2016). La Información. Recuperado de: https://www.lainformacion.com/espana/por-enesima-vez-el-congreso-insta-al-gobierno-a-que-prohiba-los-anuncios-de-contactos-en-prensa_CjRmvrfzsofGgGkELulz4/
- Sven-Axel, M. (2000). Los clientes y la imagen de los hombres y la masculinidad en la sociedad moderna. Simposio internacional sobre prostitución y tráfico de mujeres con fines de explotación sexual. Dirección General de la Mujer. Madrid, xuño 2000, pp. 249-254.
- Szil, P. (2006). Pornografía, prostitución y los hombres. Intervención ante a Comisión Mixta de los Derechos de la Mujer y de la Igualdad de Oportunidades. Boletín Oficial de las Cortes Generales Españolas. Madrid, 11 de xullo de 2006, núm. 379. Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CORT/BOCG/A/CG_A379.PDF

- Velarde, J. (22 de xullo de 2017). La Razón salta a la yugular del católico ABC por mantener los anuncios de prostitución. Periodista Digital. Recuperado de: <https://www.periodista-digital.com/periodismo/prensa/2017/07/22/larazon-salta-yugular-catolico-abc-mantener-anuncios-prostitucion-cataluna-155-constitucion.shtml>
- Vigil, C. (2000). Prostitución y heterosexismo. Para o Centro de Documentación de Mujeres. Madrid, novembro de 2000. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0396/heterosexismo.pdf>
- Zapatero anuncia que acabará con los anuncios de contactos en la prensa (15 de xullo de 2010). ABC. Recuperado de: <https://www.abc.es/20100715/medios-redes/zapatero-anuncios-prostitucion-201007151205.html>

Documentación institucional

- Convenio internacional para la represión de la trata de personas y de la explotación de laprostitución ajena, adoptado por la Asamblea General en su resolución 317 (IV), de 2 de diciembre de 1949. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/trafficingpersons.aspx>
- Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional. Naciones Unidas. Palermo, 2000. Recuperado de: https://www.ohchr.org/documents/professionalinterest/protocoltraffickinginpersons_sp.pdf
- Acuerdo de la Comisión Mixta de los Derechos de la Mujer y de la Igualdad de Oportunidades por el que se aprueba el Informe de la Ponencia sobre la situación actual de la prostitución en nuestro país. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Madrid, 24 de maio de 2007, núm. 379. Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CORT/BOCG/A/CG_A379.PDF
- Informe sobre o sexismo na publicidade dos medios de comunicación de Galicia (2008). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia (CPXG). Secretaría Xeral de Igualdade. Recuperado de: http://igualdade.xunta.gal/sites/default/files/files/documentos/infsexcom_0.pdf
- Plan integral de lucha contra la trata de seres humanos con fines de explotación sexual (2009-2012). Ministerio de Igualdad. Madrid, 2010. Recuperado de: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/gl/otrasFormas/trata/normativa_Protocolo/informes/DOC/PlanIntegralTSHconFES.pdf
- Diario de sesiones del Congreso de los Diputados, sesión plenaria núm. 179. Cortes Generales. Madrid, 21 de setembro de 2010. Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L9/CONG/DS/PL/PL_190.PDF
- Texto de la Proposición no de Ley del Grupo Parlamentario Mixto, sobre la publicidad relacionada con el comercio sexual (núm. expte. 162/000662), aprobado por el Pleno del Congreso de los Diputados en su sesión del día 21 de septiembre de 2010. Congreso de los Diputados. Madrid, 21 de setembro de 2010. Recuperado de: <http://www.congreso.es/docu/tramit/162.662.pdf>

A prensa proxeneta en Galicia. Unha análise dos anuncios de prostitución...

Informe sobre las posibilidades de actuación contra anuncios de contenido sexual y prostitución publicados a diario en diversos medios de comunicación de prensa escrita (Nº: E 1/2010). Comisión de Estudios del Consejo de Estado. Madrid, 9 de marzo de 2011. Recuperado de: <http://www.consejo-estado.es/pdf/Anuncios%20de%20contenido%20sexual%20y%20prostitucion%20en%20prensa.pdf>

Proposición non de lei para o seu debate en Pleno sobre as actuacións que debe levar a cabo o Goberno galego en relación cos anuncios de prostitución e contactos contidos nos medios de comunicación galegos ou comercializados en Galicia (4324 (09/PNP-000317)). Boletín Oficial do Parlamento de Galicia. Santiago de Compostela, 6 de marzo de 2013, núm. 64. Recuperado de: http://www.es.parlamentodegalicia.es/sitios/web/BibliotecaBoletinsOficiais/B90_064_1.pdf

Diario de sesiones del Congreso de los Diputados, Comisión de Igualdad, sesión núm. 15. Cortes Generales. Madrid, 20 de novembro de 2013. Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/DSCD-10-CO-469.PDF

Resolución del Parlamento Europeo, de 26 de febrero de 2014, sobre explotación sexual y prostitución y su impacto en la igualdad de género (2013/2103(INI)). Parlamento Europeo. Estrasburgo, 26 de febreiro de 2014. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P7-TA-2014-0162+0+DOC+PDF+V0//ES>

Plan integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual (2015-2018). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid, 2015. Recuperado de: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/planActuacion/planContraExplotacionSexual/docs/Plan_Integral_Trata_18_Septiembre2015_2018.pdf

Documentación legislativa

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de decembro de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

Ley 34/1988, de 11 de novembro, General de Publicidad. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 15 de novembro de 1988, núm. 274, pp. 32464 a 324672.

Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 11 de xaneiro de 1991, núm. 10, pp. 959 a 962.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de decembro de 2004, núm. 313, pp. 42166 a 42197.

Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero. Diario Oficial de Galicia. Galicia, 7 de agosto de 2007, núm. 152, p. 13382.

Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade. Diario Oficial de Galicia. Galicia, 17 de febreiro de 2016, núm. 32, p. 5581.

Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de novembro, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado. Madrid, núm. 77, de 31 de marzo de 2015, pp. 27061 a 27176.

A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social

Alejandro Ventura Amado

Traballo gañador do 7º Concurso TFG.eduso na modalidade
EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA

Universidade da Coruña
Curso académico: 2019/2020

Titira do traballo: María Barba Núñez



ÍNDICE

1. Introducción	171
2. Xustificación teórica	172
2.1 A cultura, ámbito de acción da educación social	172
2.2 Políticas culturais: modelos e evolución histórica	174
2.3 A xestión cultural en Galicia dende o eido local	176
2.4 O educador/a social na xestión cultural dos municipios galegos	178
3. Obxectivos	180
4. Metodoloxía	181
4.1 Cuestionario	181
4.2 Entrevista	185
5. Resultados	187
5.1 Características sociodemográficas e formativas da mostra	187
5.2 Competencias esixidas para o posto de traballo	195
5.3 Funcións que se realizan como profesional da xestión cultural local	198
5.4 Valoración e satisfacción persoal	202
6. Conclusións	206
7. Bibliografía	207
8. Anexos	211
8.1 Presentación cuestionario	211
8.2 Modelo consentimento uso de datos	212
8.3 Cuestionario sobre os educadores/as sociais que traballan nos Departamentos de Cultura dos municipios da provincia de A Coruña	213
8.4 Entrevista aos educadores/as sociais que traballan nos Departamentos de Cultura da provincia de A Coruña	219

A todos os educadores e educadoras sociais
que fixeron posible este traballo

A María Barba Núñez, por aceptar este desafío,
a súa paciencia e a gran profesionalidade

Ao grupo Cornelia, por ensinarme que a educación social
necesita de humor, moito humor Á familia, sempre

Grazas

“Na inmensa maioría dos concellos de Galicia -por non dicir en todos-, a xestión cultural propia da administración local é a que se desenvolve dende a Educación Social, tendo como base a intervención sociocomunitaria e como metodoloxía a animación sociocultural e o desenvolvemento comunitario”

(Entrevistado/a 2)

RESUMO:

Nos últimos anos, dende as administracións rexionais, están latentes as axudas económicas para a contratación de persoal técnico cultural, fomentando así que esta área remonte como saída profesional para o alumnado de Educación Social. O obxectivo deste traballo é analizar cales son as funcións que teñen os educadores e as educadoras sociais que traballan nos departamentos de Cultura dos concellos, con menos de 15.000 habitantes, da provincia da Coruña. Para a realización da investigación seguiuuse unha metodoloxía mixta, utilizando a ferramenta do cuestionario para a análise estatístico-descriptiva e a ferramenta da entrevista co fin de enriquecer a análise interpretativa. Os resultados mostran unha diversidade de funcións que recollen como propias os e as profesionais, centradas principalmente nas correntes da democratización e democracia cultural e, que á súa vez, teñen relación directa con aquelas funcións que se congregan nos diferentes documentos profesionalizadores da Educación Social. Pode concluírse que a realización das funcións, en maior ou menor medida, están influenciadas por diversas variables ambientais que exercen o seu poder no ámbito da xestión cultural.

PALABRAS CLAVE: xestión cultural, educación social, democratización e democracia, intrusismo político, cultura.

1. Introducción

O presente traballo de fin de grao recolle unha investigación cuxo obxectivo principal é clarificar as funcións do educador/a social no ámbito da xestión cultural local galega e investigar como as condicións do exercicio profesional inciden nelas

Esta investigación xorde como resposta á multitude de inquedanzas que durante o meu transcurso formativo e, que vai máis alén da educación obrigatoria, afloraron. Dende que empecei a formarme no ámbito laboral no que busco traballar, neste caso a especialización da animación sociocultural, da educación social e da xestión cultural, brotou en min unha necesidade laboral e persoal que se convertería nun dos meus obxectivos principais: participar e facer partícipes á sociedade na cultura, entendendo esta como unha das ferramentas máis adecuadas para a educación e a inclusión social.

A través das diferentes prácticas que fun realizando durante a etapa formativa, lexiteime esta idea que tiña da cultura como ferramenta, observando en diferentes espazos sociocomunitarios (como por exemplo espazos de ámbito local, asociacións ou residencias) a súa gran potencialidade para as relacións sociais, a educación, o intercambio e o aproveitamento do tempo.

Así foi como optei á saída profesional da xestión cultural local, é dicir, a cultura nos municipios galegos; e aquí empezaron as miñas inquedanzas. A gran dúbida, coa que quero dar resposta a través desta investigación, partiu dende os postos de traballo aos que optei a través das diferentes oposicións que foron xurdindo dende os concellos da comunidade autónoma de Galicia.

En todos os municipios, falando dende unha experiencia persoal, o requisito formativo mínimo co que a persoa opta ao posto de traballo é a educación secundaria obrigatoria (ESO). Reitero que este requisito foi o que eu, como profesional, me encontrei nas miñas participacións laborais e, reitero que non é xeneralizado.

Á súa vez, isto supuxo facerme a seguinte pregunta persoal: cando acabei esta etapa formativa e, tendo en conta as miñas experiencias nas prácticas laborais, eu estaba capacitado para tal posto de traballo?. Para responder esta pregunta precisaba coñecer cales eran as funcións reais que os/as educadoras sociais estaban a desenvolver como técnicos/as de cultura. Non soamente apreciar o que estudei e no que me formei, senón coñecer a experiencia profesional.

Claramente non exclúe outros perfís profesionais, só se busca profesionalizar a miña profesión; o que comporta que a investigación sexa feita dende unha metodoloxía descritiva, xa que, se queremos profesionalizar ou dar valor a unha profesión, é necesario coñecer a súa realidade.

Outro dos elementos que, dende a miña opinión creo que fundamentan a realización deste traballo, é a importancia que poden obter os ditos resultados na sociedade. Son uns resultados que poden achegar aspectos de reflexión a diferentes colectivos e ad-

ministracións como por exemplo as administracións públicas (caso da Deputación da Coruña), municipios galegos, concelleiros e concelleiras dos departamentos de Cultura, futuro estudiantado que queira investigar sobre a xestión cultural etc.; é dicir, unha realidade que cómpre ter en conta.

Centrándonos na metodoloxía da investigación, esta realizouse a través dun estudo mixto, utilizando dúas ferramentas. A primeira, foi a realización dun cuestionario e contou cunha mostra de 11 participantes, tivo o obxectivo de conseguir unha análise descritiva sobre a situación actual do educador/a social neste ámbito; a segunda das ferramentas foi a realización dunha entrevista cunha estruturación de preguntas abertas para coñecer, empiricamente, a opinión persoal de diferentes profesionais do ámbito sobre cuestións que responden á dita situación actual. Esta segunda ferramenta, que foi enviada á mesma mostra, tivo a resposta de 5 participantes.

Os resultados que se obtiveron da investigación mostran, principalmente, unha adecuación entre a formación do educador/a social coas funcións que, actualmente, existen dende as administracións públicas para optar aos ditos postos de traballo. Aínda así, xurdiron numerosas variables como o intrusismo político municipal, o irrealismo formativo, a precariedade laboral ou a escasa formación continua que interactúan directamente co ámbito da xestión cultural local e, por correlación casuística, co propio educador/a social.

2. Xustificación teórica

2.1 A cultura, ámbito de acción da educación social

Unha das principais problemáticas dentro das investigacións sobre as políticas culturais é a definición dos elementos chave que dan lugar, e fundamentan, a necesidade, a creación e a modificación das ditas políticas. O primeiro elemento que debemos coñecer é o de cultura. Tylor (1871) ofrécenos a día de hoxe unha das mellores definicións sobre esta:

“cultura ou civilización, dende o sentido etnográfico, é aquel complexo de coñecementos, crenzas, arte, moral, dereito, costumes e calquera outra aptitude e hábitos que o home adquire como membro da sociedade”. (p. 64)

Mais aló do seu sentido antropolóxico, a ligazón entre a cultura e a educación social xorde dende máis perspectivas. Dende a súa concepción humanista, Bueno (1997) relaciónaa coa capacidade das persoas para adquiriren educación, crianza e formación. Esta adquisición non soamente é a nivel persoal, senón que chega a ser obxectiva e pública, é dicir, un/unha artista fai visible a súa disciplina para os demais. Dende outra visión, a sociolóxica, a cultura é entendida como un proceso onde se interpretan e xeran feitos sociais. Swilder (1986) supón que este proceso é como unha caixa de ferramentas usada polas persoas para a construción das súas estratexias sociais. Coward

(1977) afirma que a estratificación vai moi ligada a como se comprendan as categorías sociais que, en si mesmas, son construcións discursivas, articulacións cambiantes e mecanismos heurísticos na análise persoal do social. Enténdese entón, en palabras de López (2016), que a cultura sociolóxica é a dimensión constitutiva de toda acción humana e do medio no que actúa a sociedade; é dicir, a cultura como acción social. Esta acción, para Parsons (citado en López, 2016), é a interacción entre os individuos dende catro dimensións: social, cultural, política e económica. Así, destas interaccións constitúese unha sociedade plural de individuos en interacción que, á súa vez, conforman un conxunto de significados e símbolos que transcenden da duración da vida dun individuo particular.

Boix (1990) afirma que o termo cultura estará sempre sometido ás diversas interpretacións que son froito das lecturas, das experiencias, dos posicionamentos e das imaxes da realidade que posúe o autor/autora que a define. Nas súas diversas acepcións (antropolóxica, humanista e sociolóxica, entre outras), a cultura preséntase como ámbito de competencia clara da educación social.

Os documentos profesionalizadores deste campo (ASEDES, 2008), definen a educación social como unha profesión de carácter pedagóxico que posibilita:

“incorporar o suxeito da educación á diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvemento da sociabilidade e circulación social; e a promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades de adquisición de bens culturais, que amplíen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e participación” (p.13)

A educación social debe, dende unha perspectiva antropolóxica, promover o recoñecemento e a promoción da cultura do territorio, da diversidade cultural e de formas de expresión etc.; dende unha perspectiva humanista, garantir o acceso á cultura de todas as persoas e colectivos, entendida como estratexia de desenvolvemento persoal e integración social; e, dende unha perspectiva sociolóxica, potenciar padróns culturais inclusivos e garantes de dereitos, fronte a formas de dominio (en función de xénero, raza, diversidade funcional, etc.) e padróns culturais excluíntes.

Nas últimas décadas estamos ante unha nova renovación sobre o que é a cultura, coñecida esta etapa como a *Nova Cultura* (Boix, 1990). A principal característica é a eclosión da cultura coas novas tecnoloxías, centradas na imaxe e na robótica. Isto dá lugar a unha cultura tecnolóxica, caracterizada pola ruptura entre a cultura local e as transnacionais, novos medios para crear e difundir cultura, o desenvolvemento dun novo tipo de mercado cultural e a utilización deste mercado para sosegar as demandas no tempo libre. Unha nova etapa que, segundo a autora, se integra dentro dunha sociedade que se define como neoliberal, marcada pola industria, o capitalismo e o poder, con todos os riscos asociados.

2.2 Políticas culturais: modelos e evolución histórica

Vidal-Beneyto (1981) co seu artigo Cara unha fundamentación teórica da política cultural, é autor da primeira aproximación realizada en España sobre a conceptualización das políticas culturais. Para este autor a política cultural defínese como:

“conxunto de medios mobilizados e de accións orientadas á consecución duns fins, determinados estes polas instancias da comunidade que, pola súa posición dominante, teñen a capacidade de intervención na súa vida cultural”. (p. 125)

Unha reflexión máis recente sobre as características das políticas culturais, encontrámola no estudo realizado por Martinell e López (2008).

Para estes autores, uns dos trazos principais é que as políticas culturais necesitan dunhas bases fundamentadas centradas no modelo de Estado, os dereitos culturais e as convencións internacionais, que sitúan, a cultura en chave de dereitos humanos.

A Declaración Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002); a Carta Iberoamericana da Cultura (Organización de Estados Iberoamericanos para a Educación, a Ciencia e a Cultura, 2006); a Axenda Europea para a Cultura (Comisión Europea, 2007) e a Axenda 21 da Cultura (Fórum Universal das Culturas, 2004) son algúns dos instrumentos con carácter normativo, que instan aos gobernos e institucións a traballaren en prol da creación de políticas culturais.

Partindo desta realidade, os gobernos nacionais, locais e rexionais, están na obriga de protexer e promover a cultura dentro das súas políticas. Cabe mencionar que, tales gobernos teñen unhas ideoloxías que centrarán as súas políticas culturais nunhas finalidades ou noutras. Así, ao longo da historia, os modelos de xestión cultural foron evolucionando e, a día de hoxe, podemos falar da convivencia de tres grandes metodoloxías. Iñaki López de Aguilera (2000) nomea estas metodoloxías/modelos como: mecenado estatal, democratización cultural e democracia cultural. Destácanse os aspectos máis relevantes de cada modelo:

Mecenado estatal. En palabras do mencionado autor, é a metodoloxía que encontra a súa base histórica no apoio que a Igrexa mantivo ás artes durante séculos na Europa. Na actualidade é o Estado quen substitúe o papel da Igrexa na protección das artes; tratándose así dun modelo que se combina co mecenado privado e o patrocinio empresarial. É dicir, estamos ante un modelo de política que corresponde á “alta cultura” ou ás Belas Artes, que fai que o protagonismo recaia nos creadores e nas creadoras. Polo tanto, é un enfoque elitista que non garante a igualdade de acceso de todas as persoas a participar nela.

Democratización cultural. Este novo modelo de xestión supón un avance respecto á anterior modalidade e conséguense certos logros na promoción do dereito á cultura, entre os que destaca a creación de infraestruturas culturais. A conceptualización do proceso foi descrita por varios autores e autoras dende diferentes ámbitos. Cuenca (2014) salienta a definición de Zallo (1995) dende unha perspectiva política; a defini-

ción de Pérez Serrano (2005) dende unha perspectiva metodolóxica; e a definición de Ariño (2010) dende unha perspectiva sociolóxica. Zallo indica que o modelo de democratización cultural ten dous elementos esenciais: un concepto de cultura ligado ás artes e a intervención pública como resposta á desigualdade cultural.

Pérez Serrano (2005) coincide no primeiro dos elementos pero incide en que para que se dea un proceso de democratización basta con que exista un ligamento, pero non universal. Ariño (2010) defende o contrario e afirma que as políticas de democratización parten do suposto de que a cultura é un ben universal, polo que debe ser estendido a toda a poboación.

Ramírez (2007) destaca que o proceso de democratización é un dos fenómenos que máis chamou a atención e interese dos estudos das ciencias políticas durante os últimos 30 anos. Para ela, este proceso nace a causa da construción de novos réximes democráticos a partir doutros que non o eran. Desenvolvéronse na segunda metade do século XIX e durante todo o século XX, de forma cada vez máis plausible tras o remate da II Guerra Mundial. Este proceso de democratización vai ligado a un proceso de transición democrática nos países da Europa mediterránea, a caída do bloque comunista no ano 1989 e o proceso de apertura política que experimentaron en países da Europa central e diversos casos como Armenia, Bangladesh ou Liberia. Cuenca (2014), pola súa banda, afirma que as políticas de democratización cultural xorden na segunda metade do século XX, cando os gobernos intentaron reducir as desigualdades culturais baixo a crenza dun valor civilizador por parte da cultura. Sitúa o inicio do proceso a principios dos anos sesenta en Francia, da man do ministro de cultura André Malraux.

A lexitimación deste proceso de democratización data do 1959 da man de Lipset (citado en Ramírez, 2007, p.17) cando publica o primeiro intento de localizar os requisitos sociais que estarían presentes na democracia e que facilitarían o progreso dos estados. Define a cultura a través de dous eixes: por un lado, a cultura como ferramenta económica e, por outro, a cultura como ferramenta formativa. Así, grazas a esta publicación, numerosos organismos oficiais proclamaron o seu apoio ao dito proceso, plasmado en accións orientadas á creación de equipamentos e competencias. Este será o principal obxectivo e a principal función que terá a democratización cultural:

“dotar a poboación de equipamentos e ofertas culturais co obxectivo de dar acceso á cultura”. (Cuenca, 2014, p.3)

Democracia cultural. Foi a finais dos anos sesenta, concretamente no maio do 68 francés, cando os valores e a organización social empeza a cambalearse; poñéndose en dúbida estes valores e ascendendo outros que se centran na liberdade.

López de Aguilera (2000) define o proceso de democracia cultural como o cambio na conceptualización do dereito á cultura. Caride (2000) argumenta que o novo proceso vincula a sociedade e os poderes públicos nas prácticas que promovan o pluralismo cultural e a acción colectiva. Deste xeito, a poboación deixa de ser mero consumidor de

produto e convértese en protagonista dos procesos culturais. Ambas as metodoloxías tendíanse a enfrontar (Cuenca, 2014), pero hoxe en día superouse esta confrontación e vense como metodoloxías complementarias que atenden finalidades diferenciadas.

Herrera (2006) expón que o modelo de participación directa da sociedade nos proxectos socioculturais, ao que aspira a democracia cultural, é a través da animación sociocultural; entendendo esta como unha práctica da educación social que se define pola participación e a colectividade. Para esta autora, a práctica da democracia cultural céntrase na idea de que todos os pobos teñen unha cultura propia e que toda persoa, sen ter en conta as súas características (biolóxicas, nivel educativo, etc.), conta con elementos culturais propios; polo que a promoción do desenvolvemento destas culturas autóctonas e a promoción do seu desenvolvemento económico e social son características desta modalidade. A democracia cultural ten finalidades moi diversas, de modo que se pode utilizar este modelo como fin de ocio e tempo libre, como fin formativo ou, por exemplo, como fin de desenvolvemento comunitario pero, sempre buscando que os/as propias participantes sexan quen leve a cabo todo o proceso; sendo o xestor ou xestora cultural, unha ferramenta de apoio e dinamización.

Para entender, e situar, o punto de partida do educador/a social na xestión cultural é importante comprendermos a evolución das políticas culturais en España. Temos que retornar até a chegada da década dos oitenta cando o 1 de abril de 1977 se proclamaba a liberdade de expresión a través do Real decreto-lei 24/1977, do 1 de abril, sobre liberdade de expresión. Con este grande avance, España intenta recuperar o grande atraso en materia de cultura e de políticas culturais fomentando un modelo de democracia cultural que recoñece a diversidade cultural e a cultura como un dereito fundamental (CESA, páx. 41). O primeiro gran paso foi recoñecer a promoción da cultura e conservación do patrimonio como competencia dos poderes públicos, como ben recollen os artigos 44 e 46 da Constitución española, favorecendo a creación das primeiras concellarías de Cultura e utilizando como metodoloxía as subvencións para dotar as ditas institucións públicas dos equipamentos necesarios.

O novo milenio, en palabras de CESA (2010), supón un atraso inmenso na política cultural española.

Caracterizada principalmente pola planificación a través dun déficit orzamentario, no ano 1996 fúsióname o Ministerio de Cultura co de Deporte para, entre outras cousas, diminuír os incentivos e a oferta cultural pública. No 2004 todo volve cambiar, estes ministerios volven separarse e a política cultural céntrase en tres eixos fundamentais: diversidade cultural, cooperación e cohesión social.

2.3 A xestión cultural en Galicia dende o eido local

Ventosa (2000) afirma que a xestión cultural ten que expoñerse dende unha responsabilidade das políticas locais polo simple feito de fomentar a descentralización cultural,

onde se defende que o municipio é o espazo máis próximo que ten a cidadanía para socializar. Font i Cardona (2002) expón que o eido local tratou de desenvolver os dous eixes básicos de toda política cultural: a democratización da cultura, garantindo o acceso, e o avance cara á democracia cultural. O Estatuto de autonomía de Galicia (Lei orgánica 1/1981, do 6 de abril) establece como competencias da comunidade autónoma o fomento da cultura e da investigación; a promoción e ordenación do turismo; a promoción do deporte e axeitada utilización do lecer; e a protección do medio ambiente e a paisaxe. Á súa vez, as CC.AA. delegan nas administracións locais, marcando as competencias na Lei reguladora das bases do réxime local (Lei 7/1985, do 2 de abril), entre as que se relacionan: patrimonio histórico; ocupación do ocio e tempo libre; e, como obriga para os municipios con máis de 5000 habitantes, unha biblioteca pública. Despois de vinte anos de políticas culturais, recollen como propias as seguintes competencias en materia de divulgación cultural:

- 1. Democratización do coñecemento e promoción da lectura.** A biblioteca pública, na súa faceta de centro local de información, está chamada a exercer a función crecente de democratización do coñecemento; exercendo dúas funcións: garantir o acceso da cidadanía a todos os soportes e garantir as condicións cualificadas de acceso que permiten converter a información en coñecemento.
- 2. Conservación e difusión do patrimonio cultural.** A principal función é manufacturar o patrimonio, promovendo un ben de consumo para os novos perfís dos/as demandantes de ocio e do turismo; permitindo unha nova percepción do patrimonio, que pasa a ser un dos principais factores de autofinanciamento.
- 3. Difusión artística.** A democratización dos bens artísticos, a divulgación e actualización do patrimonio, a promoción a creación e da innovación, etc.; son algunhas das competencias das entidades locais no ámbito da difusión.

A LRBRL afirma que, para unha boa planificación cultural, é necesario un bo traballo en rede entre instancias; neste caso entre o eido local e as deputacións. Estas últimas, teñen competencias funcionais respecto ás municipais, polo que están destinadas a xerar servizos de asistencia e cooperación, producir mecanismos en rede dos servizos municipais e economías de escala intermunicipal. Lage, Trabada e Fernández (2011), no seu informe *A situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50000 habitantes*, analizan a situación de diferentes concellos galegos e as súas políticas culturais actuais, e tiran como conclusión que a cultura tardou en institucionalizarse no eido local dos concellos pero, dende hai tres lustros, a cousa mudou favorablemente, aínda que segue a ser un ámbito en crise. As causas que apuntan son as seguintes:

- a organización política municipal, onde un 20% dos concellos galegos non teñen unha concellaría de cultura propia, de modo que delegan estes servizos noutras concellarías.

- rexeitamento á contratación de técnicos/as ou animadores/as socioculturais, xa que un 23% do total dos concellos galegos non ve necesaria a contratación dos ditos profesionais, escusando na complementariedade de tales labores noutros departamentos.
- as prioridades e a distribución do orzamento nas entidades locais, pois nos concellos galegos de menos de 5.000 habitantes, dedican do orzamento total soamente un 5,2% para a cultura; sendo que deste 5,2% máis da metade se dá a través das subvencións públicas, é dicir, as subvencións públicas constitúen o groso da participación dos concellos na dinamización cultural.

En conclusión, estas variables fomentan unha rede cultural pobre e pouco eficaz onde a figura do educador/a social, e as súas funcións, son moi difíciles de definir.

2.4 O educador/a social na xestión cultural dos municipios galegos

A figura do educador/a social dentro do ámbito da xestión cultural é moi nova, polo que é entendible que non existan moitos estudos ou investigacións acerca da necesidade deste perfil profesional. Pola contra, autores como Caride (1955) e Pose (1964) si investigaron sobre a relación entre o educador/a social e a animación sociocultural; entendendo entón que a ligazón do educador/a social ó ámbito social é lexítimo, pero, a causa da tardía democracia española, a cultura dende as institucións públicas é un feito case actual.

Para comprender a situación actual do educador/a social e as súas funcións dentro deste ámbito, é importante analizar dúas liñas: por unha banda, os estudos existentes sobre os perfís profesionais do xestor/a cultural en Galicia e, pola outra, a lexitimación do perfil do educador/a social dentro deste ámbito. Daquela, cómpre preguntarse: **Cal é a realidade dos diferentes perfís profesionais que traballan a xestión cultural no eido local?** O informe *As necesidades e demandas formativas dos profesionais da acción cultural pública en Galicia* (Pose et. al, 2007) recolle esta realidade existente. Entre os datos que máis salientan do dito informe, o primeiro salientable é a non adecuación dos perfís profesionais a o ámbito. Da totalidade da mostra que recolle o informe (203 profesionais), un 7% ten só estudos primarios, e dos restantes non se dá unha traxectoria educativa fixa, é dicir, dáse unha enorme diversidade de perfís formativos. Das 12 persoas da mostra que cursaron unha formación profesional, soamente tres cursaron o Ciclo Superior de Animación Sociocultural e, os nove restantes son profesionais que cursaron materias como Decoración ou Oficialía. Dentro dos profesionais cunha titulación universitaria (43), pasa exactamente o mesmo centrándose a mostra nos estudos de Educación Física, Xeografía e Traballo Social. Destas 43 persoas, 7 son diplomados/as en Educación Social cuxos estudos foron acabados entre o ano 2004 e 2006. Parece unha porcentaxe ínfima de educadores/as pero temos que ter en conta que a primeira promoción galega data de 1999.

Todo isto se relaciona coa escasa delimitación das funcións dos/as técnicos/as de Cultura, pois poden ocupar estes postos persoas con estudos que non teñen entre as súas directrices instruír nas competencias asociadas. Pastor (2010) fundamenta esta mala xestión na creación, de forma tardía, dos estudos do ámbito social como a educación social. Afirmar que no ano 2003-2004 moitas das universidades españolas non contaban co grao ou a diplomatura en Educación Social, polo que moitas institucións se viron na necesidade de optar por aqueles profesionais que máis se acercaban aos perfís que buscaban.

Para combater contra esta escasa delimitación de funcións, o Ministerio de Educación, a través do Real decreto 1420/1991, concreta as seguintes funcións do educador/a social dentro do ámbito da xestión cultural: asesoramento e orientación, animación e dinamización de grupos/colectivos e planificación, programación, desenvolvemento e avaliación de intervencións socioculturais. O Consello Xeral de Educadoras e Educadores Sociais (2007) recolle no seu *código deontolóxico* como unha das funcións do educador/a social a transmisión, o desenvolvemento e a promoción da cultura.

Tamén o CEESG (2017) recolle as funcións do educador/a social na xestión cultural, as cales poden diferenciarse segundo as dúas correntes analizadas neste estudo:

Táboa 1. Funcións do/a educador/a social na xestión cultural local. Elaboración propia a partir das funcións definidas polo CEESG (2017)

Democratización cultural	Democracia cultural
<ul style="list-style-type: none"> - información e orientación co fin de facilitar o acceso das persoas aos recursos - xestión e coordinación dos recursos destinados á cultura e ao tempo libre - deseño, execución e avaliación de proxectos socioculturais tendo en conta as realidades da comunidade - posta en valor do patrimonio histórico-sociocultural do territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - fomentar a participación da cidadanía - dinamizar e animar a vida comunitaria e as relacións co fin de facilitar a creación de novas redes sociais - xerar procesos de comunicación e diálogo - asistencia técnica en proxectos comunitarios - promoción de iniciativas persoais e colectivas.

Touriñán (2002) destaca que un educador/a social é un profesional da educación, é dicir, é quen de facer da cultura unha canle de transformación e unha ferramenta de intervención. A través da profesionalización da educación, recolleemos funcións tan importantes como a rendibilidade, a fidelización, a visibilidade social, o respecto e a promoción. É dicir, creamos unha idoneidade socio-cultural. Por outra banda, o Proxecto Reflex (2007) destaca que o educador/a social ten un grao adecuado de utilización, requirimento e adecuación dos seus coñecementos á realidade sociocultural na que intervén, está amplamente capacitado para o traballo en equipo con outros axentes culturais e para a coordinación de programas e actividades. Por último, Fullana, Palli-

sera e Planas (2011), na súa investigación sobre as funcións do educador/a social na xestión cultural recollen entre funcións propias a organización e planificación, a toma de decisións, o deseño de programas e a produción de recursos.

Por último, hai que destacar que moito dos autores e autoras anteriormente mencionados/as, conforman a investigación e os estudos existentes sobre a xestión cultural e os seus perfís profesionais propios.

Analizando estes estudos previos, entre os que destaca *Descripción dos posibles postos de traballo nos Departamentos de Cultura na Administración Local* (Asociación Galega de Profesionais da Xestión Cultural, 2020), *Perfil del Gestor Cultural Municipal* (Ortega, González e Verdet, 2019) e *El perfil formativo del gestor municipal en España* (Bernal, 2009), vemos unha existencia de estudos centrados no análise da formación que especializa á xestión cultural e nas competencias que tales profesionais deben adquirir. Esta especialización, segundo as investigacións, si ten cabida nos estudos da educación social (como, por exemplo, a animación sociocultural, o valor do patrimonio e a natureza etc.), pero á hora de definir o perfil non se ten en conta o/a educador/a social (claro exemplo dáse no primeiro dos estudos cando na especificación dos requisitos expón a necesidade dun grao ou diplomatura, pero sen detallar máis, o cal abre unha bagaxe de titulacións innecesaria). Por todo isto, aínda que a educación social está presente nestes estudos dende unha perspectiva e visión baixa, esta investigación promoverá o cambio cara á adecuación do educador/a social como xestor/a cultural.

3. Obxectivos

O **obxectivo xeral** do estudo é:

- Analizar as funcións que teñen os educadores/as sociais que traballan na xestión cultural dos concellos da provincia da Coruña de menos de 15.000 habitantes.
- Como **obxectivos específicos**, co fin de conseguir o xeral, temos os seguintes:
- Definir o perfil profesional do educador/a social na xestión cultural.
- Analizar a incidencia do contexto social, político e económico nas funcións que desenvolven.
- Describir as competencias transversais máis demandadas para o/a xestora cultural.
- Analizar a adecuación do educador/a social como profesional da xestión cultural local.
- Coñecer o grao de satisfacción profesional dos educadores/as sociais que traballan como xestores/as culturais.

4. Metodoloxía

Os resultados do estudo obtivéronse a través da utilización de dúas ferramentas aplicadas a educadores/as sociais vinculados á xestión cultural dende os concellos da provincia da Coruña de menos de 15.000 habitantes.

Estas foron o cuestionario e a entrevista semiestruturada, utilizando así unha metodoloxía mixta. Tashakkori e Creswell (2007), definen este tipo de metodoloxía como aquela na que se analizan datos, se integran achados e se formulan inferencias a través da utilización de aproximacións cuantitativas e cualitativas. Esquivel (s.d) afirma que coa utilización deste tipo de metodoloxía búscase fortalecer os dous tipos, e así intentar non limitar as opcións que teñen os investigadores sobre o campo de estudo.

4.1 Cuestionario

A súa finalidade baséase en dar resposta ao obxectivo xeral do traballo, centrado en coñecer cales son as funcións que adquire o educador/a social dentro da xestión cultural. Para avanzar cara ao dito obxectivo, o cuestionario está centrado en tres dimensións: a primeira, coñecer os datos socio-demográficos co fin de definir a poboación de educadores/as que traballan na xestión dende os concellos da provincia da Coruña; obter os datos formativos-académicos que axuden a delimitar a relación entre a formación e as competencias profesionais; e, por último, recoller a información e a valoración primordial que axude a recoñecer e analizar todo o contorno que engloba as funcións e competencias profesionais. O seu deseño está centrado en dar resposta a dúas perspectivas de análise.

Así, o cuestionario formula unhas preguntas descritivas, co fin de coñecer os perfís profesionais e, por outra banda, propón unhas preguntas analíticas, para analizar as diferentes relacións que se poidan dar entre as variables que definan, en consecuencia, o porqué das competencias e funcións que os/as profesionais adquiren. Para atender a estas perspectivas, a ferramenta está composta por catro bloques.

O primeiro, que se recolle baixo o nome de *datos xerais e identificativos*, está configurado por dezasete preguntas, que conta coas seguintes variables de segmentación e explicativas: sexo, idade, experiencia, experiencia institución, cargo profesional, contrato, contrato financiamento, nivel profesional, tamaño municipio, departamento cultura, departamento, formación, estudos, relación-formación, formación-esixida, máster-postgrao2.

O segundo, nomeado *competencias transversais*, conta cunha única pregunta de carácter ordinal. A través dela e, mediante unha escala (1=nivel baixo; 2=nivel medio; 3=nivel alto; 4=nivel moi alto), proporciónaselle á mostra unha serie de competencias e, segundo a súa propia valoración e experiencia, deben outorgarlle unha puntuación a cada unha delas. Para tamén poder analizar desta forma a adecuación da forma-

ción a ditas competencias, esta mesma escala aparece reflectida para que a mostra valore se estas foron estudadas, traballadas ou investigadas durante a súa traxectoria formativa.

O terceiro bloque, que corresponde coas *funcións específicas dos perfís profesionais*, conta con dúas preguntas de tipo escala. Cada unha delas está centrada nas dúas liñas de investigación do traballo: a democratización cultural e a democracia cultural. Para facilitar o entendemento das funcións e que a valoración por parte da mostra fose a máis axeitada, estas liñas estaban relacionadas con dous dos traballos que, como técnicos/as de cultura levan a cabo: a subvención da Rede Cultural da Deputación da Coruña e a relación entre a institución e o asociacionismo local. Decidiuse que sexan estas dúas liñas porque son as que máis se adecúan ás funcións que os documentos profesionalizadores (CEESG, 2019) outorgan aos educadores/as sociais que traballan no ámbito da xestión cultural. Por último e, volvendo á estruturación deste bloque, as dúas táboas divídense á súa vez en tres temas (funcións que desenvolvo; funcións que considero que se corresponden co meu posto de traballo; funcións para a que se me formou na titulación de Educación Social), co fin de coñecer a realidade do ámbito.

O cuarto bloque, asignado baixo o nome de *valoración e satisfacción persoal*, conta cunha única pregunta de tipo escala baixo a seguinte ponderación (1=nada; 2=pouco; 3=algo; 4=bastante; 5=moito) co obxectivo de analizar o grao de acordo da mostra con diferentes enunciados relacionados co ámbito da xestión cultural; formando como pretexto para a segunda das ferramentas.

Por último, en relación co deseño do cuestionario, cabe mencionar que no primeiro dos bloques foron formuladas dúas preguntas tipo control baixo as variables formación e tamaño-municipio. A maiores, en cada un dos demais bloques, a mostra conta cun apartado para aclaracións, valoracións e a posibilidade de formular novas competencias e/ou funcións. A modalidade de comunicación coa mostra fíxose a través dun cuestionario telemático por tres razóns básicas: o abaratamento dos custos, a facilidade de comunicación e o acurtamento dos tempos.

A ferramenta realizouse baixo o software libre “*e-encuesta*”, deseño de Webtools, S.L. Hai que destacar que non existiu ningunha dificultade de acceso ou alfabetización dixital por parte da mostra, xa que o envío foi feito aos correos institucionais; entendéndose entón que tiveron en todo momento acceso á internet.

- Selección da mostra

Para acoutar o universo de partida tomouse como referencia inicial os datos expostos polo CEESG (2019) nos seus informes dirixidos á Consellería de Política Social e os datos expostos polo Instituto Galego das Cualificacións (2016). Tendo estes documentos en conta, existen 4.200 educadores/as sociais titulados na comunidade autónoma de Galicia. De todos/as, 1500 aproximadamente están contratados/as nalgún dos sectores comunitarios e case 600 están en busca activa de emprego. Centrándonos na provincia

da Coruña, os principais concellos que interesan para este estudo (*“aqueles con menos de 15.000 habitantes”*), contan entre 1-50 contratos anuais para este perfil profesional.

Todos estes datos non acoutan a nosa mostra poboacional, xa que nos interesan os educadores/as sociais que traballan na xestión cultural dentro destes concellos da provincia da Coruña. Ao encontrarme cun punto de partida estatístico difícil, intentei cuantificar a mostra dende outras opcións. A primeira foi a posta en contacto co Colexio Oficial de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, co obxectivo de encontrar entre os seus e as súas colexiadas este perfil profesional e poder así empezar a discriminar concellos da provincia da Coruña. O resultado non foi positivo polo que busquei outra opción.

Esta baséase na propia discriminación da mostra do traballo que, como dixen en anteriores ocasións, se trata de educadores/as sociais que traballan na xestión cultural dos concellos da provincia da Coruña de menos de 15.000 habitantes e, á súa vez, están en contacto profesional con asociacións locais e coa Deputación da Coruña baixo a subvención Rede Cultural 2019. Así, a opción foi buscar a resolución desta subvención para ver a que concellos, no ano 2019, se lle outorgou tal subvención. Concretamente, foi adxudicada a un total de 90 municipios coruñeses e, destes, 13 exceden dos 14.999 habitantes; resta, pois, 77 municipios. Estes datos, que son fiables, non acoutan a mostra que se necesita xa que, dentro do ámbito da xestión cultural institucional, os perfís profesionais son moi diversos.

O seguinte paso foi o envío a todos os municipios dunha breve descrición do estudo que vou a facer para poder acoutar aínda máis o universo de referencia. Ao dito correo electrónico responderon 8 municipios, que contan con 12 profesionais da xestión cultural que estudaron a formación de educación social. Por último, para visualizar cantos dos municipios restantes contan con outros perfís profesionais, tivéronse en conta tres ferramentas: os diferentes plans de formación continua que ofrece a Deputación da Coruña para os profesionais que traballan na Administración pública, a Consellería de Cultura e Turismo e o directorio da Deputación da Coruña. Mediante a investigación dos documentos e informes que ofrecen estas ferramentas, en especial os Plans de formación agrupado da Deputación, contabilízanse 40 municipios con animadores e animadoras socioculturais cuxa formación académica é a de formación profesional superior.

En conclusión, para acoutar a mostra para o estudo a súa dificultade foi moi alta. Aínda así, antes de empezar co envío do cuestionario, dos 90 municipios que obtiveron a subvención e discriminando todos os ítems, quedan 37 municipios onde pode existir a figura do educador/a social dentro da xestión cultural local. A nosa mostra é de 12 educadores/as sociais, polo que resulta unha mostra bastante ampla e representativa.

- Recollida de datos

O primeiro envío do cuestionario a través da plataforma telemática data do día 18 de febreiro do 2020. Para facilitar a comunicación coa mostra e non enviar dende diferen-

tes ferramentas *online* información sobre o estudo, decidiuse facelo mediante o correo electrónico co fin de anexar dunha soa vez a carta de presentación (véxane o anexo I), onde se recolle a información máis relevante sobre o estudo; o consentimento (véxase o anexo II) para recoller os datos necesarios e o enlace ó cuestionario (véxase o anexo III).

Decidiuse outorgar un prazo de 15 días á mostra para responder e, se nese prazo non se recollen a totalidade dos cuestionarios, ábrese un novo con outros 15 días. Este aviso realízase a través dun recordatorio vía correo electrónico. Ao finalizar obtivéronse 11 cuestionarios completos, polo que existe un valor perdido. Durante os primeiros 15 días, 11 dos cuestionarios foron completados a través do *sóftware* libre, tendo que enviar un recordatorio a unha persoa da mostra, da que non se obtivo resposta.

- Análise de datos

Neste apartado, o primeiro dos pasos que seguíu foi a codificación do cuestionario e a súa depuración.

Parto de analizar os cuestionarios que están incompletos ou incorrectamente respondidos como, por exemplo, se a mostra utilizou outro tipo de escala á que se lle pedía, pero non existe ningún caso polo que non se acadou ningún cuestionario erróneo. Seguidamente, analicei as preguntas que se realizaron para buscar se algunha delas non tiña a información que se buscaba, pero ao rematar unha primeira visual sobre as respostas, decidiuse que todas as preguntas serán analizadas. Tendo isto en conta, categorizáronse as preguntas abertas da seguinte forma e sempre tendo en conta as respostas da mostra:

1. Para a variable "*experiencia.institución*", as respostas foron categorizadas en intervalos de 1 ano até o 10, onde a través da categoría (10) se recollen as respostas que fosen 10 ou máis anos.
2. Para a variable "*nivel.categoría*", recóllese dentro de (outro) a resposta "*non consta*".
3. A variable "*tamaño.municipio*" mostra respostas con intervalos desiguais. Así, a categoría (1) representa os municipios de menos de 2.000 habitantes, a categoría (2) os municipios que contan entre 2.000 e 5.000 habitantes, a (3) aqueles entre 5.000 e
4. 10.000 habitantes, a (4) 10.000 e 20.000 habitantes e (5) aqueles municipios con máis de 20.000 habitantes.
5. Para a variable "*departamento*" utilizáronse as seguintes categorías: (1) para Cultura,
6. (2) para Cultura e Deportes e (3) para Outro.
7. Coa variable "*estudos*", aínda que toda a mostra tivo que cursar Educación Social, decidiuse distinguir entre: (1) Grao en E.S; (2) Diplomatura en E.S; e (3) Licenciatura.

8. Respecto á variable “*formación.esixida*”, as respostas foron categorizadas seguindo as normas: (1) para Graduado/a escolar, (2) Formación profesional, englobando os ciclos medios e superiores e (3) Estudos Universitarios-Postgraos, que engloba os estudos de grao, diplomaturas, licenciaturas, mestrado e cursos de experto.
9. Tendo en conta a variable “*máster/postgrao2*”, as respostas seguían as seguintes normas: (1) Cursos Experto Universitario, recollendo dentro a titulación de Experto Titulado en Animación Sociocultural e Experto en Xestión Cultural; (2) Cursos Deputación e Xunta de Galicia, englobando os plans de formación no ámbito da programación e da xestión cultural; e (3) Máster en Investigación Educativa, Identidade Cultural e Desenvolvemento Comunitario.

Por último, a análise dos datos realizouse a través do programa de tratamento de datos SPSS. Dúas foron as funcións principais deste programa que se utilizaron: por unha parte, as técnicas descritivas, co obxectivo de coñecer as características socio - demográficas e formativas da mostra e a utilización do cruzamento de variables, mediante táboas de continxencia, para coñecer e establecer diferenzas entre a propia mostra e con outros grupos profesionais. Por outra banda, utilizouse o programa Microsoft Excel para analizar diferentes variables independentes nun mesmo gráfico.

A organización do apartado que desenvolve a análise dos datos tamén segue unha orde establecida cun obxectivo, dar fincapé na seguinte ferramenta que se vai a utilizar, é dicir, coñecer a realidade estatística para que as entrevistas que se realicen complementen á perfección o devandito estudo.

4.2 Entrevista

A finalidade da segunda das ferramentas é clara: coñecer a realidade da mostra dende o interior do seu ámbito profesional. Seguindo os autores Pantoja e Placencia (2017), a ferramenta clave para coñecer esta realidade é a entrevista xa que, a través dela, centramos o estudo do fenómeno no seu contexto, analizando as vivencias e as interpretacións que as persoas realizan dos fenómenos sociais que perciben. Tendo isto en conta, para o estudo que se está a realizar, a entrevista (véxase o anexo IV), vólvese peza clave de análise.

A primeira das ferramentas outorga unha análise estatístico-cuantitativa polo que para coñecer a realidade desa cuantificación, é imprescindible analizar o mesmo problema dende dentro, tendo en conta as opinións das persoas que día a día viven e interaccionan nese contexto.

O primeiro paso que dei para a preparación da entrevista foi o repaso das conclusións da análise dos cuestionarios co obxectivo de visualizar cales son as interpretacións que máis veces se repetiron nas respostas da mostra. Tendo isto en conta, decidiuse que a entrevista seguirá as seguintes características:

1. Será unha entrevista estruturada. O seu obxectivo está encamiñado a coñecer cales son as súas opinións sobre certos temas discriminados do cuestionario, polo que se estrutura o seu guión para que a mostra responda ao que nos interesa do estudo.
2. As preguntas caracterízanse, na súa totalidade, pola brevidade e o tipo de resposta aberta. Suxírense enunciados breves e unha liberdade total para a resposta.

O guión da entrevista segue unha orde estratéxica. Así, a primeira das preguntas, que se pode entender como a máis global, está centrada en contextualizar o problema que se quere valorar, que é a non correspondencia entre a formación coa que conta a mostra, a formación que se lle esixiu para optar ao posto de traballo e as funcións que desenvolven. Contextualizado o problema, as seguintes tres preguntas están encamiñadas a coñecer o porqué. A segunda pregunta está dirixida a cuestionar o motivo, a terceira a coñecer se esta non correspondencia xorde a causa de que as funcións non se axustan ao seu labor profesional a causa do intrusismo político nas funcións técnicas do Departamento de Cultura e, por último, a cuarta pregunta focaliza as opinións en coñecer se a non correspondencia é a causa de que a formación non se axusta ao que require a profesión.

Coa entrevista estruturada, a selección da mostra foi sinxela, xa que serían os mesmos e as mesmas que recollía a do cuestionario. Decidiuse non discriminar a ninguén da mostra para que as valoracións fosen máis enriquecedoras en cuestión de resultados. O seu envío fíxose a través do correo electrónico institucional da mostra para seguir a liña de comunicación que xa se empezara.

O envío data do día 18 de marzo de 2020, data enmarcada dentro da cronoloxía do COVID-19. Durante esta tempada decrétese o estado de alarma no territorio español onde, o confinamento e as ocupacións laborais mínimas, serán consecuencias deste decreto.

Isto supón grandes cambios nos obxectivos que se queren conseguir con esta segunda ferramenta. O primeiro foi a data límite de resposta da entrevista, que foi suprimida e anexouse nos correos electrónicos institucionais un documento explicando a importancia, aínda entendendo a situación do país, da resposta da dita ferramenta. Aínda así non se perde o valor da entrevista como metodoloxía orientada ao enriquecemento e, a través dela, enriquecerei a miña interpretación dos datos coa interpretación de profesionais do campo.

Recibíronse 5 respostas e, a súa análise, realizouse tendo en conta dúas características. A primeira é o anonimato da mostra, codificando o seu nome e sexo a través da escala ordinal E1-E2-E3..., que corresponde coa abreviatura da palabra Entrevista (E) e un número.

Por último, a utilización da información que se recolle utilízase durante a análise dos resultados do cuestionario, no mesmo apartado. Con este fin, atendemos a uns resultados cuantitativos entendidos dende unha perspectiva cualitativa e empírica.

5. Resultados

Con este apartado búscase plasmar os resultados que se obtiveron da análise da investigación. Este está dividido á súa vez en catro subapartados: características sociodemográficas e formativas da mostra, competencias esixidas para o posto de traballo, funcións que se realizan como profesional da xestión cultural local e valoración/satisfacción persoal. Cada un dos subapartados presenta os resultados tendo en conta as dúas ferramentas utilizadas, é dicir, unha análise descritiva, a partir dos datos da enquisa e, por outra parte, a complementación cunha análise interpretativa a partir das valoracións achegadas nas entrevistas.

5.1 Características sociodemográficas e formativas da mostra

O estudo contou cun total de 11 participantes, dos cales a maioría son mulleres (63,64%), fronte a unha menor proporción de homes, tal e como se mostra na *figura 1*.

Figura 1. Sexo dos/as participantes

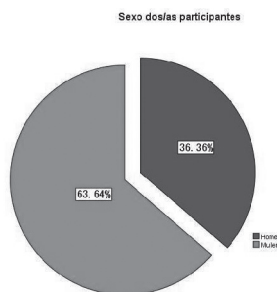
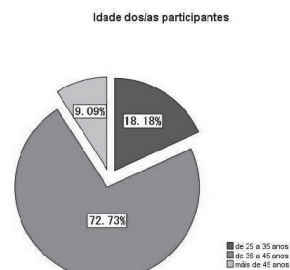


Figura 2. Idade dos/as participantes

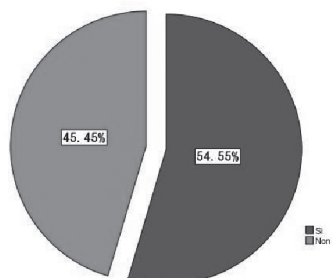


A maioría sitúase no grupo de 36 a 45 anos. Este grupo, que representa o 72,7% da mostra total, está formado por 8 persoas, fronte aos grupos de 25 a 35 anos e máis de 45 anos, cunha totalidade de 2 e 1 persoa respectivamente (*figura 2*). Así mesmo, unha coincidencia interesante de análise dentro da nosa mostra, é a diferenza entre sexos no grupo maioritario, ao seren 6 mulleres e 2 homes.

A diversidade de ámbitos e aspectos, así como de colectivos cos que se traballa dende a xestión cultural local, fundamenta a necesidade dunha formación continua por parte dos profesionais. A *figura 3* recolle que tan só o 54,55% da mostra total conta con formación complementaria no ámbito da xestión cultural. Esta porcentaxe representa 6 persoas.

Figura 3. Formación complementaria en xestión cultural

Conta vostede con algún máster/postgrao ou algún curso especializado na xestión cultural?

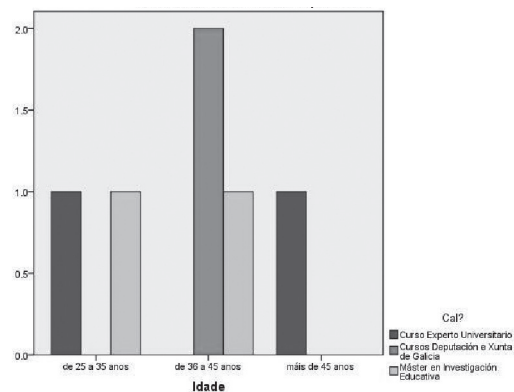


Tendo en conta soamente ao 54,55%, categorizouse a formación complementaria en tres ámbitos. Foron os cursos experto universitario, cunha representatividade do 33,3%; os cursos implantados pola Deputación da Coruña e a Xunta de Galicia, que representan tamén un 33,3% e, por último, o Máster en Investigación Educativa, Identidade Cultural e Desenvolvemento Comunitario, onde tamén ten unha representatividade do 33,3%. Cada unha das porcentaxes (33,3%) representa dúas persoas.

Na *figura 4*, onde se mostra a relación existente entre a idade e a formación complementaria, nos cursos ofrecidos polas institucións das administracións locais e provinciais destaca a participación da mostra cunha franxa de idade concreta. Neste caso o 100% da mostra que realizou esta modalidade de formación (cursos implantados pola Deputación da Coruña e a Xunta de Galicia) ten unha media de idade entre os 36 e 45 anos; é dicir, as 3 persoas que realizaron esta formación teñen esa franxa de idade.

Pola contra, nas persoas máis novas destacan os estudos de investigación e especialización, é dicir, aquela mostra que ten entre 25 e 35 anos. Aínda así, existe unha persoa con máis de 45 anos que cursou o Máster en Investigación.

Figura 4. Relación entre idade e formación complementaria



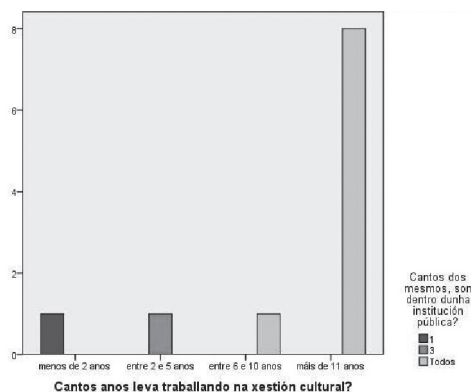
Esta análise ten unha explicación: a mostra que se encontra na franxa de idade media é aquela que leva na profesión máis de 10 anos e encontra nos cursos das administracións locais aqueles temas máis transversais na actualidade, o que lle outorga esa capacidade de reciclaxe. Pola contra, a mostra que ten unha idade comprendida entre os 25 e 35 anos non ten unha experiencia no ámbito da xestión e o achegamento ao mercado laboral non é o mesmo na actualidade que en anos anteriores. Existe unha dificultade de inserción laboral para a mocidade, unha inserción caracterizada pola competitividade dos postos de traballo e entón, se non poden facer currículo no contorno laboral, teñen que competir a través da formación.

Na *figura 5*, que mostra a relación entre a experiencia da mostra na xestión cultural e os anos que levan traballando en institucións da administración local, destaca que o 81,8% da mostra leva traballando no ámbito da xestión cultural máis de 10 anos e, deles, a totalidade son dentro da administración local. Pola contra, o 18,2% afirma que leva menos de 5 anos traballados neste ámbito e deles, o 9,1% leva menos de 2 anos e outro 9,1% entre 2 e 5 anos. Non temos constancia de se a mostra que representa o 18,2% leve traballando na administración local a totalidade do seu exercicio profesional dentro da xestión cultural.

Con estes datos queda claro que a mostra representa as dúas xeracións existentes de xestores/as culturais galegas.

A primeira, que se corresponde coas persoas que levan máis de 10 anos no ámbito, son aqueles/as persoas que empezaron a traballar na década dos noventa e principios do ano 2000. A primeira xeración naceu como resposta á democratización da cultura por parte do Estado español despois da etapa franquista. Nese momento, que se correspondía coa década de finais do setenta, oitenta e noventa, o Estado busca a dotación de infraestruturas e equipamentos, así como a masificación de profesionais para descentralizar a cultura. É dicir, os profesionais son o instrumento fundamental para o desenvolvemento social, entendendo entón a cultura como o acceso igualitario a ela para todas as persoas.

Figura 5. Relación entre experiencia na xestión cultural e administración local

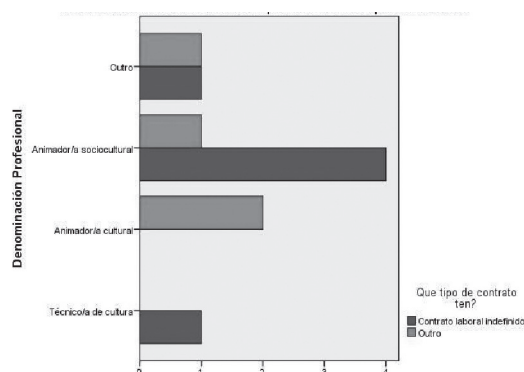


A segunda, as persoas con menos de 5 anos de experiencia, correspóndese coas novas xeracións da década do século XXI. A gran diferenza que existe entre estas dúas xeracións é a finalidade coa que entraron como profesionais neste contexto. Pola contra, a segunda xeración está máis especializada, formativamente, na participación activa da sociedade, entendendo esta participación como que debe ser a sociedade a creadora de cultura.

Aínda así, isto non demostra que cada xeración centre a súas funcións no anteriormente descrito, xa que para que exista unha boa xestión cultural, os/as profesionais teñen que estar capacitados para centrar os seus labores nas dúas perspectivas.

Coñecido entón o perfil sociodemográfico e formativo da mostra, é necesario analizar as condicións profesionais do campo. A *figura 6* amósanos os datos recollidos acerca do contrato e a denominación do cargo profesional da mostra. Son salientables a variedade de denominacións que se recollen na *figura 6* así como os diferentes tipos de contrato. Destacan catro denominacións profesionais, que están dentro da categoría outro “técnico/a e monitor/a cultural”. Nesta figura existe un valor perdido polo que a mostra é sobre 10 persoas. Así, a denominación máis repetida foi a de “animador/a sociocultural”, cunha totalidade de 5 persoas, que representan o 50% da mostra que respondeu. Por outra parte, o 60% das respostas coinciden no contrato laboral indefinido e o 40% noutro tipo de contrato. Dentro desta categoría salientan as seguintes dúas respostas: contrato laboral e contrato laboral a tempo completo. Visualízase entón unha primeira vinculación entre a educación social e a xestión cultural, a través da rama da animación sociocultural e o desenvolvemento local. Á vez, salienta unha precariedade que modificará a participación deste perfil na xestión cultural. Se existe unha inestabilidade, provocamos unha incerteza laboral que afectará aos proxectos, á participación e aos propios obxectivos que, como profesionais, queremos conseguir.

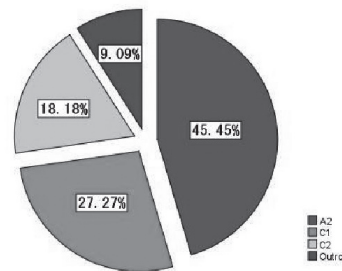
Figura 6. Relación entre a denominación profesional e o tipo de contrato



Esta diferenciación aumenta coa *figura 7*, onde se presentan os datos sobre a categoría laboral que ten a mostra asignada nos seus contratos laborais. O 45,45% ten asignado a categoría A2, fronte ao 27,70% coa categoría C1 e o 18,18% da mostra cunha asignación do C2.

Nas respostas destaca, dentro da categoría Outro, a non constancia dunha categoría profesional pola falta de documentación lexislativa, como convenios ou a relación de postos de traballo (RPT), que profesionalice este ámbito profesional.

Figura 7. Categoría asignada no contrato laboral



Aínda que o ámbito profesional ten un percorrido pequeno polo de agora, existen xa numerosos documentos profesionalizadores que describen e lexitiman ós profesionais. A Federación Estatal de Asociacións de Xestores Culturais (FEAGC), a través do documento *Descripción del Puesto de Trabajo de la Gestión Cultural en España (2015)*, fixa o nivel asignado aos contratos laborais da mostra do estudo en dous: A1 e A2.

Esta fixación defínese polas seguintes características:

1. Requírese dun título oficial de licenciatura ou un posgrao universitario (para A1).
2. Requírese dun título oficial de diplomatura ou grao (para A2).
3. Os méritos que se recollen como puntuables son aqueles que se relacionan coa formación complementaria da mostra como, por exemplo, os cursos de experto universitario.
4. As competencias e funcións concordan coas expostas na investigación.

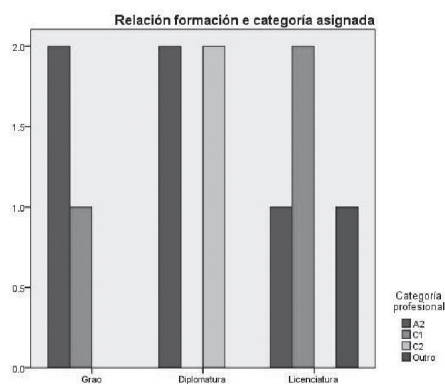
A *figura 8*, que relaciona a formación académica e a categoría, revela que a totalidade da mostra non está asignada a estas dúas categorías. O 100% conta cunha titulación oficial universitaria como mínimo pero soamente o 45,50% cumpre co definido por FEAGC.

Aínda así, as persoas que teñen un posgrao non cumpren coa asignación de A1. Pola contra, o 54,50% dos restantes, non ten asignado unha categoría acorde coa súa formación.

A casuística da non correlación deriva de varios contextos interrelacionados entre si. O primeiro que temos que analizar é o de se tales contratos están subvencionados pola Deputación da Coruña xa que, na maioría das administracións locais, a achega económica das administracións provinciais son o eixe transversal de toda política local e cultural.

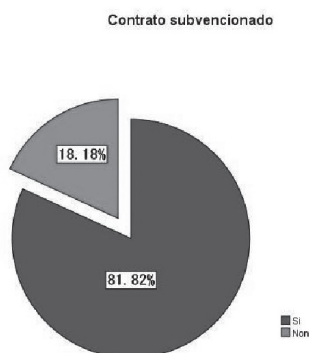
A *figura 9* proporciona nos seus datos que o 81,82% da mostra ten un contrato subvencionado por algunha das administracións públicas, mentres que o 18,18% dos casos non conta cun contrato subvencionado.

Figura 8. Relación entre formación e categoría asignada no contrato laboral



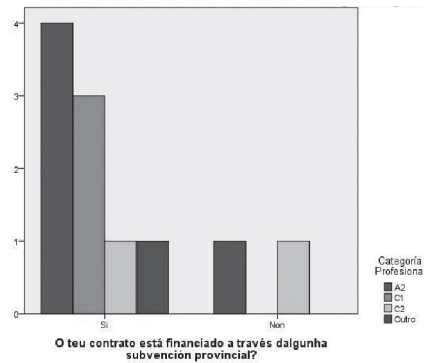
Isto confirma a relación estreita que existe entre as políticas locais e as rexionais/centrais, como a comunicación coa Deputación da Coruña; intentando descentralizar a cultura a través do auxe de políticas económicas que doten ás locais da ferramenta necesaria para a dita descentralización.

Figura 9. Porcentaxe contratos subvencionados



Este auxe da profesionalización queda constante na *figura 10*. Nove son os contratos subvencionados e deles, 4 teñen a asignación correspondente a súa formación académica (temos en conta que no apartado “*Outro = Técnico/a en Xestión Cultural*” e ten a asignación A2). Seguindo a porcentaxe da *figura 10*, soamente o 45,5% da totalidade da mostra (é dicir, 5 persoas tendo en contra contratos subvencionados e non subvencionados) ten unha relación adecuada entre o seu contrato subvencionado, a categoría profesional e a formación académica.

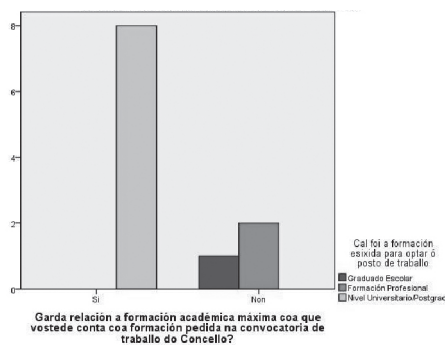
Isto non determina que as administracións locais estean facendo unha ilegalidade, senón que a subvención, a través dos seus requisitos, non ten en conta a relación anteriormente descrita, que tería que ser a adecuada.

Figura 10. Relación entre contratos subvencionados e a categoría asignada

Vamos centrar a análise nunha das subvencións máis demandada por parte das administracións locais para a contratación de técnicos/as no ámbito da cultura. É a que se recolle no Boletín Oficial da Deputación da Coruña nº 21, do 31 de xaneiro de 2020, defínense da seguinte forma:

Nela apróbanse as bases reguladoras do programa de subvencións a concellos e outras entidades locais para o mantemento ou creación de postos de traballo de persoal técnico nos servizos municipais de Cultura en 2020, outorga aos concellos subvencionados unha dote económica que, nunca, será a totalidade do salario dos técnicos/as. Tendo isto en conta, a Deputación outorga unha achega económica dependendo do tipo de contrato e a denominación do perfil profesional, é dicir, se contratas persoal como técnico/a en xestión cultural ou técnico/a en animación sociocultural. Así, outra das variables que cómpre ter en conta para entender o porqué da non relación existente entre as funcións e a formación é a ideoloxía política, así como a importancia da cultura nelas e nas funcionalidades municipais.

A *figura 11*, na que se mostra a relación entre a formación coa que conta a mostra e a esixida polas administracións municipais para optar ao posto de traballo, recolle os seguintes datos: o 72,7% da mostra afirma que a relación é existente fronte ao 27,3%.

Figura 11. Relación entre contratos subvencionados e a categoría asignada

O dato máis salientable do 72,7% é que, aínda que se lle pediu a mostra un estudo universitario como mínimo, este estudo non está categorizado adecuadamente no seu contrato laboral xa que, volvendo á *figura 8*, soamente 5 persoas teñen un nivel de A2. Pola contra, dentro do 27,30% da mostra que di que non existe relación, para o 18,2%, que conta cun estudo universitario mínimo, a formación esixida foi unha titulación en formación profesional e, para o 9,1%, esixíuselles o graduado escolar.

Segundo os/as profesionais entrevistados/as, a relación entre as variables anteriormente analizadas explícanse con base na organización da política cultural local galega. Esta política cultural, en palabras do/a entrevistado/a 2, desprestixia a acción cultural local, entendendo entón que non se necesita dunha profesionalización da área técnica:

“O pensamento xeral, non só dos políticos, tamén doutros traballadores/as municipais e de boa parte da cidadanía, é que este traballo, á parte de ser divertido, o pode facer calquera. Pero tamén ponse de manifesto a escasa consideración que eles mesmos e elas mesmas lle dan á acción cultural dentro das súas prioridades políticas” (E2).

Isto xustifica que exista esa precariedade laboral nos municipios locais galegos xa que, se non lexitimamos a necesidade da profesión dos técnicos/as culturais como ferramenta do desenvolvemento local, as súas condicións non van mellorar:

“ponse de manifesto a escasa consideración e respecto pola formación e a valía do profesional ao cargo (o pensamento xeral, non só dos políticos, tamén doutros traballadores municipais e de boa parte da cidadanía, é que este traballo, á parte de ser divertido, o pode facer calquera). Pero tamén, e principalmente, pon de manifesto a escasa consideración que eles mesmos lle dan á acción cultural dentro das súas prioridades políticas, discurso público aparte” (E2)

“Este pensar, explícito ou en forma de curriculum oculto, menospreza a figura profesional, o que leva a situacións laborais precarias, categorías profesionais, soldos etc., así como xornadas laborais indecentes, non regladas nin compensadas, nun proceso que se retroalimenta. E, contra o que puidese parecer, dáse, en maior ou menor medida, con todos os partidos políticos e as excepcións que se dan é a causa da formación, a sensatez ou o compromiso da persoa que corresponde á militancia partidaria” (E2).

Se seguimos afondando nesa relación inexistente entre a formación e a categoría profesional, o/a entrevistado/a 3, propón a utilización das seguintes ideas:

“é necesario unificar criterios para o posto de técnico/a cultural, que na miña opinión debería ser un A2, - funcións e contratos coma nos departamentos de Deportes ou no Departamento de Turismo-, [...], dende as administracións locais son necesarias máis xuntanzas prácticas e realistas para que coñezan as nosas funcións.” (E3).

5.2 Competencias esixidas para o posto de traballo

Cando se lle pregunta á mostra sobre a importancia das competencias transversais analizadas (véxase a táboa 4), os resultados (táboa 2) amósannos a importancia de coñecer e adquirir tales competencias. Os datos máis salientables indican que o 59,1% das respostas define a importancia de adquirir e aplicar un nivel moi alto de determinadas competencias, mentres que o 38,70% (suma das % de nivel alto e nivel medio), outorga unha importancia dun nivel medio-alto, como ben se describe na táboa 2.

Táboa 2. Competencias transversais que aplican no seu exercicio profesional

Frecuencia resposta nivel de aplicación de competencias no exercicio profesional^a			
		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Competencias ^b	nivel baixo	4	2,3%
	nivel medio	20	11,4%
	nivel alto	48	27,3%
	nivel moi alto	104	59,1%
Total		176	100,0%
a. Táboa 2: Competencias transversais que aplican no seu exercicio profesional			
b. Agrupación			

Centrándonos no nivel de estudo das ditas competencias na traxectoria formativa da mostra, a táboa 3 amosa unha preocupante mala formación destas. Soamente o 25%

Táboa 3. Frecuencia resposta nivel de coñecemento de ditas competencias durante o exercicio formativo

Frecuencias resposta nivel de coñecemento de ditas competencias durante o exercicio formativo^a			
		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Competencias ^b	nivel baixo	22	12,5%
	nivel medio	63	35,8%
	nivel alto	47	26,7%
	nivel moi alto	44	25,0%
Total		176	100,0%
a. Táboa 2: Frecuencia resposta nivel de coñecemento de ditas competencias durante o exercicio formativo			
b. Agrupación			

das respostas da mostra outorga a algunha delas un nivel moi alto de estudo, mentres que o 26,70% das respostas indica un estudo dalgunha das competencias nun nivel alto. O 48,30% (suma da % de nivel medio e nivel baixo), sendo case a metade das 176 respostas, indica que durante a súa traxectoria formativa, algunha destas foron estudadas nun nivel baixo-medio.

A seguinte táboa, onde se presentan todas as competencias investigadas neste traballo e a media de respostas que obtiveron (sobre 4), ten como obxectivo discriminar entre as que se lle outorga un nivel máis alto e un máis baixo.

Táboa 4. Media de resposta das competencias transversais elaborada a partir dos datos obtidos a través do SPSS

Competencias transversais	Media do grao de competencia necesaria	Media do nivel de estudo na traxectoria formativa
Habilidades Comunicativas	3,81	2,63
Aplicación e adaptación ás novas tecnoloxías	3,81	2,54
Dinamización de espazos socioculturais	3,63	2,63
Utilización das ferramentas electrónicas das administracións públicas	3,63	2,09
Orixinalidade no desenvolvemento e aplicación de ideas	3,54	2,72
Análise e interpretación dos diferentes contornos sociais	3,54	3,09
Traballo en equipo	3,54	3,54
Busca de recursos económicos	3,54	1,63
Capacidade de apertura e flexibilidade a novos contornos sociais	3,54	2,81
Capacidade de resolución de problemas	3,45	2,45
Capacidade para identificar as necesidades, oportunidades, debilidades e fortalezas	3,36	3,00
Coordinación de equipos de traballo	3,27	3,00
Mediación	3,18	2,72
Razoamento crítico	3,09	2,81
Coñecemento da lexislación nacional/internacional reguladora das políticas culturais e dos recursos económicos existentes	3,00	2,18
Liderado	2,90	2,36

Como resultado á táboa descrita, analízase unha discordante relación entre a formación das competencias e a utilización e requirimento das mesmas.

Claro exemplo encóntrase nas dúas competencias máis destacadas, “*habilidades comunicativas*” e “*aplicación e adaptación ás novas tecnoloxías*”, onde a discrepancia na media supera o punto de diferenza. Ademais, tres das competencias básicas para un/unha profesional do ámbito da xestión cultural local tamén sofren desta desconformidade. Así, se nos centramos na “*dinamización dos espazos socioculturais*”, a mostra outorga á dita competencia un nivel alto de requirimento mentres que a súa formación nesa, non supera o nivel medio. E, se temos en conta aquelas competencias que están máis centradas na administración pública, como son “*utilización das ferramentas electrónicas das administracións públicas*” e “*busca de recursos económicos*”, a discrepancia segue en auxe, pois outórgalle unha diferenza de entre 1,50 e 2 puntos, é dicir, requíreselle a mostra un nivel moi alto pero foron formados nelas a un nivel baixo.

Volvendo ás primeiras intervencións da mostra a través da entrevista (véxase páx:35), é importante que a sociedade, as políticas locais e o resto de traballadores/as recoñezan este ámbito profesional. Vemos nesta análise a importancia e o alto grao de aplicación da maioría das competencias, o que implica que unha boa aplicación de competencias fundamentará un bo desenvolvemento cultural local.

Ademais das interpretacións indicadas, o/a entrevistado/a 1 recolle na entrevista outras competencias que pensa que no ámbito da xestión cultural local se necesita:

“A necesidade dunha capacidade de apertura e flexibilidade a novos contornos sociais, así como o asociacionismo local, aproveitando o patrimonio cultural inmaterial como un recurso local” (E1).

Competencias centradas máis no desenvolvemento comunitario, na acción cultural local e, como vimos no apartado 1 dos resultados, as políticas públicas non están tan centradas neste ámbito da xestión e da animación cultural. Pola súa parte, o/a entrevistado/a 2 tamén recolle esta idea entre a relación das obrigas impostas, que se volven competencias novas para o técnico/a e as obrigas que, dende o seu ámbito formativo e laboral, entende como propias:

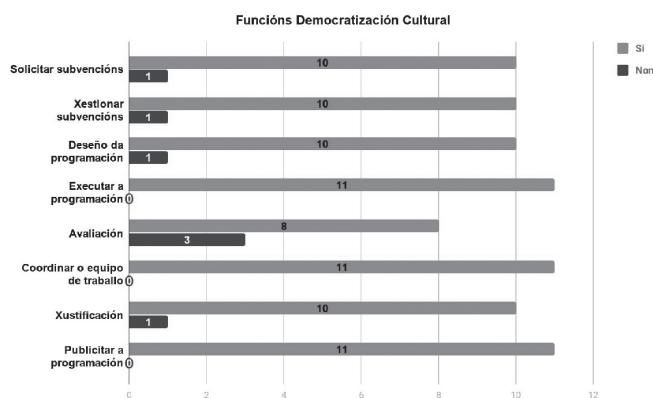
“Loxicamente debo coñecer e aplicar técnicas e coñecementos dese conxunto de saberes e artes que agora se dan en chamar “xestión cultural” pero con carácter subalterno [...], tamén aplico coñecementos e habilidades propias do deseño gráfico, da comunicación, da xestión administrativa... sen ser, por iso, nin deseñador/a gráfico/a, nin técnico/a de xestión, nin periodista...” (E2).

Por último, o/a entrevistado/a 4 recoñece a necesidade, como competencia, da utilización de ferramentas máis “*agresivas*” para a difusión das propostas que, como técnicos/as, realizan xa que, desta forma, a captación de participantes lexitima a necesidade e a profesionalización deste ámbito:

“Creo na necesidade dunhas competencias, así como dende unha formación complementaria, en difundir [...], unha difusión atractiva de actividades/propostas para a captación de participantes e a organización de novos eventos” (E4).

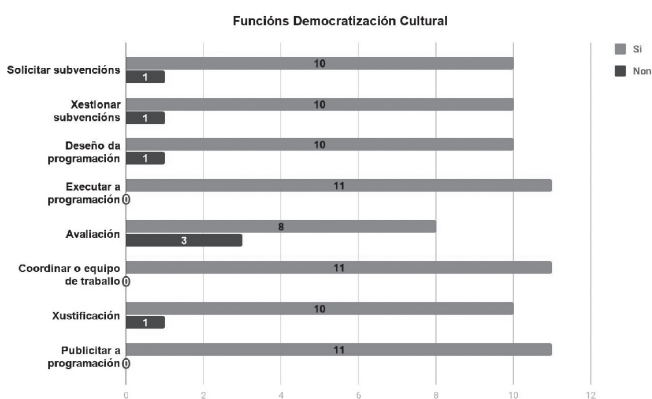
5.3 Funcións que se realizan como profesional da xestión cultural local

Figura 12. Desenvolvemento funcións democratización cultural no posto de traballo



Da *figura 12* é necesario destacar que en todas as funcións que se analizan, mínimo un 72,72% da mostra afirma que a dita función lle corresponde co seu posto de traballo. Acentúase esta porcentaxe ata o 100% da totalidade nas seguintes funcións: “desenvolvo a función de executar a programación; desenvolvo a función de coordinar o equipo de traballo e desenvolvo a función de publicitar a programación”. É importante neste punto facer énfase en que sorprende que a totalidade da mostra asuma responsabilidades, como as descritas anteriormente, que, se temos en conta a súa categoría profesional, non deberían ser competencias súas. Por exemplo, seguindo a FEAGC (2015), as funcións de solicitude, execución e avaliación, son propias dunha categorización de A1 e A2; soamente un técnico/a cunha categoría profesional de C1 adquirirá estas competencias se recibe directrices doutro profesional cunha categoría máis alta.

Figura 13. Desenvolvemento funcións democracia cultural no posto de traballo



Centrando agora a análise na *figura 13*, o 100% dos técnicos e das técnicas adquiren nos seus postos de traballo as seguintes funcións: *“desenvolvo a función de comunicación entre o departamento e as asociacións, desenvolvo a función de comunicación de información de interese para as asociacións e desenvolvo a función de promover e publicitar proxectos”*.

Na *figura 13* destaca de novo esa adquisición, case completa, de funcións que non corresponde coa súa categoría profesional. Neste caso, estamos ante competencias centradas nos procesos de desenvolvemento local polo que, un técnico/a cunha categoría C1 si estaría máis centrado nestes aspectos profesionais. Por exemplo, as funcións de dinamización, publicidade e fomento da participación si están catalogadas dentro da categoría C1; pola contra, as funcións definidas como comunicación entre a institución e a sociedade están catalogadas en categorías máis altas. (FEAGC, 2015)

Estes datos, que en primeiro lugar salienta a coincidencia coas funcións que os documentos profesionalizadores definían para os educadores/as sociais dentro da xestión cultural local galega, son representados dende a perspectiva empírica da mostra como unha realidade do ámbito da cultura na actualidade. É dicir, os/as profesionais traballan dende as dúas correntes políticas culturais.

Esta reciprocidade de funcións e de correntes e, segundo a perspectiva empírica da mostra, é secuenciada a partir de numerosas situacións que ocorren no contexto cultural. O primeiro deles segue sendo a política cultural municipal.

Dentro desta política, un dos problemas que máis xorde é a non correspondencia entre a formación esixida e o perfil formativo e profesional necesario como levamos reiterando ao longo desta investigación. A esta relación, a mostra súmalle ese intrusismo político nas funcións técnicas:

“É necesario falar da variable do intrusismo político na función técnica, elemento substantivo que explica boa parte das disfuncións inherentes a esta profesión, así como, en boa medida, á actual moda da - xestión cultural- [...] Eu non son nin me considero un xestor/a cultural no sentido que se lle dá á expresión dende algunhas instancias, por exemplo, dende a Deputación da Coruña, ou aquelas universidades que implantan esta nova titulación. (E2).

“Os políticos tratan sempre de conseguir o que queren, mais, como profesionais debemos darlle o posible, sempre dentro da legalidade e das nosas competencias” (E3).

“Véxome obrigado/a a dedicar a maioría do meu tempo e capacidades a desenvolver políticas culturais, [...] os políticos, que son elixidos democraticamente, centran estas políticas case exclusivamente na articulación de programacións espectaculares, actividades de asistencia pasiva, todos eles deseñados dende arriba e sen ningún espazo para o actor social, [...], loitamos día a día contra caprichos dos políticos ou do técnico/a de turno e á aplicación azarosa de actividades deslabazadas e incoherentes” (E2).

Este intrusismo político que, na maioría dos casos se caracteriza pola ineficacia dos cargos ante a resposta ás demandas culturais da sociedade, centran estas demandas na proxección dun goberno municipal *“rico en actividades, outorgando á sociedade a idea de masificación é igual a un bo goberno”*. O entrevistado ou a entrevistada 7 tamén verifica a idea da utilización da cultura como motor político:

“Nas actividades que desenvolvo eu como propias non existe un intrusismo político, porque son novas pero, si existen intereses persoais noutras actividades, como por exemplo manter unha actividade que gusta no pobo ou gastar X diñeiro con “esa” empresa, [...] tamén depende moito do momento, se estamos en ano de eleccións, os intereses políticos prevalecen e téñense en conta moitísimos factores que poden poñer en dúbida o equipo de goberno como, por exemplo, levar a cabo unha actividade que non sexa consumida” (E7).

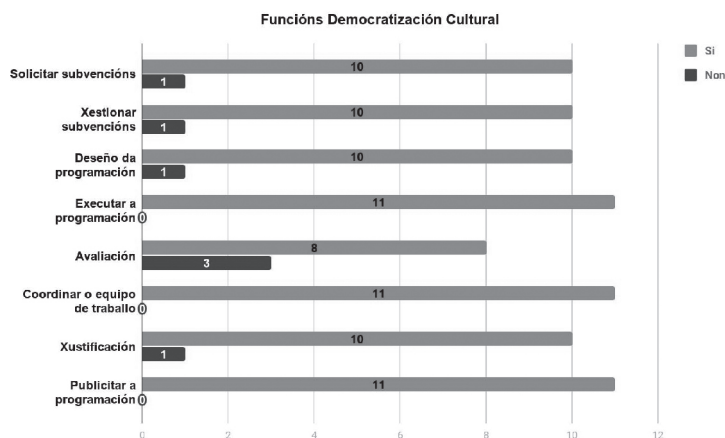
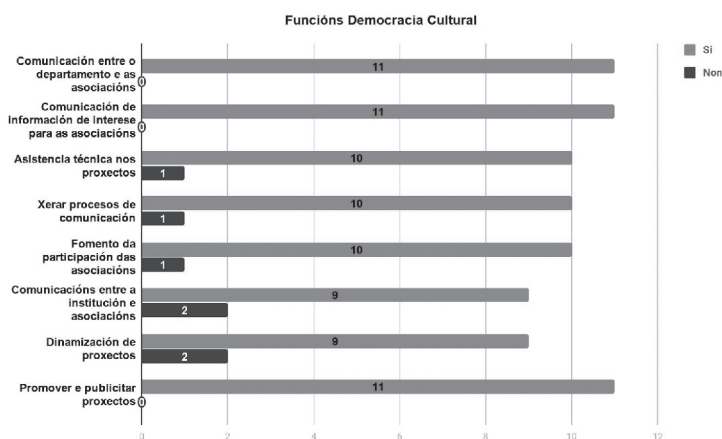
A mostra ofrece un novo ideal que se asume en numerosos municipios locais galegos onde, as políticas culturais non se corresponden coa función do desenvolvemento comunitario e local (función que o 100% da mostra toma como importante na cultura local).

“O problema radica en que na inmensa maioría dos casos non hai unha política cultural local minimamente pensada. Unha xeneralización é inxusta, pero o habitual é que tal política non exista, que é outra forma de política cultural, todo hai que dicilo, consistindo nun discurso tópico de carácter económico, ultimamente moi de moda” (E2).

“A cultura como factor de desenvolvemento local enténdese na actualidade a través dunha vinculación coa hostalaría e hotelería, coa artesanía, coas festas gastronómicas ou co patrimonio, considerando como un mero recurso, [...] unha simple ocupación do ocio, sen máis, ou para determinados sectores, - infancia, poboación dependente, etc.-, como un modo de ofrecer espazos de conciliación...” (E2).

“Os políticos confunden as directrices de política cultura con instrucións e dirixismos sobre aspectos de carácter netamente técnico. Por exemplo, determinan que tipo de actividades hai que realizar, en que dimensións e con que obxectivos, xeralmente moita asistencia e impacto mediático, [...] á ignorancia e ao desleixo hai que sumarlle a satisfacción de intereses bastardos, [...] menoscaban e comprometen o labor profesional, impiden o traballo planificado, rompen o control orzamentario... xerando un exemplo nefasto que calla rapidamente na cidadanía” (E2).

Esta defensa, por parte da mostra, do papel do educador/a social na xestión local e cultural, supón a que as seguintes táboas analicen a adecuación e capacitación que ofrece a formación ao posto de traballo.

Figura 14. Relación funcións democratización cultural e titulación de E.Social**Figura 15.** Relación funcións democracia cultural e titulación de E.Social

A primeira impresión da *figura 14* e da *figura 15* está centrada na escasa relación que a mostra outorga á titulación que teñen, dentro do ámbito da Educación Social, coas funcións que desenvolven no seu posto de traballo. Isto non indica que a titulación, na súa totalidade, non estea adecuada para este ámbito laboral, senón que unha das perspectivas ou hipóteses que se pode sacar desta análise é que a titulación está centrada noutros aspectos máis sociais ou noutros colectivos.

Por exemplo, as funcións de “*dinamización de proxectos, fomento da participación, asistencia técnica, deseño de proxectos e avaliación*”, son as que nun primeiro momento podemos centrar como as máis xerais da titulación e, como coincidencia, son as mesmas que máis puntuación recibiron por parte da mostra. Pola contra, aquelas

máis centrada nas funcións laborais, máis administrativas, máis de xestión, foron as mesmas que menos puntuación recibiron. A función “*xestionar subvencións*” recibiu o 100% da totalidade en cuestión de que ningunha persoa da mostra recibiu formación, información ou investigación sobre ela durante a súa estadía na experiencia formativa.

Outras moitas funcións, máis centradas no desenvolvemento comunitario que, como analizamos anteriormente, son aquelas funcións que a mostra ve como máis verdadeiras acerca do desenvolvemento local, tampouco reciben moi boa puntuación. Así, as funcións de “*comunicación, participación, interacción e promoción*” reciben entre un 72,72% a un 81,81% de respostas negativas sobre se estas funcións foron estudadas, informadas ou investigadas durante o ciclo formativo da mostra.

Neste punto da análise é moi necesario coñecer o porqué disto e cal foi a repercusión laboral desta mala relación nos seus postos de traballo, principalmente neses momentos que a mostra empezou a traballar. A maioría está de acordo en que si existe unha relación entre a educación social e o ámbito da xestión cultural:

“Partimos de que se recoñece unha relación entre a formación e o ámbito laboral, o que non se pode pretender é unha relación causa-efecto entre o aprendido e a práctica laboral” (E2).

“É desexable unha maior carga lectiva de animación sociocultural e xestión cultural, desenvolvemento comunitario, políticas culturais locais, etc., dentro do grao, [...] Eu fun alumno/a da primeira promoción da Universidade de Santiago de Compostela e isto lévame a dicir que si é útil, si proporciona referentes e recursos e, sobre todo, si facilita os instrumentos para acceder, entender e reflexionar sobre a práctica” (E2).

Ademais, outros/as participantes da investigación orientan a súa perspectiva cara a o irrealismo formativo:

“Creo que a carreira non é realista con esta saída profesional; a teoría e a práctica están moi distantes xa que no posto real hai que facer moito máis e variado” (E3).

“Estás nunha realidade, non en casos hipotéticos; non se corresponde co teu posto de traballo. Saes con moita teoría, moitos autores e moitas autoras, e metodoloxías, pero non saes sabendo como solicitar unha subvención... Iso, ata que non che toca facelo no teu posto de traballo, non o aprenderás” (E7).

5.4 Valoración e satisfacción persoal

Por último, analízanse diferentes enunciados que están centrados nos tres puntos anteriores co obxectivo de encamiñar algunhas das solucións que se poden introducir para cambiar esta situación. Para isto, decidiuse utilizar unha escala de satisfacción persoal e laboral da mostra.

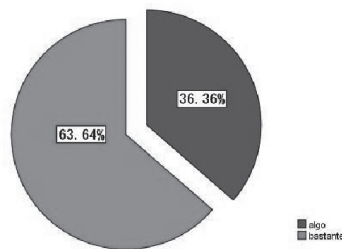
Táboa 5. Valoración persoal sobre as funcións que a mostra desenvolve no seu posto de traballo

As funcións que desenvolve adecúanse ao meu perfil profesional ^a				
	N	Mínimo	Máximo	Media
As funcións que desenvolvo adecúanse ó meu perfil profesional	11	3.00	4.00	3.6364
N válido (según lista)	11			

a. Táboa 5: Valoración persoal sobre as funcións que a mostra desenvolve no seu posto de traballo

Figura 16. Valoración persoal sobre as funcións que a mostra desenvolve no seu posto de traballo

As funcións que desenvolvo adecúanse ó meu perfil profesional



É importante analizar a primeira das impresións da mostra, que ten como obxectivo re-fundamentar a idea de que as funcións que desenvolven si teñen relación directa co perfil profesional do educador e da educadora social. Así, a totalidade das respostas para esta valoración por parte da mostra están dentro de dous rangos: algo (codificado como nivel 3) e bastante (codificado como nivel 4), sobre un rango de 5 niveis.

O 63,64% das respostas outorgan a esta relación un nivel “bastante” de adecuación fronte a un 38,36% que define esta adecuación como “algo” relacionada. É dicir, a media de resposta achégase ata o 3,63 puntos.

Isto volve lexitimar a profesión do educador/a social como axente cultural e, como hipótese propia, creo que o rango de respostas non chegou ao nivel 5 porque a mostra non relaciona tan directamente a adecuación da súa formación coas funcións de xestión pero si coas funcións de desenvolvemento comunitario.

Táboa 6. Valoración persoal por parte da mostra sobre a existencia, ou non, dunha sobrecarga de traballo no seu posto

Existe unha sobrecarga de traballo no meu posto^a				
	N	Mínimo	Máximo	Media
Existe unha sobrecarga de traballo no meu posto	11	3.00	5.00	3.9091
N válido (según lista)	11			
a. Táboa 6: Valoración persoal por parte da mostra da existencia, ou non, dunha sobrecarga de traballo no seu posto				

A *táboa 6*, que representa a existencia ou non dunha sobrecarga no seu posto de traballo, salienta que todas as respostas se recollen nos niveis 3, 4 e 5. A media de resposta está en 3,90 puntos, é dicir, o conxunto de valoracións outorga un nivel bastante á sobrecarga de traballo nos postos da mostra. Desagregando este dato, o 36,36% da totalidade da mostra entende que si existe tal sobrecarga, a un nivel “algo”. Ademais, outro 36,36% afirma que este nivel chega a ser de bastante sobrecarga e, por último, o 27,27% afirma que a dita sobrecarga se corresponde co nivel “moito”.

Por último, hai que asomar o dato de que ningunha das respostas tivo en conta un nivel de sobrecarga “nada” ou “pouca”. Isto comporta analizar se esta sobrecarga ten relación coa implicación política na xestión local.

Táboa 7. Valoración persoal da mostra sobre a implicación política na xestión cultural local

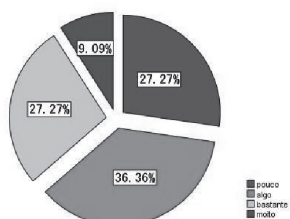
Existe unha implicación política na xestión cultural local^a				
	N	Mínimo	Máximo	Media
Existe unha implicación política na xestión cultural da comunidade na que traballo	11	2.00	5.00	3.1818
N válido (según lista)	11			
a. Táboa 7: Valoración persoal por parte da mostra sobre a implicación política na xestión cultural local				

Neste caso, o rango de respostas é máis diverso. Así, o mínimo está no nivel 2 e o máximo no nivel 5, codificados como nivel “pouco” e nivel “moito” respectivamente. A media de resposta é de 3,18 puntos, que supón un nivel “algo” de implicación política.

Esta diversidade de opinións relaciónase directamente coas diferentes metodoloxías que seguen as ideoloxías políticas municipais, é dicir, unha implicación política pódese corresponder tanto a boas prácticas na xestión ou a un intrusismo político. A utilización dunha ou outra, influirá nos demais contextos laborais da xestión cultural local.

Figura 17. Valoración persoal de mostra sobre a implicación política na xestión cultural local

Existe unha implicación política na xestión cultural da comunidade na que traballo

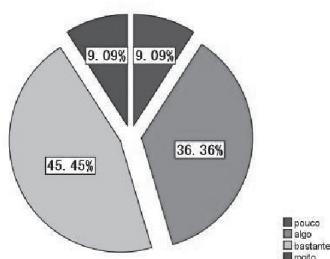
**Táboa 8.** Valoración persoal da mostra sobre a satisfacción cos resultados que se conseguen dende o seu posto de traballo

Estou satisfeito/a cos resultados que consigo no meu posto de traballo*				
	N	Mínimo	Máximo	Media
Estou satisfeito/a cos resultados que consigo no meu traballo	11	2.00	5.00	3.5455
N válido (según lista)	11			

a. Táboa 8: Valoración persoal da mostra sobre a satisfacción cos resultados que se conseguen dende o seu posto de traballo

Figura 18. Valoración persoal de mostra sobre a satisfacción cos resultados que se conseguen dende o seu posto de traballo

Estou satisfeito/a cos resultados que consigo do meu traballo



Por último, para rematar co apartado de resultados, analizamos a satisfacción persoal da mostra sobre os resultados que conseguen dende o seu posto de traballo. A *táboa 7* recolle a puntuación mínima e máxima que a mostra outorga a esta satisfacción, onde destaca que ningún dos participantes nin das participantes está nada satisfeito/a

cos resultados do seu traballo. Así, a puntuación media está en 3,54 puntos, é dicir, a media das valoracións da mostra demostra que están algo/bastantes satisfeitos/as cos resultados.

6. Conclusións

Tras a análise desta investigación, comprobamos a adecuación do perfil profesional, tanto dende a índole laboral como formativa, dos educadores e das educadoras sociais dentro do ámbito da xestión local galega. A través dela, e tendo en conta a perspectiva empírica da mostra, é importante secuenciar as conclusións que resumen, de forma xeral, o traballo realizado.

A primeira é a precariedade laboral que se deduce da mostra. Unhas malas condicións laborais que se definen a través da inestabilidade nos tipos de contrato e a non adecuación da categoría profesional coa formación que presentan os perfís profesionais. A mostra promove a necesidade dunha unificación dos criterios de acceso ao posto de traballo para fomentar o recoñecemento profesional no ámbito da xestión cultural.

A seguinte conclusión é a correspondencia existente entre as funcións que os documentos profesionalizadores (CEESG, 2017) definen como propias para os educadores/as sociais e as que a mostra interpreta como propias. É importante destacar as dúas modalidades máis visibles dentro da xestión cultural local, sendo, por unha parte, a funcionalidade da perspectiva democrática da cultura, é dicir, o educador/a social como ferramenta para incentivar a participación da cidadanía no quefacer cultural do municipio e, por outra banda, a democratización da cultura, onde os ditos profesionais traballan como unión entre a cultura e a cidadanía. Aínda así, a través das entrevistas vemos que é a segunda das perspectivas a máis demandada.

Destacable é tamén a non correspondencia entre as funcións que a mostra realiza e a categoría profesional asignada, onde a maioría, cunha categoría profesional de C1, está a desenvolver funcións asignadas a perfís técnicos cunha categoría de A1/A2. Isto comporta falar dunha nova percepción existente sobre o que é a xestión cultural que, como dixemos anteriormente, está máis centrada nos aspectos organizativos e administrativos. Nos municipios galegos de menos de 15.000 habitantes, que é a mostra que se investigou, a cultura vai ligada a política local, é dicir, a ideoloxía rexe a organización de todo o municipio. Reitérase, a través de todas as percepcións recollidas, un nova forma de entregar cultura á cidadanía. Encontrámonos entón con técnicos/as de cultura que seguen ordes de concelleiros e concelleiras con pouco o nulo coñecemento sobre o ámbito cultural local ou, soamente, as directrices do alcalde/alcaldesa.

Aquí visualizamos a seguinte das conclusións que é o non recoñecemento por parte das administracións locais e provinciais da figura do educador/a social como técnico/a de cultural. A través deste traballo destácase a percepción que ten a mostra sobre a súa figura dentro da organización municipal, así como o escaso recoñecemento por

parte da administración provincial nas subvencións dirixidas ao contrato de técnicos/as para os departamentos de Cultura, onde o grao de Educación Social non aparece como un requisito.

Neste non recoñecemento, é factible mencionar o intrusismo político como conclusión da investigación. A mostra ofrece un pensamento de quefacer cultural centrado nas ideoloxías e pensamentos políticos municipais, é dicir, tendo en conta o que é mellor para quen dirixe, faremos unha cultura ou outra.

Pero o educador/a social non soamente se vai centrar neste tipo de acción cultural, xa que a súa propia formación fomentará a busca doutros valores tan importantes para a dinamización dos espazos locais e públicos. Así, contéplase como ferramenta ideal o asociacionismo, é dicir, a propia sociedade agrupándose cuns obxectivos en común (dende fomentar a actividade deportiva, poñer en valor o patrimonio cultural e local, etc.).

Aínda así, a mostra manifesta unha satisfacción persoal e laboral óptima. A súa autoavaliación como profesionais demostra que a xestión cultural local é unha óptima saída profesional para os futuros educadores/as sociais.

Por último, hai que destacar que todas as conclusións son factibles de ofrecer, por si mesmas, novas liñas de investigación. Eu, como autor desta análise, propoño as seguintes:

- A necesidade de profesionalización da figura do educador/a social nas administracións públicas.
- A importancia e influencia do asociacionismo nas localidades rurais galegas.
- Lexitimación da profesión do educador/a na xestión cultural.
- Definicións dos diferentes perfís profesionais que existen dentro do ámbito da xestión cultural: animadores/as socioculturais, educadores/as sociais, monitores/as de ocio e tempo libre etc.

7. Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007). Informe Ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. *Proyecto Reflex*. 5-54. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf

Asociación Estatal de Educación Social. (2008). *Documento Profesionalizador*. 13. Recuperado de: http://www.eduso.net/archivo/documentos_profesionalizadores_galego.pdf

Asociación Galega de Profesionais da Xestión Cultura. (2020). *Descrición dos posibles postos de traballo nos Departamentos de Cultura na Administración Local*. Recuperado de: <https://www.xerfa.gal/materiais>

A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social

- Beneyto, J. (1981). Hacia una fundamentación teórica de la política cultural. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 16. 123-134. Recuperado de: http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_016_08.pdf
- Bernal, L. (2009). *El perfil formativo del gestor municipal en España*. 12-54. Recuperado de: <https://www.xerfa.gal/materiais>
- Boix, T. e Viché, M. (1990). *Animación y Gestión Cultural*. Valencia: Grup Dissabte.
- Bueno, G. (1997). El mito de la identidad cultural y la realidad de las esferas culturales. Las culturas objetivas como sistemas morfodinámicos (157-187). En Autor (Ed.), *El mito de la cultura: ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Caride, J. (2000). La Educación Social en las Políticas Culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural. En Autor (coord), *Educación Social y Políticas Culturales* (19-43). Edison: Santiago de Compostela. ISBN: 84-8408-147-8
- CEESG. (2019). *Colexio de Educadoras/es Sociais de Galicia*. Recuperado de: <https://ceesg.org/>
- Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. (2017). *Funcións das educadoras e educadores sociais por ámbitos de actuación*. 1-22. Recuperado de: https://ceesg.org/files/documentos/docs/material-divulgativo-01-02-2018-funcionsesco_nportada.pdf
- Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. (2019). *As educadoras e educadores sociais piden unha categoría profesional propia na Xunta de Galicia*. [nota de prensa]. Recuperado de: https://ceesg.org/files/documentos/docs/galeduso-15-10-2019-np_ceesg_151019.pdf
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). Definición de Educación Social, Código Deontológico del Educador y de la Educadora Social, Catálogo de Funciones y Competencias. *Documentos Profesionalizadores*. 1-50. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Comisión Europea. (2007). *Agenda Europea para la Cultura*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework_es
- Consello Económico e Social de Aragón. (2010). *La participación cultural. Relaciones entre la sociedad aragonesa y la cultura*. 1-145. Zaragoza: Cometa Recuperado de: https://www.aragon.es/documents/20127/674325/1_Cultura.pdf/8953d116-17b9-bc2b-9c03-09aae-7ce7c7d
- Coward, R. (1977). Class, Culture and the Social Formation. *Screen*. nº 18. 75-106. Recuperado de: <https://academic.oup.com/screen/article-abstract/18/1/75/1704481?redirectedFrom=fulltext>
- Cuenca, M. (2014). La democratización cultural como antecedente del desarrollo de audiencias culturales. En *Quaderns Animacio*, nº 19, 1-16. Recuperado de: http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diecinueve/index_htm_files/democratizacion.pdf
- Deputación Provincial da Coruña. (2020). Aprobación das bases do Programa FO206/2020. En *Boletín Oficial da Provincia da Coruña*. Recuperado de: https://bop.dicoruna.es/bopportal/publicado/2020/01/31/2020_0000000671.pdf
- Esquivel, J.; Carbonelli, M. e Irrazábal, G. (s.d). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. 101-162. Recuperado de: <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Introduccion-al-conocimiento-ci-entifico-y-a-la-metodologia.pdf>

- Federación Estatal de Asociaciones de Xestores Culturais (2015). *Descripción del Puesto de Trabajo de la Gestión Cultural en España*. Recuperado de: <https://www.xerfa.gal/materiais>
- Font i Cardona, J. (2002). Radiografía de la política cultural local: competencias, funciones y perspectivas. *La Política Cultural en el Municipio*. 15-37. Madrid: Autor. ISBN: 84-8048-454-3.
- Fullana, J., Pallisera, M. e Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 56, 1-13. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1541>
- Forum Universal de las Culturas. (2004). *Agenda21*. Recuperado de: <http://femp.femp.es/files/566-58-archivo/Agenda%2021%20de%20la%20Cultura.pdf>
- Herrera, M^a del Mar. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. En *Jóvenes y Educación no Formal, Revista de Estudios de Juventud*, nº 74, 73-93. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/5a6a/973c08092bce8f3be10f31caa63d45051ee1.pdf?ga=2.246999812.108350994.1576521250-2010087494.1576521250>
- Instituto Galego de Cualificacións. (2016). A miña profesión. Recuperado de: <http://emprego.xunta.es/WebProfesionPro/Principal.do;WP11SESSIONID=YNyFpF7RpxypFYBB4nx0zL-6ZnyWhGh4g727ngvVsLT4wr8WkSCv2!1479861742!-1142131481>
- Lage, X., Trabada, X. e Fernández, M. (2011). *A situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50.000 habitantes. II Mapa Cultural de Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. ISBN: 978-84-92923-19-9
- Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía para Galicia. *Xunta de Galicia*. Recuperado de: <https://www.xunta.gal/estatuto/titulo-preliminar>
- Lei 7/1985, do 2 de abril, reguladora das bases do réximen local. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 3 de Abril de 1985. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-5392>
- López, A. (2016). *La Sociología de la Cultura. Ideas y nociones de cultura*. 1-27. Recuperado de: <https://www.doccity.com/es/tema-1-sociologia-de-la-cultura/3690950/>
- López de Aguilera, I. (2000). *Cultura y ciudad: manual de política cultural municipal*. Gijón: Trea. ISBN: 9788495178596.
- Martinell, A. e López, T. (2008). *Políticas Culturales y gestión cultural: Organum sobre los conceptos clave de la práctica profesional*. Girona: Documentación Universitaria. Recuperado de: http://www.alfonsmartinell.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/Políticas_culturales_Organum.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para a Educación, a Ciencia e a Cultura. (2006). *Carta Iberoamericana de Cultura*. Recuperado de: https://www.oei.es/xvi/xvi_culturaccl
- Ortega, C., González, A. e Verdet, I. (2019). *Perfil del Gestor Cultural Municipal*. 14-45. Recuperado de: <https://www.xerfa.gal/materiais>
- Pantoja, C. e Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina*. 65, nº 2, 329-332. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>

A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social

- Pastor, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación*, nº 353, 641-666. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_24.pdf
- Pose, H. (coord.), Bouzada, X., Caride, J., Cid, X. e Rúa, M. (2007). *As necesidades e demandas formativas dos profesionais da acción cultural pública en Galicia*. 21-117. Recuperado de: https://www.academia.edu/37194576/As_necesidades_e_demandas_formativas_dos_profesionais_da_acci%C3%B3n_cultural_publica_en_Galicia
- Ramírez, C. (2007). Capítulo 1: Democratización, Democracia y Justicia (15-55). En *Repositorio Institucional Universidad Carlos III*. Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/2541/Cap1.pdf?sequence=4>
- Real decreto-ley 24/1977, do 1 de abril, sobre liberdade de expresión. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 12 de Abril de 1977, 207-210. Recuperado de: https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-P-1977-1_0020700210
- Real Decreto 1420/1991, do 30 de Agosto, polo que se establece o Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 10 de outubro de 1991, núm. 243, 24669-24670. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Rede Cultural. (2019). *Rede Cultural da Deputación de A Coruña*. Recuperado de: <https://www.dacoruna.gal/cultura/rede-cultural>
- Swidler, A. (1986). La cultura en acción: símbolos y estrategias. *Revista Zona Abierta*. nº 77-78. 127-162. Recuperado de: <https://www.scribd.com/doc/264521804/Ann-Swidler-1996-La-cultura-en-accion-simbolos-y-estrategias>
- Tashakkori, A. e Creswell, J. (2007). Explorando la naturaleza de las preguntas de investigación en la investigación de métodos mixtos. En *Revista de Investigación de Métodos Mixtos*. vol.1, nº 7, 207-211. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689807302814>
- Touriñán, J. (2002). Educación y Gestión Cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2002, 179-198. Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:071aa76c-b3de-458b-8255-43975553a9fc/re_20021311012-pdf.pdf
- Tylor, E. (1871). La ciencia de la cultura. *Cultura primitiva*. 64-78. Recuperado de: <https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/tylor-1993.pdf>
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Ventosa, V. (2000). Acción cultural nos concellos.(13-21). En, Bouzada, X. (2000). *Cultura e Concellos: as estratexias da promoción cultural no ámbito local*. Recuperado de: <http://concellodacultura.gal/mediateca/extras>

Anexo I: Presentación Cuestionario

***Departamento de Cultura A/a Responsable técnico/a
Estimado/a Profesional***

Póñoome en contacto con vostede para pedir a súa colaboración. Durante estes últimos catro anos estiven cursando o grao de Educación Social na Universidade da Coruña e, para finalizar, requírese da execución dun proxecto ou estudo empírico sobre o que estou actualmente traballando. O meu traballo titúlase “*A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social*” e está dirixido a describir as funcións do educador/a social dentro da xestión cultural dos concellos da provincia de A Coruña.

Elixín este tema pola cantidade de ofertas laborais que saen publicadas nos boletíns oficiais e a escasa, ou nula, relación que existe entre as competencias que debe adquirir o profesional e os estudos que se lle requiren. Por outra banda, co resultado final do traballo, busco profesionalizar e distinguir a figura do educador/a social doutros perfís profesionais que traballan dentro da área cultural.

Para estudar esta percepción considero oportuno realizar unha análise sobre as funcións que adquiren os profesionais dos departamentos de cultura como propias e a súa relación coa formación académica que achegan. A finalidade do estudo é detectar se as funcións do educador/a social na xestión cultural se corresponden coas funcións outorgadas a estes profesionais e a este ámbito nos documentos profesionalizadores.

A análise realizarase a través dun cuestionario. Para isto, tiven en conta dúas liñas orzamentarias coas que vostede traballa. Esta relación vincúlase coas dúas modalidades de xestión cultural mais utilizadas: por un lado, o educador/a social como axente cultural e por outra banda, o educador/a social como ferramenta cultural, é dicir, a democratización e a democracia cultural. A maiores, para facilitar o entendemento destas modalidades, as preguntas están vinculadas á subvención Rede Cultural da Deputación de A Coruña e a comunicación entre as asociacións dos vosos municipios e os técnicos/as.

Solicito e agradézolle que de resposta a un breve cuestionario que está composto por 25 preguntas de respostas sinxela e abertas. O seu enchemento realízase de vía telemática a través do enlace que anexo ó final do correo. Estará dispoñible durante os próximos 15 días.

Todos os cuestionarios serán analizados comprometéndome a gardar a debida confidencialidade de acordo co establecido na normativa sobre a protección de datos de carácter persoal (Lei Orgánica 3/2018 do 5 de decembro) e, os datos obtidos serán codificados numericamente para respectar o anonimato; utilizándoos unicamente para dar resposta ó estudo académico.

Fago saber tamén que todas as conclusións serán reenviadas a vostede e que, para calquera dúbida, se poña en contacto comigo a través do seguinte correo: alejandro.ventura@udc.es.

Grazas pola súa colaboración.

Anexo II: Modelo consentimento uso de datos

Consentimento para o análise dos datos

Eu,

técnico municipal do departamento

do Concello de ,

acepto participar voluntaria e anonimamente na investigación “*A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social*” elaborada polo alumno Alejandro Ventura Amado, do grao de Educación Social da Universidade da Coruña e dirixida por María Barba Núñez, profesora da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña.

Manifesto que estou informado/a dos obxectivos e dos contidos da investigación e voluntariamente acepto participar na mesma.

Autorizo a que os datos que se recollan sexan utilizados polo alumno con fins estritamente académicos, científicos e/ou divulgativos, cumprindo coas condicións éticas establecidas na Lei Orgánica de Protección de Datos, LOPD (Lei Orgánica 3/2018 do 5 de Decembro).

Polo que accedo a contestar ao cuestionario. En calquera caso, podo exercer os meus dereitos de acceso, rectificación, cancelación e oposición, tal como se recolle na Lei Orgánica de Protección de Datos.

O alumno Alejandro Ventura Amado comprométese explicitamente a gardar a debida confidencialidade, de acordo co que se establece na normativa sobre protección de datos de carácter persoal. Para esta vontade, os datos obtidos serán codificados numericamente para respectar o anonimato dos/das participantes, cumprindo coas condicións éticas establecidas na LOPD.

Para formalizar a súa colaboración, sinala: (dato requirido)

- Si, acepto colaborar no estudo.
- Non acepto colaborar no estudo.

Anexo III: Cuestionario sobre os educadores/as sociais que traballan nos Departamentos de Cultura dos municipios da provincia de A Coruña

Ferramenta de investigación para o Traballo de Fin de Grao “ A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social”

Primeira parte: datos xerais e identificativos

Pregunta 1. Sexo:

- Home
- Muller
- Outros

Pregunta 2. Das seguintes opcións, en que rango estaría a súa idade?

- menos de 25 anos
- de 25 a 35 anos
- de 36 a 45 anos
- máis de 45 anos

Pregunta 3. Cantos anos leva traballando na xestión cultural?

- menos de 2 anos
- entre 2 e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- máis de 11 anos

Pregunta 3.a Cantos dos mesmos son dentro dunha institución pública?

Resposta:

Pregunta 4. Como profesional da xestión cultural, cal é a denominación do cargo profesional no seu contrato laboral?

- Técnico/a de cultura
- Animador/a cultural
- Animador/a sociocultural

Monitor/a cultural

- Outro/a:

Pregunta 5. Que tipo de contrato ten?

- Contrato laboral indefinido
- Contrato a tempo parcial
- Por prestación de servizos
- Duración indeterminada
- Outros:

Pregunta 5.a. O teu contrato está financiado a través dalgunha subvención provincial?

- Si
- No

Pregunta 6. No seu contrato laboral, que nivel/categoría ten asignado?

- A1
- A2
- B
- C1
- C2
- E

Pregunta 7. Cal é o tamaño do municipio no que traballa?

- menos de 2.000 habitantes
- entre 2.000 e 5.000 habitantes
- entre 5.000 e 10.000 habitantes
- entre 10.000 e 20.000 habitantes
- máis de 20.000 habitantes

Pregunta 8. O seu concello conta cun departamento propio de cultura?

- Si
- Non

Se a resposta é Non. **Pregunta 8a. En que departamento ten vostede asignada a súa dedicación laboral?** Resposta:

Pregunta 9. Sinale da seguinte lista a formación académica máis alta coa que vostede conta:

- Sen estudos
- Primarios
- Secundarios (ESO/ESA)
- Formación Profesional (indica cal):
- Bacharelato
- Grao (indica cal):
- Diplomatura (indica cal):
- Licenciatura (indica cal):
- Doutorado

Pregunta 10. Garda relación a formación académica máxima coa que vostede conta coa formación pedida na convocatoria de traballo do Concello?

- Si
- Non

Se a resposta é Non. **Pregunta 10a. Cal foi a formación esixida para optar ó posto de traballo?** Resposta:
.....

Pregunta 11. Conta vostede con algún máster/postgrao ou algún curso especializado na xestión cultural?

- Si
- Non

Se a resposta é Si. **Pregunta 11a. Con que máster ou curso conta vostede?**
Resposta:

Segunda parte: competencias transversais

Pregunta 12. En relación coa seguinte táboa, responde:

Para o apartado **A**: tendo en conta a seguinte escala (1=nivel baixo, 2=nivel medio, 3=nivel alto e 4=nivel moi alto). **Cal é o grao de competencia necesaria para o teu perfil profesional en relación coa xestión cultural no eido local?**

Para o apartado **B**: tendo en conta a seguinte escala (1=nivel baixo, 2=nivel medio, 3=nivel alto e 4=nivel moi alto). **En que nivel foron estudadas/traballadas/investigadas estas competencias na súa traxectoria formativa?**

Competencia Transversal	A	B
- Razoamento Crítico		
- Orixinalidade no desenvolvemento e aplicación de ideas		
- Capacidade de resolución de problemas		
- Habilidades comunicativas		
- Análise e interpretación dos diferentes entornos sociais		
- Capacidade para identificar as necesidades, oportunidades, debilidades e fortalezas		
- Liderado		
- Coordinación de equipos de traballo		
- Traballo en equipo		
- Busca de recursos económicos		
- Dinamización de espazos socioculturais		
- Capacidade de apertura e flexibilidade a novos entornos sociais (diversidadecultural, colectivo LGTB, etc.)		
- Aplicación e adaptación ás novas tecnoloxías		
- Utilización das ferramentas electrónicas das administracións públicas		
- Mediación		
- Coñecemento da lexislación nacional/internacional reguladora das políticas culturais e dos recursos socioculturais existentes		

Se o desexa, pode sinalar algunha competencia que cree que é importante e non aparece recollida na táboa:

-

Terceira parte: funcións específicas dos perfís profesionais

Pregunta 13. Le as seguintes indicacións e responda:

A continuación preséntanse dúas táboas coas funcións que diferentes perfís profesionais da xestión cultural adquiren como propias:

1. A **primeira táboa** ten en conta soamente as funcións propias que outorga a democratización cultural a estes perfís. Para poder contestar, estas funcións están relacionadas coa subvención Rede Cultural da Deputación de A Coruña.
2. Na **segunda táboa**, téñense en conta as diferentes funcións que a democracia cultural outorga ós perfís profesionais. Para iso, analizarémolas dende a relación entre os profesionais e as asociacións que están rexistradas no municipio no que traballa.

Funcións Democratización Cultural	Funcións do meu posto de traballo	Funcións que corresponden co meu posto de traballo	Funcións para a que se me formou na titulación de Educación Social
- Solicitud da subvención			
- Xestión da subvención (sede electrónica, informes, fichas de control, contratos, etc.)			
- Diseño da programación			
- Execución da programación (accións como adecuación dos recintos/espazos, recepción dos/das artistas, recepción dos destinatarios da acción, etc.)			
- Avaliación			
- Coordinación do equipo de traballo			
- Xustificación			
- Publicidade da programación (acción como deseño de panfletos, carteis, horarios, redes sociais, etc.)			
- Outras funcións:			
- Comunicación entre o departamento e as asociacións			
- Comunicación de información de interese para as asociacións			
- Asistencia técnica nos proxectos socioculturais das asociacións			
- Xerar procesos de comunicación e diálogo entre as asociacións			

(Continúa)

Funcións Democratización Cultural	Funcións do meu posto de traballo	Funcións que corresponden co meu posto de traballo	Funcións para a que se me formou na titulación de Educación Social
- Fomentar a participación das asociacións na vida sociocultural do municipio			
- Comunicacions entre a institución e as asociacións (concesión de subvencións económicas por parte da institución, todo o relacionado coa achega de papeis)			
- Dinamizar os proxectos socioculturais das asociación			
- Promover e publicitar os proxectos			
- Outras funcións:			

Cuarta parte: valoración e satisfacción profesional

Pregunta 14. Valora o grao de acordo coas seguintes cuestións tendo en conta a escala (1=nada, 2=pouco, 3=algo, 4=bastante, 5=moito)

1. As funcións que desenvolvo adecúanse ó meu perfil profesional	
2. Moitas das funcións están condicionadas polo tipo de contrato que teño	
3. Existe unha sobrecarga de traballo no meu posto	
4. Estou satisfeito/a cos resultados que consigo do meu traballo	
5. Existe unha implicación política na xestión cultural da comunidade na que traballo	
6. A formación como educador/a social adecúase ás esixencias das funcións laborais asociadas á Rede Cultural	
7. Asisto ás ofertas formativas sobre xestión cultural	
8. Creo que ditas ofertas cumpren cos requisitos actuais para traballar na xestión cultural	

Se vostede quere facer algunha aclaración sobre as cuestións anteriormente valoradas, fágao da seguinte forma (número de enunciado e valoración). Resposta:

Anexo IV: Entrevista aos educadores/as sociais que traballan nos Departamentos de Cultura dos municipios da provincia de A Coruña

Ferramenta de investigación para o Traballo de Fin de Grao “ A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social”

Para poder analizar cualitativamente os resultados obtidos a través do cuestionario que se lle enviou nas últimas semanas, é preciso a súa colaboración unha vez máis coa resposta de preguntas sinxelas de tipo aberto. O obxectivo desta entrevista é coñecer a súa valoración persoal, e así, entender mellor a realidade que se padece dende o ámbito da xestión cultural. Tendo en conta a situación pola que está a pasar o país enteiro a causa do COVID-19, enténdense as dificultades comunicativas, tecnolóxicas e ocupacionais que este pode efectuar na mostra e nas respostas que se consigan con esta ferramenta polo que, unicamente será utilizada para coñecer a súa opinión e non valorar o ámbito en xeral. Aínda así, todas as respostas conlevarán o devandito anonimato.

Despois de analizar os resultados que se obtiveron co cuestionario, gustaríame que afondásemos nas seguintes cuestións:

Primeira pregunta. Os datos amosan falta de relación entre a formación adquirida e as funcións requiridas no posto de traballo. Por que cres que pasa isto?

Segunda pregunta. O papel do educador/a social na xestión cultural está actualmente orientado a interese políticos ou ao avance comunitario?

Terceira pregunta. Enmarcado na política local, consideras que existe intrusismo político nas túas funcións? en caso de que si, en que sentido?

Cuarta pregunta. Un dos datos máis salientables nos cuestionarios e no que, a totalidade da mostra está de acordo, é a escaseza de relación entre as vosas funcións e a titulación de Educación Social. Cales cres que deben ser os cambios máis relevantes para chegar a titulación a esta saída profesional?

A resposta á entrevista pódese completar dende dúas ferramentas, a primeira é a contestación a este propio documento e tamén, se lle outorgou á mostra a posibilidade de, no propio cuestionario (no último apartado), expresar libremente aquelas dúbidas, pensamentos, etc., cos que non estiveran de acordo ou sobre os que querían expoñer máis do xa exposto.

Así, o/a entrevistado/a 1 e o/a entrevistado/a 4 completaron dita entrevista a partir do cuestionario. O/a entrevistado/a 3, o/a entrevistado/a 2 e o/a entrevistado/a 7 completárona a través de dito documento. O desorde nos números dáse a partir que cada un dos mesmos correspóndese coa orde no que a mostra respondeu ó cuestionario.

Primeiramente, vamos a anexar unha táboa cos dous entrevistados/as que utilizaron o cuestionario para outorgarnos información sobre a súa propia perspectiva da xestión cultural local.

Entrevistado/a 1	Entrevistado/a 4
<p>Apartado de competencias: <i>“capacidade de apertura e flexibilidade a novos entornos sociais”</i> <i>“asociacionismo local e aproveitamento do Patrimonio Cultural Inmaterial como recurso local”</i></p> <p>Reflexión final: <i>“considero que, a figura do xestor cultural, debe ser para as persoas que estuden Educación Social e se especialicen na materia”</i> <i>“a Educación Social está excluída de moitas das súas funcións nas ofertas de traballo, debería estar ben especificado e acotado as funcións de cada profesión”</i> <i>“Débense establecer uns criterios claros para o recoñecemento da figura do/a educador/a social, polo que a xestión cultural, o desenvolvemento comunitario e asociacionismo deben ser materia exclusiva de dita figura”</i></p>	<p>Apartado de competencias: <i>“difusión atractiva de actividades/propostas para a capacitación de participantes e organización de eventos”</i></p>

Entrevistado/a 2. Código da entrevista: E2

Primeira pregunta. Os datos amosan falta de relación entre a formación adquirida e as funcións requiridas no posto de traballo. Por que cres que pasa isto?

Estou por dicir que non hai nin unha soa carreira -por usar a vella terminoloxía- que, a xuízo do seu alumnado, sobre todo do acabado de egresar, prepare axeitadamente para o exercicio profesional. Non sabendo máis dos resultados que a formulación da pregunta, eu tomaría con cautela esa conclusión. E, como irónico corolario, atrévome a indicar unha investigación, *El perfil del gestor cultural municipal*[1], na que os alumnos supostamente preparados especificamente para o traballo xestor cultural municipal dan queixa de non saír preparados axeitadamente para o que eles entenden como exercicio profesional. Daquela, insisto, a min paréceme é unha queixa habitual, pero só parcialmente lexítima.

A miña experiencia persoal -eu fun alumno da primeira promoción da USC, ben que un tanto peculiar, porque estudei cando xa levaba uns anos traballando e tiña un grao de madurez moi distinto ao alumnado prototipo- lévame a dicir que si é útil, si proporciona referentes e recursos e, sobre todo, si facilita os instrumentos para acceder, entender e reflexionar sobre a práctica. Obviamente non todos, nin en todo momento, nin para todas as situacións laborais, cousa imposible, a pouco que se pense.

Dando por feito que entre o plan de estudos da primeira promoción (Diplomatura) e o plan da presente (Grao, no curso 19-20) haberá variacións pero non substanciais, permítome exemplificar o exposto co meu caso e en relación coas funcións que a Deputación da Coruña, nas súas subvencións para persoal municipal de cultura[2], nomeadamente xestores culturais, referencia[3] (e sen con isto validar esas funcións como as as máis axeitadas[4]).

Practicamente todas foron tratadas -xunto con outros- nos contidos das materias “Organizacións Educativas (3º curso, troncal 3 créditos), “Organización e xestión de

institucións socioeducativas (3º curso, 4 créditos, obrigatoria), “Programas de Animación Sociocultural” (2º curso, 6 créditos, troncal), Teoría e Técnicas de Creatividade (2º curso, 4 créditos, obrigatoria), “Planificación Educativa na Normalización Lingüística” (optativa, 4 créditos), nas Intervencións Educativas en Infancia, Xuventude, Persoas Adultas, Terceira Idade e Minusvalías (as cinco optativas, de 4 créditos cada unha) e na Inadaptación I e II (troncais, con 9 créditos en total, de 1º e 3º curso).

E algunhas desas funcións, con distinto grao de centralidade e relacionados co contido da materia, foron tratadas en “Educación e Diversidade Cultural” (optativa, 4 créditos), “Técnicas Pedagóxicas de Acción Grupal” (obrigatoria, 4 créditos), “Educación Ambiental” (obrigatoria, 4 créditos) ou “Deseño e Desenvolvemento Curricular” (1º curso, troncal, 4 créditos), por non falar de Educación Permanente, Educación de Adultos, Pedagogía Social, En todas estas materias, como dixen, xunto con outras dimensións e con maior ou menor intensidade, se trataron as funcións referidas e fixemos prácticas vinculadas coa acción cultural en concellos, asociacións e empresas -lembro, por exemplo, como as convocatorias deses anos da mesma Deputación para actividades culturais foron utilizadas como práctica en varias destas materias-.

Pero é que resulta lóxico que esas funcións, e a vinculación de contidos coa cultura e a administración local, teñan unha presenza substantiva no deseño curricular e contidos dos estudos de E.S. (con independencia da denominación exacta de cada materia)[5], porque precisamente o uso da cultura como recurso para o desenvolvemento persoal e social dos individuos, integrados ou non integrados, iguais ou diversos (fin da Educación Social) ten o seu espacio natural, lóxico e substantivo no ámbito local e na administración que lle é propia. Solo aquela visión que entende a cultura e a súa xestión como a mera programación de espectáculos das industrias creativas e a mediación entre creadores e públicos -perspectiva, desde o meu punto de vista, absolutamente subordinada e adxectiva na acción cultural pública e local- sente prescindible ou irrelevante todo aquilo que caracteriza á Educación Social. Por iso a un lle resulta sorprendente ter que xustificar a pertinencia substantiva do educador social como profesional da xestión cultural, sobre todo no ámbito local, fronte a outras titulacións absolutamente alleas á acción cultural local.

Por rematar co tema da suposta falta de relación entre a formación adquirida e as funcións requiridas que, segundo parece, é moi destacada nas enquisas. Desde o meu punto de vista, e a pouco que se medite, si cabe recoñecer esa relación. Outra cousa é que se pretenda causa-efecto entre o aprendido e a práctica laboral (non pasa en ES nin, probablemente, en ningunha outra titulación).

Finalmente, con isto non quero dicir que non fora desexable -que o é, e moito- unha maior contundencia no tratamento e contidos que nos ocupan, dándolles maior protagonismo, carga lectiva e especialidade (e aínda así non se daría esa conexión causa-efecto entre preparación universitaria e exercicio laboral).

Sempre sería bo unha maior carga lectiva de animación sociocultural e xestión cultural (participación, desenvolvemento comunitario, políticas culturais locais,...) dentro do

grao, incluíndo materias que aproximen outros campos do saber e outras perspectivas da acción cultural e as políticas culturais. Paréceme de todo punto urxente, asemade, unha formación de postgrao forte e con peso específico en dirección e coordinación de institucións, programas e proxectos culturais e educativos, cunha especialidade explícita para a administración pública local e outra para a iniciativa privada. E, sobre todo, é moi necesario un programa de formación continua -é aquí onde se consegue a maior conexión entre formación e práctica laboral- ben articulado, interinstitucional (Xunta, deputacións, FEGAMP, EGAP, universidades, ..) que permita unha mínima formación de saída, constante formación de actualización e de especialización dos traballadores en activo.

E, xa para rematar, nos tempos que corren e nos que han vir, existe unha gran responsabilidade do profesional en activo -neste campo ou noutro calquera- de adquirir, complementar e afondar a súa formación, adaptándose á necesidades adxectivas que o posto de traballo lle vai ir esixindo no transcorrer dos anos.

Segunda pregunta. O papel do educador/a social na xestión cultural está actualmente orientado a interese políticos ou ao avance comunitario?

A xestión cultural é a denominación dunha serie de prácticas, coñecementos e ferramentas que se aplican sobre o feito cultural en resposta a unha determinada política cultural, que é a que indica que hai que xestionar. O como é unha cuestión técnica.

O problema radica en que, na inmensa maioría dos casos, non hai unha política cultural local minimamente pensada. Toda xeneralización é inxusta, pero o habitual é que tal política non exista -que é outra forma de política cultural, todo hai que dicilo-, consista nun discurso tópico de carácter económico, ultimamente moi de moda (cultura como factor de desenvolvemento local, vinculándoa coa hostalaría e a hotelería, coa artesanía, coas festas gastronómicas ou co patrimonio -tamén este considerado como mero recurso- nese *totum revolutum* que chaman turismo cultural, ... ou coas NNTT, a creación artística, e a innovación -como se os nosos concellos se puideran converter nun Silicon Valley por xeración espontánea-) ou nunha simple ocupación do ocio, sen máis ou, para determinados sectores -infancia, poboación dependente, etc.- como un modo de ofrecer espazos de conciliación. Ás veces, a estas intencións úneselle certa busca do prestixio territorial e pretensión de marca identificadora (volvemos ao territorio do consumo e o mercado).

Nalgúns casos, por tradición do lugar, querenza do político, por satisfacción dalgún compromiso electoral, por contentar a algún sector, tamén por decisión do técnico -alí onde ten medios e o político se exiliou das súas responsabilidades-, etc., pode haber algunha idea máis desenvolvida. En calquera caso, a política cultural local galega maniféstase de forma ágrafa (non se escribe, non hai documentos que a referencien[6]) e hai que lle intentar buscar algún sentido na praxe (se é que nesta hai algún sentido).

Este discurso, insisto en que maiormente tópico e bacío de contidos, materialízase ben nun activismo sobre todo espectacular (facer actividades por facer e canto máis vistas, mellor, para xustificar a concellaría, as instalacións ou ese suposto compromiso co

desenvolvemento local) ou nun facer absolutamente testemuñal (festas cíclicas e algún teatro ou algunha música que se lle poida sacar á Rede Cultural da Deputación ou á Xunta). Nun e noutro caso, sen planificación, obxectivos nin avaliación, agás o número de corpos presentes na actividade ou espectáculo. Neste contexto, o educador social -ou calquera outro profesional- queda reducido a ser un axente público de contratación e xustificación de espectáculos e actividades (e, certamente, o detalle destes cometidos apenas se trata no grao de Educación Social... ou en calquera outro grao, por apostilar a primeira pregunta).

Daquela, atendendo á realidade, e por responder á pregunta despois da contextualización, non hai políticas explícitas de desenvolvemento comunitario na acción cultural pública local galega (insisto en que as xeneralizacións son inxustas). Nalgúns concellos hai accións, programas ou actividades, que, xeralmente, parten da sensibilidade e bo facer do técnico, tamén dalgún político ou mesmo de individuos ou colectivos da propia sociedade civil quen, aproveitando a indiferenza ou a marxe que deixa a función política, preocupada polo número de asistentes, pode “infundir” a ese facer a dimensión comunitaria. E aquí, nesta situación anómala e nada desexable, é onde se manifesta en toda a súa extensión a profesionalidade do educador social. E tamén é esta situación de indiferenza ou desleixo, adobiada coa retórica económica ou identitaria, a que abre as portas a unha función profesional allea ao socioeducativo e centrada na administración e xestión de bens e recursos culturais en si mesmos, na promoción da industria cultural a creación artística e na creación e fidelización de públicos.

Así, pois, o papel do educador/a social na xestión cultural está actualmente máis orientado ao que denominas intereses políticos porque os políticos -nun sistema deturpado por unha representatividade cuatrianual escrequenada, dominado pola mediocridade do seu capital humano e tributario das consignas e servidumes partidarias- non teñen nin a máis remota idea

-nin interese en tela- non xa sobre a potencialidade do desenvolvemento comunitario -que sería o seu- senón sobre calquera articulación sensata, profesional e duradeira da acción cultural local. É un problema certamente importante, con graves consecuencias para a realización profesional do educador social no campo da xestión cultural e que merecería análise fondo.

Terceira pregunta. Enmarcado na política local, consideras que existe intrusismo político nas túas funcións? en caso de que si, en que sentido?

Non en todos os casos, pero si existe en maior ou menor medida, na inmensa maioría do concellos. Os políticos -que, como dixemos, xa non establecen políticas culturais con dimensión estratéxica-, confunden as directrices de política cultural con instrucións e dirixismos sobre aspectos de carácter netamente técnico. Por exemplo, determinan explicitamente -ou “suxiren”, na súa terminoloxía- que tipo de actividades hai que realizar, ou non, con que dimensión e obxectivos (xeralmente os de asistencia -moita asistencia- ou impacto mediático), en que lugar ou instalación, etc. Neste proceder, á ignorancia e

ao desleixo haille que sumar a satisfacción de intereses bastardos (amiguismo, venda de favores, directrices partidarias, ...), peculiares conceptos de distribución territorial ou mesmo, ás veces, as simples afeccións do político ou de achegados.

Isto, claro está pon de manifesto a escasa consideración e respecto pola formación e a valía do profesional ao cargo (o pensamento xeral -non só dos políticos, tamén doutros traballadores municipais e de boa parte da cidadanía- é que este traballo, aparte de ser divertido, o pode facer calquera). Pero tamén, e principalmente, pon de manifesto a escasa consideración que eles mesmos lle dan á acción cultural dentro das súas prioridades políticas, discurso público aparte.

Este pensar, explícito ou en forma de curriculum oculto, deprecia a figura profesional, o que leva a situacións laborais precarias, categorías profesionais, soldos, etc, baixos, xornadas laborais indecentes non reguladas nin compensadas,... nun proceso que se retroalimenta.

E, contra o que puidera parecer, dáse, en maior ou menor medida, con todos os partidos políticos. As excepcións que coñezo son pola formación, sensatez ou compromiso da persoa, con independencia da súa militancia partidaria.

No meu caso, o alcalde actúa como un programador máis e en non poucas ocasións teño que facer fronte a programas, actividades ou accións xa confirmadas e datadas de forma unilateral desde a alcaldía, nas que a min, como técnico, só me resta articular as xestións administrativas (contratos, proposta de gasto, etc.) e preparar os medios (instalacións, persoal, etc.) para que se poidan desenvolver.

Como é doado entender, este tipo de actuacións impiden, menoscaban e comprometen o labor profesional (con independencia de se é de planta socioeducativa ou xerencial ou de calquera outro tipo), impiden o traballo planificado, rompen o control orzamentario e desautorizan as prácticas profesionais, xerando un exemplo nefasto que calla rapidamente na cidadanía, nos provedores, etc. e que en nada contribúe á dignificación e dignidade profesional, nin, sobre todo, ao desenvolvemento sociocultural do territorio.

Cuarta pregunta. Un dos datos máis salientables nos cuestionarios e no que, a totalidade da mostra está de acordo, é a escaseza de relación entre as vosas funcións e a titulación de Educación Social. Cales credes que deben ser os cambios máis relevantes para achegar a titulación a esta saída profesional? Remito á última parte da primeira pregunta.

1 <https://www.xerfa.gal/post/compartindo-li%C3%B1as-de-investigaci%C3%B3n>

2 Programa de subvencións a concellos e outras entidades locais para o mantemento ou creación de postos de traballo de persoal técnico Nos servizos municipais de cultura en 2020 (BOP nº 21, de 31 de decembro e 2020).

3 "As súas funcións son o deseño, a organización e a xestión técnica dos proxectos e programas culturais municipais. Así mesmo será responsable das tarefas administrativas e de xestión para dar cobertura á organización e desenvolvemento destes. É a persoa que xestiona os programas culturais dos espazos e

- equipamentos e planifica as políticas culturais nos campos do apoio á creación cultural, os programas socioculturais, o acceso á oferta cultural e a creación e fidelización de públicos. Prepara e controla as axudas e subvencións, propón e elabora as propostas culturais, aplica e xestiona o orzamento asignado, programa e calendariza os programas e coordina e dirixe a actividades dos espazos” (punto D.4.).
- 4 Por exemplo chamo a atención como nesas funcións non se fai referencia algunha á “avaliacion”.
- 5 Chamo a atención de que o total de créditos que eu cursei nos que se tratan -e non só- as funcións mencionadas suman, no menor dos casos, 50 créditos (500 horas en cómputo pre ETCS). A convocatoria referida para 2020 (como nos catro anos anteriores) equipara esta formación, agora de grao, coa de calquera graduado en filoloxía, humanidades ou historia, o que supón unha agravio e minusvaloración evidente da formación do ES en canto xestor cultural (cousa que intenta paliar -desde o meu punto de vista como mera cosmética- indicando
6. Agás nalgúns pactos de goberno coaligado, onde, xeralmente, consiste na relación de tópicos programáticos ou de obras a realizar. Este agrafismo pode observarse con toda crueza nos programas electorais, onde, na maioría dos casos, ou non aparece a política cultura o se con gran aforro de grafismos.

Entrevistado/a 3. Código da entrevista: E3

Primeira pregunta. Os datos amosan falta de relación entre a formación adquirida e as funcións requiridas no posto de traballo. Por que cres que pasa isto?

Porque case ningunha carreira é realista coa súa saída profesional, a teoría e a práctica distas (no posto real hai que facer moito máis e variado)

Segunda pregunta. O papel do educador/a social na xestión cultural está actualmente orientado a interese políticos ou ao avance comunitario?

Ao avance comunitario, non pode ser doutro xeito.

Terceira pregunta. Enmarcado na política local, consideras que existe intrusismo político nas túas funcións? en caso de que si, en que sentido?

Os políticos tratan sempre de conseguilo que queren, sin embargo, como profesionais debemos darlle o posible pero dentro da legalidade e da nosa competencia.

Cuarta pregunta. Un dos datos máis salientables nos cuestionarios e no que, a totalidade da mostra está de acordo, é a escaseza de relación entre as vosas funcións e a titulación de Educación Social. Cales cres que deben ser os cambios máis relevantes para achegar a titulación a esta saída profesional?

Penso que primeiro pasa por delimitar as funcións do posto de traballo, xa que cada quen faino variopinto, e despois, unha vez clara as funcións e perfil profesional pois é cando se debería adecuar á formación.

Entrevistado/a 7. Código da entrevista: E7

Primeira pregunta. Os datos amosan falta de relación entre a formación adquirida e as funcións requiridas no posto de traballo. Por que cres que pasa isto?

Estás nunha realidade, non en casos hipotéticos. Non se corresponde co teu posto de traballo. Sales con moita teoría, moitos autores, e metodoloxías pero non sales

sabendo solicitar unha subvención... isto, ata que non che toca facelo no teu posto de traballo, non o aprendes.

Chegas a un concello novo, non coñeces as plataformas nin as sedes electrónicas e o problema é que desde as formacións saben que nós somos un perfil demandado; polo que entendo que hai cousas que cambiar.

Segunda pregunta. O papel do educador/a social na xestión cultural está actualmente orientado a interese políticos ou ao avance comunitario?

Ao avance comunitario. Traballamos directamente cos usuarios/as ao ser un municipio pequeno e téñense en conta, de forma máis directa, as demandas dos mesmos e das mesmas. O meu traballo vai relacionado co desenvolvemento comunitario.

Terceira pregunta. Enmarcado na política local, consideras que existe intrusismo político nas túas funcións? en caso de que si, en que sentido?

Principalmente diría que non, con respecto ás publicacións nas redes sociais si, co obxectivo de medir o contido; seguramente pola ideoloxía que se segue. En todos os proxectos que desenvolvo, non existe ningún tipo de intrusismo... eu centraría máis en intereses persoais como por exemplo manter unha actividade ou gastar X diñeiro con tal empresa. Ahí, si existe unha relación intrusa, pero á hora de propoñer actividades no meu caso non existe.

O intrusismo político vese máis claro en anos de eleccións. Ahí si que prevalece ditos intereses, por exemplo é moi importante durante esta estadía non realizar ningún tipo de actividade onde non vaia nadie, cero participación ou moi baixa... nese caso, "a famosa foto" quedaría moi mal, e non se pode permitir.

Cuarta pregunta. Un dos datos máis salientables nos cuestionarios e no que, a totalidade da mostra está de acordo, é a escaseza de relación entre as vosas funcións e a titulación de Educación Social. Cales cres que deben ser os cambios máis relevantes para achegar a titulación a esta saída profesional?

Primeiramente, creo que é necesario para unha boa implicación do desenvolvemento comunitario dun concello que se unifiquen os departamentos, dende unha perspectiva laboral, é dicir, departamentos sociais, culturais, deportivos e turismo, cada persoa coas súas funcións pero traballando xuntos/as.

Seguindo, necesitamos determinar as funcións; se sé pide un Educador/a Social para un concello, que soamente se poida presentar esa titulación e que as funcións sexan acordadas coas súas competencias. Se o concello necesita un desenvolvemento comunitario + ou - profundo, que busque outros perfís como un animador/a sociocultural ou un monitor/a de tempo libre xa que as súas competencias e funcións son outras. Con isto non quero desprestixiar ningún perfil profesional, soamente que pidan o que demanden.... necesito estas funcións pois cal será o perfil máis adecuado.

Porno e educación afectivo-sexual. Un quefacer actual do/a profesional da Educación Social

Noelia Moreau Castro

Traballo gañador do 7º Concurso TFG.eduso na modalidade
EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA

Universidade de Santiago
Curso académico: 2019/2020

Titora do traballo: M^a del Carmen Gutiérrez Moar



ÍNDICE

Introdución	232
1. A sexualidade humana na etapa da adolescencia	234
1.1. Características das adolescencia(s)	236
1.2. A sexualidade na adolescencia	237
2. A «nova pornografía» como Educación Afectivo-Sexual (EAS)	238
2.1. Diferenzas entre a «nova pornografía» e a pornografía convencional	239
2.2. Roles na pornografía	240
2.3. Inflúe a «nova pornografía» na adolescencia?	243
2.4. Metodoloxía e resultados da investigación documental	247
3. A EAS: A asignatura pendente	248
3.1. Definición e diversidade de acepcións	248
3.2. Afecto e sexualidade	251
4. A Educación Social e o/a Educador/a Social na era da «nova pornografía»	254
4.1. A EAS como ámbito da Educación Social	255
4.2. Competencias profesionais do/a Educador/a Social neste novo ámbito	256
4.3. Materiais e boas prácticas para traballar na «deseducación da nova pornografía» dende a Educación Social	259
Conclusións	262
Bibliografía e webgrafía	263
Anexos	268

A todas as mulleres que coa súa acción e activismo reeducáronme e
deconstruíronme en cuestións de xénero, sexualidade e afectividade.

Eu tamén navegar...

Penélope, Tempo de ría
Xohana Torres, 1992

RESUMO:

No presente Traballo Fin de Grao (TFG) ofrecemos unha revisión bibliográfica sobre unha temática de actualidade que vincula a pornografía, a Educación Afectivo-Sexual (EAS), a adolescencia e a Educación Social co obxectivo de coñecer se a pornografía que consumen os/as adolescentes inflúe na súa EAS e nas súas relacións persoais (tanto de amizade coma de parella). A metodoloxía de traballo será a de iniciación á investigación documental xa que interézanos coñecer o estado da cuestión achegando tamén unha interpretación fundamentada e unha análise reflexiva do contido sempre dende a perspectiva da Educación Social.

Deste xeito, comezamos por falar da sexualidade humana na etapa da adolescencia para coñecer as súas características. Seguidamente diferenciamos a «nova pornografía» da pornografía convencional, expoñendo así a súa influencia actual na adolescencia con resultados de investigacións sobre o tema. Presentaremos varias conceptualizacións da EAS como forma de compensar os efectos da «nova pornografía» na adolescencia. O TFG finalizará cunha indagación sobre o traballo dun Educador/a Social neste novo ámbito atendendo ás súas competencias profesionais e cunha mostra de Boas Prácticas (BBPP) e materiais para traballar a EAS dende a Educación Social.

PALABRAS CLAVE: Educación Afectivo-Sexual (EAS), pornografía, adolescencia, sexualidade, Educación Social.

Introdución

Este Traballo Fin de Grao (TFG) titulado *Porno e Educación Afectivo-Sexual. Un quefacer actual do/a profesional da Educación Social* pretende dar resposta e evidenciar os coñecementos e destrezas adquiridas ao longo do Grao de Educación Social da Universidade de Santiago de Compostela (USC) abordando o ámbito da Educación Afectivo-Sexual (EAS) dende unha perspectiva socioeducativa. Nace da necesidade experimentada de recibir unha EAS de calidade e de poñer na mesa cuestións que están a afectar ás relacións persoais, afectivas e sexuais da adolescencia como é o uso que fan da «nova pornografía».

O TFG como materia do plan de estudos do Grao de Educación Social baixo a denominación G3091425 Traballo de Fin de Grao ten os seguintes obxectivos:

- Integrar os coñecementos teórico-prácticos adquiridos ao longo da carreira.
- Demostrar competencias para planificar, avaliar e innovar a práctica profesional.
- Desenvolver de forma sistemática un traballo orixinal.

Este TFG inclúese na modalidade de iniciación á investigación documental onde analizamos o estado da cuestión da temática, facemos unha interpretación fundamentada e unha análise reflexiva sobre este. Isto requiriu dun proceso de busca de información, de comprender unha realidade pouco traballada dende a Educación Social e da construción dun novo coñecemento a partir da selección, lectura, tratamento, análise e síntese de distintas fontes bibliográficas.

Os nosos obxectivos principais ou xerais a acadar con esta investigación son os de ampliar o coñecemento sobre como afecta a «nova pornografía» na adolescencia e analizar que podemos facer os/as profesionais da Educación Social no ámbito da EAS ante esta problemática, coa finalidade descubrir e/ou afondar nun novo espazo de especialización profesional. Estes obxectivos concrétese en dous específicos: Un, explicar en que sentido pode influenciar aos/ás adolescentes un mal uso da «nova pornografía» e dous, recoñecer a figura do profesional da Educación Social no ámbito da EAS a través da análise detida das funcións e competencias técnicas.

En canto as competencias ás que responde este TFG identificamos as seguintes baseándonos no Plan de Estudos do Grao de Educación Social da USC:

Competencias básicas:

- Saber aplicar os coñecementos ao noso traballo ou vocación dunha forma profesional e posuír as competencias que normalmente se demostran por medio da elaboración e defensa de argumentos e a resolución de problemas dentro da súa área de estudo.
- Ter a capacidade de reunir e interpretar datos relevantes para emitir xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética.

- Ter a capacidade para transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado.
- Desenvolver aquelas habilidades de aprendizaxe necesarias para emprender estudos posteriores cun alto grao de autonomía.

Competencias xerais:

- Coñecer e comprender os fundamentos académicos e científicos nos que se sustenta o seu campo formativo e profesional.
- Ter capacidade para analizar as realidades sociopolíticas, económicas, educativas, culturais e lingüísticas nas que se desempeña o labor profesional dos Educadores sociais, tanto en termos diagnósticos como prospectivos.

Competencias específicas:

- Demostrar coñecementos e capacidades que permitan unha comprensión básica do marco teórico e contextual da labor profesional e demostrar coñecementos e destrezas que permitan promover e desenvolver procesos de acción-intervención socioeducativa.

Os coñecementos teórico-prácticos adquiridos ao longo do Grao axudaron á realización do TFG a través de distintas materias como son *Psicoloxía Social da Educación, Psicoloxía do Desenvolvemento, Contextos e Ámbitos na Educación Social, Familia, Escola e Comunidade na Educación Social, Acción Socioeducativa coa Infancia e Xuventude e o Prácticum I e II*.

O marco interpretativo dende o cal nos posicionamos á hora de redactar o TFG é dende varias perspectivas ou enfoques coma o feminista, de xénero, respectuoso coa diversidade e inclusivo; tamén dende unha óptica de occidente, é dicir, mediado polo contexto, o espazo e o tempo do noso entorno sociocultural. O período de estudo e análise enfocámolo nos últimos vinte anos, en xeral, para atender ao desenvolvemento do contido do índice do TFG (metodoloxía que nos permitiu elaborar un ensaio crítico para analizar os principais autores/as e entidades vinculadas á temática seleccionada a fin de elaborar unha reflexión teórica sobre cal é a panorámica á luz das principais teorías, enfoques ou ideas que dan unión aos vocablos Educación Afectivo-Sexual (EAS), pornografía, adolescencia, sexualidade, Educación Social e Educador/a Social); e no caso da busca documental centrarnos especificamente no período entre 2010-2020 (revisión bibliográfica desde os coñecementos da bibliometría para saber analizar cuantitativa -número de entradas- e cualitativamente -análise do contido das fontes- a actividade investigadora con palabras chave) ambos elementos facilitan entender que é unha temática de máxima actualidade.

A estruturación do TFG responde a: Un marco teórico no que definimos a sexualidade humana na etapa da adolescencia e unha análise sobre a «nova pornografía» e a in-

fluencia desta na adolescencia. Seguidamente, explicamos a importancia da EAS e finalizamos por visibilizar e reivindicar un novo ámbito de profesionalización da Educación Social como é a EAS, facendo un percorrido polas competencias e funcións que teñen os Educadores/as Sociais nel, así como unha serie recursos educativos e BBPP que o avalan.

Despois de desenvolver o corpo do TFG, engadimos a bibliografía e webgrafía que empregamos para a elaboración deste, así como os anexos que recollen os materiais que complementan o seu contido.

1. A sexualidade humana na etapa da adolescencia

Dende que nacemos temos necesidades afectivas e sexuais, forman parte do noso desenvolvemento e xorden do proceso de socialización e autoconhecimento. Cada un/unha de nós vai construíndo e aprendendo a súa propia forma de vivir a súa sexualidade. Platanomelón (2020) afirma que integramos na nosa forma de pensar a cultura, as normas, as crenzas e incluso os mitos do noso entorno. Imos formando a nosa propia educación sexual e, a longo prazo, creamos unha idea do que é a sexualidade.

A maior parte das definicións oriéntanse a delimitar a sexualidade como unha dimensión ou aspecto relevante dos seres humanos. A definición sobre a sexualidade que é máis citada (Asociación de Especialistas en Sexoloxía, a Sociedade Galega de Sexoloxía ou a Federación Española de Sociedades de Sexoloxía, entre outras [Ver Anexo I] é a que nos aporta a Organización Mundial da Saúde (OMS, 2006a, p. 5). O organismo internacional afirma que a sexualidade é:

“un aspecto central do ser humano, presente ao longo da súa vida. Abarca o sexo, as identidades e os papeis de xénero, o erotismo, o pracer, a intimidade, a reprodución e a orientación sexual. A sexualidade está influída pola interacción de factores biolóxicos, psicolóxicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, relixiosos e espirituais”.

A partir da conceptualización da OMS, a sexualidade tamén inclúe aspectos como as identidades de sexo e xénero, o erotismo, a vinculación afectiva e a reprodución. Fronte ao restritivo marco xenital, heterosexual e reprodutivo, a sexualidade humana tamén implica para Barragán (1999, p. 5) “a sensualidade, a ruptura das relacións de dominación e explotación, a eliminación da violencia, o descubrimento do potencial eróxico de todo o noso corpo e aprender a desenvolver conscientemente formas positivas de comunicación, afectividade e pracer”.

A nosa sexualidade experimentase ou exprésase en forma de pensamentos, fantasías, desexos, crenzas, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles e relacións. Se ben pode abarcar todos estes aspectos, non é necesario que se experimenten nin se expresen todos. Porén, a sexualidade experimentase e exprésase en todo o que somos, sentimos, pensamos e facemos (Zapata, Gutiérrez, Larrazabal e Blasco, 2016). Sobre a sexualidade humana, Gómez e Platero (2008) recórdannos que:

- Está condicionada pola cultura moito máis que pola bioloxía. A partir de que os nosos corpos son nomeados como femininos ou masculinos, a sociedade determina que comportamentos son aceptables ou non, e somos as propias persoas quen rexeitamos ou aceptamos estas normas.
- Os afectos e o desexo sexual das persoas non son estables nin inmutables, senón que evolucionan ao longo da súa vida. Polo tanto, a sexualidade, debe entenderse como un proceso que pode cambiar e transformarse.

Venegas (2009) resume nos seguintes puntos as características definitorias do termo sexualidade:

1. É unha dimensión fundamental do ser humano e está presente ao longo de toda a vida.
2. As persoas somos seres sexuados. A sexualidade está en todo o corpo e en toda a mente, ambas relacionadas. Esta dimensionalidade corporal require a aceptación do propio corpo para vivilo satisfactoriamente. O vínculo corpo-sexualidade ten o potencial de sentir, comunicar e gozar.
3. A dimensión mental da sexualidade comprende desexos e fantasías.
4. A afectividade constitúe un espazo relevante na sexualidade e está vinculada ás relacións interpersoais, a unha comunicación aberta e igualitaria baseada no respecto.
5. É fundamental o compoñente autoerótico da sexualidade.
6. Algúns valores fundamentais son a igualdade, o pracer, o respecto a outras formas de sexualidade, a tenrura e a liberdade.
7. Hai que desmitificar a sexualidade para romper cos tabús que a rodearon historicamente.
8. A sexualidade ten un compoñente sociolóxico moi importante derivado do modelo social que a regula. Este modelo está estruturado pola forma na que se organizan socialmente as relacións de xénero nunha sociedade nun momento histórico dado.
9. A sexualidade implica diversidade de prácticas moito máis alá do coito.
10. É fundamental recoñecer o papel activo das persoas na construción e vivencia da sexualidade.
11. Polo tanto, unha definición holística da sexualidade ten que comprender a súa dimensión biolóxica, psicolóxica, emocional, social e cultural. E isto, dende unha perspectiva de xénero, onde se de conta da presenza da afectividade e do corpo.

Na última década o maior cambio que sufriu a sexualidade foi a forma na que nos relacionamos con outras persoas e a comunicación. A sexualidade consómese, ao igual que o fai a sociedade, aceleradamente e de forma artificial. A sexualidade feminina tamén está a vivir un despertar despois de séculos invisibilizada ou reducida a roles sumisos, cunha toma de conciencia da nosa propia sexualidade. Na actualidade, estamos da cordo con Rodríguez Díaz, et al. (2009, p. 28) que no estudo do feito sexual humano “máis que falar de sexualidade, falaremos de sexualidades”.

Neste traballo centrarémonos especificamente na sexualidade na/durante a adolescencia, polo que nos seguintes subapartados daremos unha definición da adolescencia(s) e unha aproximación á sexualidade nesta etapa no ciclo vital.

1.1. Características das adolescencia(s)

Á hora de falar de adolescencia temos que ter en conta a diversidade. Isto implica que: “non podemos falar de adolescencia, senón máis ben de adolescentes ou de adolescencias, xa que non existe un único e definitivo modo de ser adolescente. Cada adolescente vive ese período do seu ciclo vital dunha forma única, particular e irrepetible” (Lameiras, Carrera e Rodríguez, 2013, p. 297). Esta diversidade contén, a súa vez, tres perspectivas de achegamento técnico e científico que Funes (2003) recolle do seguinte modo:

1. A diversidade de realidades sociais nas que evolucionan e se forman os/as adolescentes. Un exemplo práctico desta situación serían as súas estéticas externas, as diferentes e variadas tribos ás que pertencen ou ás diferentes formas de autoafirmación da súa identidade.
2. A diversidade ou non uniformidade no proceso madurativo adolescente, é dicir, mantén límites difusos e pouco claros; así pode falarse de preadolescencia, adolescencia media e postadolescencia, sendo difícil determinar onde está situado cada adolescente exactamente.
3. A diversidade de realidades cambiantes, na que non se pode esquecer as diferenzas de xénero, de forma que teríamos que falar de adolescencias femininas diversas e adolescencias masculinas diversas, que implican, inevitablemente, formas diferentes de vivir á adolescencia.

Aínda recoñecendo a diversidade, hai certos trazos ou características comúns desta etapa vital. O termo adolescencia provén da palabra latina «*adolescere*», que significa crecer e desenvolverse ata a madurez. É un período de cambio dentro do ciclo vital, no que se configura a identidade persoal adulta, obrigándoos a posicionarse respecto a si mesmo/a e á sociedade que lle rodea. Neste sentido, a adolescencia é un «eu» na busca de intimidade que vai tomando conciencia crecente de si mesmo/a (Garaigordobil, 2000).

A OMS (2020) sitúa este período da adolescencia entre aproximadamente os 10 e os 19 anos. O inicio da adolescencia ven marcado pola aparición da puberdade (período no que se dan cambios a nivel corporal, fisiolóxico e sexual) e que se inician como resultado de complexas programacións cerebrais e da regulación das hormonas gonadais (Lameiras et al., 2013); o final de esta etapa é máis difícil de identificar, ao manifestarse principalmente como un feito social que ven marcado por diferentes factores como a autonomía do núcleo familiar, a incorporación ao mundo laboral ou a entrada no mundo das relacións afectivo-sexuais. Por esta razón atopámonos con «adolescentes tardíos/forzados» que xa teñen trinta anos ou máis.

A adolescencia implica cambios corporais, intelectuais, emocionais e sociais que teñen características distintas aos da infancia e vida adulta, e como tal non está exenta de conflitos (López Sánchez e Oroz, 1999). Isto implica vivir con inseguridades, dúbidas e temores que están relacionadas, segundo López Baldomir e Fuentes (2010, p. 1), con:

“A falta de coñecementos e de información, co medo ao descoñecido e á imperiosa necesidade de saber sobre o novidoso mundo da erótica e sexualidade (tanto da propia como da allea) ademais da confusión creada pola vixencia de moitos mitos, estereotipos e informacións contraditorias en torno ás preguntas máis comúns que todos e todas nos formulamos algunha vez en relación á sexualidade e aos afectos”.

1.2. A sexualidade na adolescencia

Entendemos a sexualidade como un proceso que se inicia co nacemento e que só termina cando a vida chega ao seu fin: flexible, multifactorial e cheo de interseccións (Platero, 2012). A adolescencia é a etapa onde se consolida a identidade sexual construída na infancia e ten como meta a integración de dimensións cognitivas, emocionais e sociais. Cando nos referimos á sexualidade na adolescencia case sempre é dende unha visión restritiva e negativa que provoca sentimentos de culpa e coerción. É importante mudar cara unha perspectiva positiva e ampla da sexualidade xa que unha vivencia positiva desta implica que haxa unha correspondencia entre os nosos desexos e a súa posibilidade de realízalos. Nesta etapa resulta crucial fomentar a autoestima para aceptar as nosas características e os cambios que se producen na adolescencia.

Neste proceso, as influencias externas son diversas, pero algunhas son tan novas e poderosas como internet e a nova pornografía (Ballester e Orte, 2019). Nesta etapa vital prodúcese cambios relevantes na sexualidade: comeza a experimentarse coa masturbación e, seguindo diferentes estudos (Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap) no 2015 no seu estudo sobre hábitos sexuais en adolescentes de 13 a 18 anos [Ver Anexo VIII] ou a Enquisa Nacional sobre Sexualidade e Anticoncepción, 2019 da Sociedade Española de Contracepción (SEC) 2019) [Ver Anexo VIII] e [Ver Anexo I], sabemos que en España as primeiras relacións sexuais coitais prodúcese entre os 14 e 15 anos tanto en rapazas como en rapaces (Moreno, Ramos, Rivera et al, 2019).

Outros datos indican que o autoerotismo e as conductas autoexploratorias vanse dirixindo progresivamente cara outras persoas; nestes primeiros momentos aparece o *petting* que fai referencia ás intimidades sexuais próximas ao coito, pero sen chegar a el, incluíndo ou non o orgasmo (López Sánchez e Oroz, 1999); así como todas as formas de expresión da sexualidade que non se enmarcan no modelo heteronormativo de sexualidade que se equipara co coito vaxinal de forma prioritaria (Lameiras et al., 2013).

As primeiras conductas xenitais exploratorias e o inicio das relacións sexuais coitais xeran sentimentos de satisfacción e/ou insatisfacción, de seguridade ou de medo, de culpa ou de vergoña. Evolucionase así dunha conducta sexual cunha clara finalidade autoexploratoria e lúdica, durante a infancia, a unha sexualidade caracterizada por unha maior especificidade do desexo sexual (Fuertes, 1996) e unha crecente finalidade relacional cara ao compañeiro/a na adolescencia. Nesta liña, Rodríguez e Traverso (2007) advirten a existencia de novos hábitos sexuais entre os/as adolescentes, dentro dos contextos de ocio e das novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TICs), que se non se saben xestionar poden chegar a converterse en adicción (coma a adicción á pornografía).

É tamén o momento no que se descobre o canon heterosexual no que non se ven identificados mozos e mozas cunha orientación sexual distinta. A pervivencia da lgbt-fobia na sociedade da lugar ao acoso aos e ás adolescentes que non se identifican con patróns clásicos de masculinidade e feminidade, impedíndolles un desenvolvemento integral da súa personalidade. Isto pode levar ao autorexeitamento, ao sentimento de «ser raro» e á condena das características propias (Gómez e Platero, 2008). Aínda que defendemos que a identidade sexo-xénero está en constante reelaboración, no proceso de desenvolvemento da orientación sexual, a adolescencia constitúe un momento decisivo, reforzado polo entorno, sen negar con isto a posibilidade de diversas reorientacións que poden adoptarse ao longo do ciclo vital (Lameiras et al., 2013).

2. A «nova pornografía» como EAS

Apuntou, nunha entrevista o presidente da Rede de Xuventude e Inclusión Social, Carlos Rosón (Público, 2019) que actualmente “estamos vendo como esta nova pornografía, máis machista e vexatoria, está sendo a principal fonte de educación afectivo-sexual da nosa xuventude: o 80% deles din que non recibiron educación sexual ou que esta foi insuficiente” Tamén correlacionou o feito de que a pornografía este substituíndo á educación sexual e a proliferación nos últimos anos das chamadas «manadas». Neste sentido expresou que:

“Non é casualidade que fai cinco anos as manadas fosen un fenómeno estatisticamente irrelevante e hoxe haxa máis de cen xudicializadas, igual que non é casualidade que o vídeo máis visto desta nova pornografía sexa o de unha violación en grupo. Rosón entende que tampouco é casualidade que cada vez máis homes pensen que forzar á parella a manter relacións sexuais non é violación ou

que houbera un repunte na venta de bonecas inchables en modo violación” [Ver Anexo VIII].

As películas pornográficas non son reais, fanse cortes de cámara, actúan modelos con atributos «teoricamente» perfectos e téndese á esaxeración. Por iso o porno non pode servirnos de fonte para desenvolver a EAS.

Tras estas pequenas pinceladas sobre o que tratará este apartado do traballo, comenzaremos por delimitar o que entendemos por «nova pornografía» e as súas diferenzas coa pornografía convencional, distinguiremos que roles asume cada xénero na pornografía e analizaremos algunhas investigacións con resultados salientables no tema. Ademais, comprobaremos se incide ou non esta «nova pornografía» nos e nas adolescentes, así como tamén comprobaremos como o armazón capitalista da industria pornográfica xoga cos/as adolescentes.

2.1. Diferenzas entre a «nova pornografía» e a pornografía convencional

A pornografía foi un asunto de debate e controversia dende a súa aparición fai polo menos dous mil anos na antiga Roma. Non é comparable a pornografía convencional ou «*mainstream*» coa «nova pornografía» como se reflicte na táboa 1. [Ver Táboa 1, Anexo III]. Para Ballester, Orte e Pozo (2019) pódese falar dunha «nova pornografía» a partir das seguintes características:

- **Calidade de imaxe.** Elemento que mellora constantemente cos avances das TICs.
- **Alcanzable.** A oferta é, na súa maior parte, gratuíta.
- **Accesible.** Prodúcese e distribúese constantemente. O acceso pode facerse dende calquera parte do mundo, en calquera momento e dende diferentes tecnoloxías de pantalla.
- **Sen límite** na elección das prácticas sexuais que se poden ver, dende as convencionais ata as condutas de risco ou ilegais.
- **Anónima ou con intensa interactividade.** Pode ser de mínima interacción (visualizala) ou chegar ao cara a cara partindo do contacto a distancia, empregando a pornografía como unha nova vía de acceso á prostitución.

Ademais das que recoñecen estes autores poderíanse engadir:

- **Cotidianidade,** traspasando as barreiras da intimidade cunhas manifestacións que ata o de agora eran privadas e empregábanse en contornas reservadas.
- **Cambio nas condutas** humanas e polo tanto sexuais nas relacións interpersonais a través da tecnoloxía.

Esta «nova pornografía» relaciónase con dous fenómenos directamente vinculados (Ballester e Orte, 2019):

1. A sexualidade que impón o patriarcado: A pornografía seguirá gañando espazo na sexualidade dos/as adolescentes mentres non se poda desenvolver unha sexualidade igualitaria e libre.
2. O capitalismo que se adentra nas vidas privadas: Quen produce e desenvolve a industria pornográfica? Trátanse de organizacións agresivas cunha gran aptitude para impoñer a súa presenza nos novos mercados (como na Internet e nas tecnoloxías da información e da comunicación).

A «nova pornografía» ten un efecto imprevisto e descoñecido, sobre todo na última década coincidindo co crecemento de internet. Na maioría da poboación occidental, especialmente a masculina, normalizouse o seu consumo, facendo que aumentara así a súa relación entre oferta e demanda. Con isto, non debemos deixar atrás o coñecemento sobre o impacto que ten nas relacións interpersoais dos/as adolescentes.

A intimidade vaise a golpe dun clic e isto podémolo observar no aumento de casos ciberdelictivos (Cereceda et al., 2018). A cultura do porno fai que haxa máis exhibicionismo nas redes, gravando e distribuindo vídeos pornográficos como o exemplo das manadas, con consecuencias nefastas como o suicidio de mozos/as tras a difusión de vídeos íntimos delas ou deles. Coa chegada da tecnoloxía 5G [Ver Anexo VIII] créanse ferramentas interactivas como as gafas virtuais. Isto, ligado á cultura pornográfica [Ver Anexo VIII] fixo que se crearan aplicacións onde ti accedes a violar a mulleres, pegalas, humillalas, etc. en realidade virtual. Isto non é nada novo, pensemos en xogos legais como o Grand Theft Auto (GTA) onde podes matar a mulleres prostituídas.

Como profesionais da educación estámonos a preguntar se estamos creando, pouco a pouco, unha «escola da violación» (Magnet, 2019). Estamos preparadas e preparados como sociedade para afrontar a «nova pornografía»? Certamente a pornografía que coñecemos ata agora nunca foi deste tipo, polo que é importante o seu estudo no impacto que ten na adolescencia.

2.2. Roles na pornografía

A pornografía defínese como a raíz de todo tipo de violencias de xénero xa que deshumaniza ás mulleres: expón humillacións, cosificación, control, etc. sendo maioritariamente denigrantes as representacións que se fan das mulleres, observándoas como obxectos sexuais que mostran os seus corpos coa finalidade de excitar ao consumidor/a, quitándolle calquera identidade persoal, afectiva, sentimental e/ou social.

O pracer feminino non está reflectido e chega cun minuto vendo vídeos porno para constatalo. Ademais, ofrécese o corpo feminino como un corpo ao servizo do pracer masculino arrasando co imaxinario sexual real. O porno está producido na súa maior

parte «por» e «para» homes polo que as relacións representadas na pornografía na súa maioría non satisfán os desexos femininos. Neste sentido, nace o lema «a pornografía é o síntoma, o heteropatriarcado é a enfermidade» (Moreno Morillas, 2017).

A pornografía é vista moitas veces como unha ficción. Non obstante, nunha ficción coma pode ser no cine ou teatro, cando hai que «asfixiar» a alguén fas como que o asfixias, pero non o asfixias realmente. Na pornografía si é real, o que non é real é a imaxe da sexualidade que se da nela. A imaxe dunha escena prototípica de pornografía comeza cunha erección do home e remata exaculando, cun sorriso da muller como sinónimo de consentimento sobre todo o que acaba de pasar, como que ela quería e que non estaba coaccionada a facer nada do que apareceu na escena. Que desfrutou que case a mataran asfixiándoa ou finxindo unha violación múltiple, por exemplo. Resulta preocupante que a primeira información sexual á que recorren antes de ser informados/as polas familias ou escolas se atope plagada de violencia contra as mulleres.

No cine adoitase posicionar aos personaxes masculinos como «os que miran» (deseñan) e aos personaxes femininos como «as que son miradas» (obxectos). Tanto na pornografía, na publicidade ou no cine, existe unha fragmentación do corpo feminino que a converte nun simple obxecto. As partes do corpo elixidas para tal fin son aquelas relacionadas cas zonas eróxicas (peito, nádegas, pernas, beizos, etc.). Neste caso, é importante destacar que o primeiro paso para identificar a un personaxe é poder apreciar visualmente a súa cara, algo que se respecta nos personaxes masculinos pero non na maioría dos femininos.

Neste apartado veremos que rol ou funcións se lle asignan ás persoas na pornografía dependendo do seu sexo. Os roles poden ser aprendidos e imitados polos e polas adolescentes como aquilo que deben ser e como deben estar, polo que convén analízalos. De aquí veñen moitas das frustracións cando realizan a súa primeira experiencia sexual coital, pois non entenden que ás mozas ou aos mozos non lles guste o sexo como mostran as películas pornográficas, xa que crían que o porno mostraba o que había que facer e como comportarse á hora de manter relacións sexuais.

Unha das consecuencias máis graves da pornografía é a repetición dos roles que se representan, como actitudes agresivas, dominación ou machismo. A pornografía é causa e efecto de que as mulleres sexan representadas como obxectos sexuais e o seu consumo dificulta que os/as adolescentes podan achegarse á sexualidade dende unha perspectiva de xénero baseada no amor e o respecto en igualdade. Ademais, o perigo reside en que intentan imitar os roles que ven a través da pornografía, forzando prácticas sexuais onde a outra parte pode non estar de acordo ou simplemente someterse para non perder o vínculo afectivo-sexual coa parella. Os adolescentes varóns están entendendo que someter á muller, aínda que diga que «non», non é o problema, porque na ficción da pornografía fan todo o contrario, déixanse someter e mostran gusto. Esta situación daralle unha imaxe máis potente desa escena e será máis atractiva para os homes ao incentivar directamente un impulso sexual primario e instintivo.

O rol masculino na pornografía preséntase como «machos» e súper heroes. Os nomes dos actores porno refírense aos seus xenitais (por exemplo, «Niñopolla»). Dos homes espérase que non xeman, que non griten, que non choren,... en definitiva, que non expresen a súa afectividade, emocións ou sentimentos, porque isto faraos amosarse coma seres emocionalmente fráxiles e febles. Estes roles fan que os mozos consideren que é iso o que teñen que facer e como comportarse á hora de manter relacións afectivo-sexuais. O patrón xeral e obsesionarse moitas veces con cuestións en torno a técnica («como se fai?» «canto teño que durar?» «como debe estar o pene?», etc.) e ningunha cuestión relacionada co encontro afectivo e íntimo á hora de compartir -dar e recibir- afecto e pracer. A mensaxe que transmite a pornografía é que o pracer masculino basease exclusivamente no coito, cando a investigación afirma que o 85% das mulleres non acadan orgasmos co coito (Frederick, St. John, García, e Lloyd, 2017).

Outra das consecuencias de manifestarse coma «machos» ante a práctica sexual é que ao practicar a excitación con imaxes de violencia explícita cara ás mulleres, o orgasmo queda vinculado á desigualdade: Para el hai pracer e para ela pode haber pracer, pero obrigatoriamente unido á dor (sodomismo) ou simplemente dor. O complexo binomio dorpracer vai parello coa variabilidade da personalidade humana e de quen busca sensacións fortes tamén nas prácticas afectivo sexuais en parella ou en grupo.

Os homes que constrúen a súa sexualidade a través da pornografía quedan mutilados da posibilidade de establecer relacións afectivo-sexuais non baseadas na dominación. Os datos revelan que o 75.8% dos consumidores son homes [Ver Anexo VIII].

Das mulleres espérase que sexan seres compracentes e sumisas. Nas Webs porno, como en calquera Web de compra e venda de produtos como Amazon, as mulleres somos filtradas en función das nosas características: talla (tetas grandes, «culonas», gordas,...), cor (asiáticas, latinas, negras, caucásicas...) ou estado de conservación (maturiñas, virxes, nais...). Afirmamos así que a pornografía é a maior expresión da «cosificación»: a muller como produto, como obxecto de consumo, deshumanizado (Urdangarin, 2015).

Esta información sexual fraccionada chégalles aos/ás adolescentes cando non teñen capacidade crítica e xera unhas expectativas desmesuradas que poden afectar á súa autoestima, xa que idealizan unha realidade ficticia con percepcións desacertadas sobre como ten que ser un corpo, de como teñen que ser os xenitais ou do tipo de prácticas que hai que facer. Creen que iso é a sexualidade. Seguir estes roles pode xerar frustración e insatisfacción na vida afectivo-sexual adulta. A sexóloga Berdún (2020) di que isto lévanos a que nas consultas psicolóxicas haxa cada vez xente máis nova: mozos perdidos e cansos de ter unha sexualidade pobre e estereotipada, acábanse saturándose e aburríndose por non cultivar a imaxinación, o xogo, a curiosidade,.. conceptos fundamentais na sexualidade sa e igualitaria para dar e recibir afecto e pracer.

Segundo Ballester e Orte, 2019, (p. 63), a pornografía:

“confirma os roles sexuais convencionais e estereotipados (homes musculosos-muller atractiva) mais, actualmente, a pornografía mostra todo tipo de mulleres e practicamente todo tipo de homes (co requisito da duración das súas ereccións)”

○ que se amosa de forma estereotipada é toda a relación sexual, de inicio a fin, sendo dominantes algúns aspectos característicos da sexualidade baseada na dominación masculina que Bourdieu (2000) indica ao afirmar que:

- O desexo masculino (nas filmacións heterosexuais) como aquilo que debe ser satisfeito.
- Todo comeza e remata coa erección masculina.
- As fantasías centrais que se representan son as masculinas, tanto heterosexuais como homosexuais, aínda que domine o modelo heterosexual e androcéntrico.”

En definitiva, homes e mulleres poden ser moi diversos ante a pornografía, pero as súas relacións afectivo-sexuais soen ser a representación tradicional dos modelos de xénero dominantes.

2.3. Inflúe a «nova pornografía» na adolescencia?

Na adolescencia sempre, ao longo das diferenzas interxeracionais, houbo interese pola sexualidade. Na actualidade, cada vez máis adolescentes teñen maior interese pola temática debido a que o acceso á información foi incrementándose co paso do tempo e mediado polas TICs. Precisamente, é buscando contidos sobre sexualidade cando se atopan coa pornografía. Isto é inherente á súa curiosidade e a resposta á sociedade na que vivimos, onde a sexualidade está moi presente nas nosas vidas. O «tabú da sexualidade» non existe como podía existir fai trinta anos -o que si segue existindo é o tabú nas familias á hora falar sobre a sexualidade aos nenos/as e mozos/as-. O problema é que cando busquen información nas TIC sobre o tema da sexualidade a resposta maioritaria segue a ser que atopan pornografía.

Hai persoas que se acostuman a masturbarse coa pornografía para que lles resulte máis fácil excitarse e chegar ao orgasmo. Isto pode producir un efecto de habituación [Ver Anexo VIII] xa que cando nos masturbamos con pornografía estamos recibindo un estímulo moi potente visualmente (o imperio da imaxe cosificando e controlando aos suxeitos), porque a nivel de estimulación mental non hai nada máis poderoso ca o porno. Son imaxes moi rápidas e directas, incluso coa opción de estar vendo varios vídeos á vez podendo saltar ou repetir a/as escena/s que nos gusta/n. O problema xorde cando a subxectividade do/da adolescente é manipulada polas imaxes sempre intencionadas, non inocentes, que se impoñen pola forza da repetición ata chegar a funcionar como ordes que organizan a identidade persoal e afectivo-sexual dos/das menores. A consecuencia é que todo o que está por debaixo desa estimulación e suxestión non lles resulta suficientemente estimulante polo efecto da habituación.

Este consumo de pornografía a idades tan temperás fai que resulte difícil establecer exclusivamente unha relación causal entre o cambio dos patróns comportamentais e o consumo da pornografía. O que si estamos observando é unha polarización: por un lado, hai adolescentes moi interesados e implicados no mundo da diversidade sexual, e polo outro estase vendo unha regresión a patróns comportamentais que parecían antigos e superados.

Nos últimos anos, as Organizacións Non Governamentais (ONGs) de infancia e xuventude que forman a Rede Estatal de Xuventude e Inclusión observaron un aumento de condutas que reproducen estereotipos de xénero e patróns de desigualdade nas relacións entre mozos e mozas: “retorno do amor romántico, dificultades para detectar a violencia de control, coerción normalizada ou ritualización das relacións sexuais” (Igaxes, 2019).

A Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) [Ver Anexo VIII], na súa práctica educativa, atopouse cun destacado número de mulleres heterosexuais novas (de 13 a 16 anos) que presentaban un patrón de ansiedade ante as propias relacións sexuais debido á falta de orgasmo durante o coito coa súa parella. O discurso que teñen é unha idea distorsionada do que «deben ser» as relacións afectivo-sexuais debido, entre outros factores, ao uso da pornografía (sobre todo por parte da súa parella) e na que o ficticio guión afectivo-sexual é tomado como modelo referente de «relación heterosexuais plenas e satisfactorias». Os discursos entre as rapazas foron moi similares e tiñan en común os seguintes puntos:

- Autodenomínanse «anorgásmicas».
- É o rapaz quen ditamina o «guión» da relación, e parte deste guión aprendeu-no da pornografía.
- O sexo é unha fonte de frustración, angustia, culpa e ansiedade ademais doutra serie de conflitos intra e interpersoais.

Ademais, a pornografía pode influír nos/as adolescentes das seguintes formas segundo distintos autores e fontes especializadas:

- 1. *Habitus*** [Ver Anexo VIII] **sexual e procesos ritualizantes:** a pornografía responde a súas dúbidas e inquietudes, tendo unha función formativa e polo tanto performativa, é dicir, que lles inflúe. A «nova pornografía» forma o *habitus* e implica un exercicio modificado da sexualidade, confirmado cada día co apoio doutros axentes que fomentan unha serie de condutas e modifican sensiblemente o entorno das aprendizaxes (Ballester e Orte, 2019).
- 2. *Imaxinario sexual:*** a pornografía arrasa co imaxinario sexual real, entendendo este como “unha guía analítica para mergullarse nas crenzas que temos a nivel social con respecto á sexualidade, vistas como aquela dimensión na que as cousas aparecen como incuestionadas, naturais e autoevidentes” (Bastida, 2017, p. 8).

3. Nas súas **relacións interpersoais**: non se observan algúns dos compoñentes das relacións afectivo-sexuais como o coñecerse, a sedución, as relacións afectivas relacionadas coa comunicación verbal, a elección de prácticas, a expresión de demandas, etc. Ten que ver co *habitus* e coa conformación de patróns de comportamento que reducen estes aspectos das relacións interpersoais producido polo consumo da nova pornografía e das experiencias observadas máis que vividas.
4. **Cosificación** [Ver Anexo VIII] e **deshumanización**: como xa vimos, no caso das mulleres a través da pedagogía da violencia que se exerce cara elas. Algunhas ocasións pódese chegar a falar ademais do mito do «home obxecto» ou cosificación sexual do varón. Nesta cosificación masculina móstrase un home de corpo enteiro con plena conciencia de si mesmo a diferenza das mulleres que se amosan deshumanizadas. Polo tanto, a obxectificación masculina pode darse ocasionalmente, pero sería unha falsidade equiparar a cosificación masculina coa feminina xa que os homes non experimentaron opresión sistemática pola súa condición de home, mentiras que as mulleres si (Ridgway, 2017) ao silenciar o seu desexo e centrarse na erección masculina.
5. **Habituamento ou patrón masturbatorio**: repítese consciente ou inconscientemente unha forma de masturbarse onde inflúen o estímulo físico (presión, velocidade, etc.) e o estímulo mental (porno e fantasías). Isto xera un habituamento e unha perda de sensibilidade ao pracer, porque masturbarse cun patrón fixo, como pode ser o uso da pornografía, axuda á predición da recompensa (unha recompensa rápida). Ao cambiar de estímulos nunha relación sexual a recompensa, ademais de non poder predicila, é longa e difícil de conseguir (o cerebro elixe o camiño corto que xa coñece).
6. **Ritualización das relacións**: A «nova pornografía» modifica as prácticas sexuais dos grandes consumidores en dúas direccións complementarias: a familiaridade con prácticas de risco e tanto a demanda ás súas parellas sexuais destas prácticas como o consumo de prostitución para realizalas. Estas relacións interpersoais mediadas pola rede (Gutiérrez, 2012) afectan ás relacións afectivo-sexuais ao basearse na simplificación do vínculo dende formas rituais ríxidas (con pautas estritas de elevada expectativa e baixo risco persoal) ata formas rituais flexibles (cunhas regras do xogo que permiten unha ampla variedade de desenvolvementos). Un exemplo da ritualización obsérvase na transformación do acceso á relación sexual mediante o uso de mediadores de contacto explícito e internet, como por exemplo Tinder [Ver Anexo VIII]. Para Ballester e Orte (2019) o desenvolvemento dunha parte dos novos rituais de relación explícase pola presenza da «nova pornografía». É especialmente relevante entre os homes, en todas as idades, modifica as relacións persoais, as expectativas, os criterios para avalialas, as modalidades das prácticas sexuais desexadas e outros aspectos da competencia interpersoal. Un efecto da mes-

ma ritualización é a lexitimación de determinadas prácticas relativas á sexualidade. Estes mesmos autores establecen que, no caso dos homes, as prácticas ademais de converterse en rituais, simplifícanse, demandando conductas afectivo-sexuais que coinciden coas prácticas que se consideran «desexables» socialmente sen facer uso do seu imaxinario sexual.

7. Sitúanse como **consumidores/as** de pornografía, co que a industria pornográfica pode xogar con eles. Esta industria mercantiliza os corpos por anacos e véndeos como produto («tetas grandes», «culona», etc.). En termos económicos, Liberata (2017) [Ver Anexo VIII] explica que:

“[...] a pornografía é a estrela do capitalismo: ten baixos custos, distribúese masivamente e consúmese individualmente. Provoca un desexo que non se chega a satisfacer plenamente, é aditiva e require máis. A tecno-globalización da sexualidade por Internet permite consumir porno 365 días ao ano, 24 horas ao día e de forma anónima. En temos antropolóxicos, é a arma de capital para intervir no máis íntimo do ser humano: a súa sexualidade e desvinculala do afectivo.”

8. **Pode chegar a ser aditiva.** En si mesma, a pornografía non xera adicción. Xérase esta cando obtemos ao orgasmo a través da potente estimulación que as imaxes nos ofrecen. A superestimulación axuda a converterse nun hábito, porque o uso excesivo de estímulos sexuais visuais facilita a dependencia e o comportamento fóra de control (Velasco e Gil, 2017).

9. Incide no seu **autoconcepto e autoestima**: as mozas séntense fisicamente inferiores ás mulleres que ven nos vídeos; os mozos dubidan da súa virilidade, pensan que non serán capaces de comportarse como as personaxes que aparecen na pornografía. Polo tanto, unha exposición excesiva á pornografía relaciónase coa diminución da autoestima e da (in)satisfacción coa propia imaxe corporal dos nenos/as e mozos/as.

10. **Escalada de conduta:** É a porta de acceso a diversos mercados; é dicir, a pornografía ten, segundo Ballester, Orte e Pozo (2019, p. 17):

“unha función de incitación á conduta, de autosatisfacción ou de relación interpersoal. Porén, unha parte das prácticas implicadas poden superar o marco das relacións igualitarias, consentidas e agradables. Identifícanse dúas posibles escaladas de comportamento, unha é a aparición de modalidades de violencia nas relacións interpersoais e outra, o acceso á prostitución para dar saída a conductas impracticables consensuadamente coas parellas.”

Existe unha influencia entre a pornografía e a saúde afectivo-sexual dos rapaces e rapazas sobre todo dende variables de xénero? Semella que si, pero para confirmalo no seguinte epígrafe veremos as conclusións obtidas en estudos recentes (entre 2015 e 2020) sobre este tema.

2.4. Metodoloxía e resultados da investigación documental

A información é unha ferramenta primordial para todos e todas os/as profesionais de todos os ámbitos, por iso desde a realidade socioeducativa queremos que a ciencia da educación, a Pedagogía e a Educación Social como área aplicada e especializada sexan a vía de acceso para estar actualizados co coñecemento científico-técnico a fin de saber e ter en conta os avances da investigación na temática deste TFG, pero tamén é unha vía de mellora do desempeño profesional dos Educadores e Educadoras Sociais para seguir dando respostas ás necesidades e demandas dende colectivos concretos ou a nivel macro, meso e micro contextual.

Para elaborar este punto atenderemos aos coñecementos da bibliometría como rama da Cienciometría que permite estudar cuantitativa e cualitativamente a actividade investigadora científico-técnica (Ávila Toscano, 2018; Romani, Huamaní e González-Alcaide, 2011), porque a maioría dos descubrimentos científicos publícanse para ser lidos e citados por outros investigadores, xa que a cuantificación das citas determinan a popularidade, relevancia e prestixio das publicacións científicas. Esta medición do coñecemento ten, como finalidade xeral neste TFG, a avaliativa xa que os estudos bibliométricos outórganos ferramentas para a avaliar a investigación nun campo ou tema científico concreto. Recoñecemos, por tanto, que unha función é a de deixar constancia da cantidade de traballos publicados e o posible impacto que a difusión ten entre a comunidade científica.

A configuración da Investigación Documental desde TFG queda descrita nas táboas 2, 3, 3a, 3b, 3c, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 9a, 9b e 9c do Anexo IV seguindo as recomendacións de Córdón, Alonso, Gómez, Díaz e López (2012).

En canto aos resultados obtidos na busca documental atopámoslos nas Táboas 10, 10a, 10b, 10c e 10d no Anexo V o número real de fontes atopadas (resultados iniciais) nas distintas bases de datos e repositorio foron 91.217 e tras aplicar os criterios de busca, de inclusión e exclusión [Ver Táboa 8, Anexo IV], que nos interesaban na investigación deste TFG, e que nos facitou executar a selección quedaron 13 entradas (resultados finais) [Ver Táboa 10, Anexo V]. Esta pequena mostra indica que é unha vía de traballo de investigación importante pero incipiente, en xeral a día de hoxe e en particular; dende a perspectiva da Educación Social. Permítenos concluír que a medida que pasan os anos entre 2010 a 2020 van xerándose máis investigacións e traballos científicos sobre o tema, para nós pode ser debido á maior concienciación da sociedade sobre esta problemática ou á desmitificación do sexo e da sexualidade como un tabú. Aínda así, remarcamos que son poucos os resultados atopados. A análise do contido das 13 entradas así como a vinculación que pode manter co marco teórico deste TFG reflíctese nas táboas 10a, 10b, 10c e 10d no Anexo V. Non debemos esquecer que en tempo de Covid 19, caracterizado polo estado de emerxencia e o confinamento así como a suspensión da docencia presencial en favor da USC online e o teletraballo -docente e discente-, dispor de fontes documentais en aberto (*open access*) e textos online para

crear a bibliografía e webgrafía que empregamos para elaborar o TFG así como a bibliografía complementaria que forma parte do Anexo II poderían ser elementos que formasen parte da Investigación Documental.

3. A EAS: A asignatura pendente

Tras expoñer a influencia da «nova pornografía» nos/nas adolescentes e os resultados das distintas investigacións sobre o tema, é o momento de preguntarnos que podemos facer como sociedade para solucionar os problemas que se veñen explicando ao longo deste TFG. A solución pasa, necesariamente, pola implantación temperá da EAS. Neste epígrafe explicaremos o que entendemos por EAS, a diversidade de acepcións do termo e veremos a relación que existe entre a afectividade e a sexualidade.

3.1. Definición e diversidade de acepcións

As definicións que atopamos da EAS non se refiren tanto a ofrecer unha información científica e exhaustiva sobre a anatomía, fisioloxía e patoloxía sexual; preténdese promover actitudes de comprensibilidade, vivenciando o respecto á diversidade, xerando dúbidas que leven a clarificacións, e propiciando o debate dos feitos xunto ao debate dos dereitos. De este modo, chegaremos a redescubrir un novo modelo cultural afectivo-sexual que promova a sexualidade satisfactoria sen centrala tanto nos xenitais, favorecendo unha actitude crítica ante a pornografía ou campañas publicitarias enmascaradas que se contradín coa mensaxe que realmente parece que pretenden transmitir (Santiago, Frago e Sáez, 2009).

A Oficina Rexional da OMS para Europa e o Centro Federal de Sanidade e Educación (2010, p. 8) define o termo de EAS como:

“A educación sexual é parte dunha educación máis xeral e, polo tanto, afecta ao desenvolvemento da personalidade de nenas e nenos [mozos e mozas] [Ver Anexo VIII]. A súa natureza, preventiva non só contribúe á prevención das consecuencias negativas relacionadas coa sexualidade, tamén pode mellorar a calidade de vida, a saúde e o benestar. Desta forma, a educación sexual favorece a promoción da saúde en xeral”.

A Federación de Asociacións para a Prevención do Maltrato Infantil (2011) define a EAS como “unha actividade pedagóxica que emprega información rigorosa, obxectiva e completa a nivel biolóxico, psíquico e social para formar en sexualidade” [Ver Anexo VIII].

En relación coa conceptualización da EAS falaremos, polo tanto, de cambios biofisiolóxicos, de fisioloxía da reprodución, da fisioloxía do pracer, do desexo, da orientación sexual, dos afectos, da atracción, do amor, do namoramento, da saúde sexual en xeral e da saúde sexual reprodutiva, entre outros temas (García Ruiz, 2017).

Trátase, pois, de educar para a vida, o respecto, a igualdade, a convivencia pacífica e a tolerancia na aprendizaxe do comportamento afectivo-sexual. A EAS implica educar na liberdade, na (co)responsabilidade cuidando á experimentación e expresión do afecto, das emocións e sentimentos cara ó logro no benestar integral das persoas (Franco e Fernández, 2016). Para Gutiérrez (2008, p. 340) o concepto de benestar subxectivo é sinónimo de felicidade, satisfacción vital ou benestar psicolóxica que se define como un “constructo teórico resultado das avaliacións que facemos das dimensións afectivo-emocional -como son de satisfactorias as emocións que experimento- e a cognitiva -centrada na avaliación subxectiva do grao de logro das aspiracións”.

Isto lévanos ao enfoque de educar para a saúde. A OMS (2006b) recolle a EAS como un dereito dos nenos, nenas e adolescentes, xunto a outros dereitos asociados á sexualidade como son a liberdade, a privacidade, a equidade ou a convivencia en igualdade e sen discriminacións. Para Lameiras et al. (2013, pp. 360-361) as principais características definitorias da EAS serían:

1. É un **proceso lento e gradual** que comeza na infancia e prolóngase durante toda a vida ata a morte. Sempre se fai EAS, as veces dunha forma implícita e sutil a través de procesos inconscientes tanto para o/a educador/a como para o/a educando/a, pero outras explicitando estas cuestións, positivándoas e adecuándoas á idade e ás características definitorias do grupo concreto ao que se dirixe.
2. Debe adoptar unha **concepción integradora da sexualidade**, o que permitirá múltiples perspectivas de traballo e análise. Facilita recoñecer a sexualidade polo seu carácter construtivo ao abeiro de cada cultura e sociedade concreta.
3. É susceptible dun forte **compoñente transformador** da sociedade e das concepcións da mesma, ao analizar criticamente o concepto de sexualidade interiorizado coma normativo, para propoñer alternativas máis axeitadas a modelos máis acordes coa felicidade, calidade de vida e diversidade das persoas.
4. É un **dereito** dos nenos/as, adolescentes, xuventude e, en xeral, de todas as persoas. Así mesmo, é (co)responsabilidade de diferentes axentes educativos: escola, familia, amigos/as e sociedade en xeral.
5. Está formada por un conxunto de aprendizaxes que inciden tanto a nivel **conceptual**, como **actitudinal** e **comportamental**.
6. O seu obxectivo principal será **mellorar a calidade de vida** das persoas, axudándoas a atopar o seu sitio no mundo (empoderarse), a vivenciarse e expresarse como persoas cunha biografía afectivo-sexual propia, favorecendo a configuración desta biografía dentro dun marco ético e moral de (co)responsabilidade e de respecto cara a diversidade de biografías ou de sexualidades, en definitiva, a súa principal meta será educar para unha vida afectivo-sexual coa que sentirse ben.

7. Os seus principais eixes conceptuais xiran en torno ao **coñecemento dun/dunha mesmo/a** e a riqueza da súa propia identidade; así coma ó coñecemento dos outros/as, e ás (co)responsabilidades que ofrecen as relacións afectivo-sexuais que se establecen ao longo da vida. A EAS transmitirá actitudes positivas cara a sexualidade, destacando as posibilidades que nos ofrece o ser sexuados/as e ensinando criterios de saúde que deben orientar ás persoas na organización da súa propia biografía sexual.

Porén, o termo EAS non é o correcto para todos os/as profesionais e expertos/as na materia. Existe un debate sobre como se debería denominar este tipo de educación e, principalmente, atopámonos cos seguintes enfoques ou acepcións que presentamos a continuación:

- **Educación Sexual:** Atende á consideración da educación sobre saúde sexual [Ver Anexo VIII] e saúde sexual reprodutiva a fin de establecer accións formativas para xerar aprendizaxes, formais, non formais e informais (familia, escola, comunidade,...), recibidos desde a infancia ata o resto dos ciclos vitais, para garantir a transición á sexualidade activa como unha entrada dende a información e o coñecemento científico-técnico (profesionais da educación e saúde). Xeran procesos de Educación para a Saúde (EpS). Búscase reducir a vulnerabilidade de nenos/as e mozos/as nunha perspectiva máis ampla, que inclúe varios elementos: xénero, sexualidade, desenvolvemento cognoscitivo, emocional e psicosexual dentro dun contexto sociocultural e institucional amplo (López Sánchez, 2014 e 2015).

A educación sexual referencia aos temas incorporados ao currículo escolar nas escolas e outros centros educativos en xeral, como parte dunha materia ou como tema transversal a varias delas.

- **Educación Afectivo-Emocional e Sexual:** Nesta postura únese a parte afectivo-emocional e a sexual do ser humano dende a perspectiva da educación das actitudes (Ferreiro Díaz, 2007 e 2008). Así, fálase dunha educación afectivo-emocional e dunha educación sexual conectadas, porque as persoas coidan a propia saúde se se queren e respectan, é dicir, a esencia mesma da educación afectiva, para aprender a experimentar, recoñecer e xestionar emocións e sentimentos (educación emocional) cara a nós mesmos/as e o noso corpo sexuado en primeiro lugar e cara aos demais cando compartimos a experiencia sexual. Desenvolver o vínculo afecto-emoción e sexualidade dun modo saudable inflúe na construción da personalidade (grao de autoestima, confianza e seguridade) dos neno/as e mozos/as condicionando o grao de felicidade e benestar no desenvolvemento da experiencia sexual individual (autosatisfacción: masturbación, autoerotismo), en parella ou ampliando o campo das relacións afectivo-emocionais e sexuais mediadas polo amor, a liberdade e a diversidade.

- **Coeducación Afectivo-Sexual:** Coeducar significa non establecer relacións de dominio que supediten un sexo ao outro, senón incorporar a igualdade de condicións ás realidades e ás historias das mulleres e dos homes para educar na sexualidade dentro da igualdade de xénero, pero dende a diferenza.

A coeducación afectivo-sexual busca o desenvolvemento integral das persoas sen coartar capacidades e con independencia do seu sexo e polo tanto, para Ferreiro Díaz (2017, p. 136) “debe ser un proceso intencionado e consciente”.

- **Educación Afectivo-Sexual:** Nesta postura a intención é darlle visibilidade á parte afectiva que ten a sexualidade humana. Cabe indicar que para Gutiérrez (2016) a afectividade é unha necesidade de ciclo vital asentada na rede de apego que o ser humano crea. Desde o apego experimentamos e aprendemos que é o afecto. Así, a afectividade ten un dobre marco referencial: endóxeno-personal e esóxeno-relacional e ambas maniféstanse na nosa condición social. Cabe dicir, que a afectividade é un campo de actuación máis amplo que o referido aos afectos na nosa vida sexual, xa que unha parte da nosa sexualidade é dar e recibir afecto ou sentirse querido/a na intimidade.

Para a configuración técnico-científica dos vocablos asociados á EAS neste TFG cabe dicir que aínda que os/as profesionais e expertos/as na materia non sempre mostran unanimidade en relación aos enfoques ou acepcións para nós, todas elas son viables e complementarias a fin de falar dunha EAS integral no desenvolvemento humano.

3.2. Afecto e sexualidade

Tal e como expresamos nos enfoques ou acepcións da EAS a vinculación afectiva representa unha parte prioritaria da sexualidade. Recoñécese coma unha calidade psíquica a través da cal as persoas somos capaces de experimentarnos a nós mesmos/as e vivir, no máis íntimo, a realidade externa. Rojas Montes (1989, p. 18) di que é o “modo no que somos afectados interiormente polas circunstancias que se producen ao noso redor”. Expresamos afectos e emocións a través da comunicación, tanto verbal como non verbal. Máis que as palabras, son os xestos, as actitudes, as miradas, os silencios, a comunicación pel con pel, etc. Por esta razón cremos que os termos afectividade e sexualidade deben de estar unidos e presentes na configuración dunha EAS integral para que dende as relacións de amizade, de parella e noivado crezan vínculos sentimentais e sexuais positivos, igualitarios, respectuosos, abertos, pracenteiros, tenros e libres.

A afectividade e a sexualidade acompañanos ao longo de toda a vida e na adolescencia, segundo Cabrera (2015), constitúese como un dos centros de preocupación, xa que é unha etapa onde as relacións elixidas entre quen comparten idade, centro de estudos, barrio, actividades, etc. comezan a configurarse como importantes, gañándolle o terreo ás que teñen lugar na familia. Tamén é na adolescencia cando se comeza sentir atracción por outras persoas (orientación sexual e diversidade sexual). Esta atracción

afectiva e erótica é unha forma de reacción fronte á outra persoa. Recollemos a continuación unha cita onde un profesional da EAS (Ruiz, 2009, p. 16).pregúntalle aos e ás adolescentes que entenden por sexualidade:

“Case sempre aluden ao coito ou outras prácticas eróticas (penetración, felación, cunilingus, masturbación, etc.), aos xenitais (pene, vaxina e os seus numerosos nomes) e á reprodución/procreación (anticonceptivos, embarazo, menstruación, etc.). Poucas veces aparecen sentimentos (pracer, cariño, vergoña, etc.) ou se fai unha mención aos aspectos sociais das relacións eróticas (orientación do desexo, tipos de relacións, normas, etc.) nin moito menos aos sexos como tales. Ao preguntar se pode haber sexualidade sen sentimentos, a resposta é sempre afirmativa, considerando que pode chegar a separarse o sexual daquilo que sentimos”.

A sexualidade é aprendida e construída ao longo da vida. Así, entre os neno/as e mozos/as resalta o concepto de sexo baixo a connotación biolóxica, un impulso biolóxico (prácticas eróticas, xenitais,...) marcado socialmente polos roles de xénero as relacións de poder e factores tales como idade, condición social e económica. O outro sentido é a actividade sexual (aspectos físicos, emocionais e cognitivos) que vai dende a infancia á vellez e non remata ata que o ser humano morre, (reprodución/procreación, anticoncepción, riscos,...) (Gutiérrez Teira, 2010), pero a presenza de emocións e sentimentos (pracer, cariño, vergoña, etc.) é a satisfacción sexual -resposta afectivo-emotiva que nace da avaliación que o ser humano fai dos aspectos positivos e negativos asociados ás súas relacións sexuais- é que non a manifestan tan abertamente. Pero, Polaino-Lorente (2006, p. 445) indica que a “sexualidade e afectividade están entre si moi unidas, constituíndo como o feixe e o envés dunha mesma realidade”.

Esta disociación que separa os aspectos socioculturais, emocionais, cognitivos e psicolóxicos dos xenitais vese reflectida na pornografía, xa que basea a sexualidade en aspectos físicos (estar espido, a penetración, etc.) e no erotismo (fantasía) da experiencia sexual. A pornografía (parellas, tríos, orxías, heterosexualidade, homosexualidade, lesbianismo,...) pode verse incluso noutros idiomas sen perder para nada o fío de condido (*cine porno*) mentres que no caso do *cine erótico* ou películas onde a sexualidade móstrase abertamente e o sexo non se finxe -espídos frontais, xenitais afeitados, sexo explícito, anhelo de pracer, apetito insaciable e límites entre o sexual e o obsceno,...- (García Gómez, 2017) e o *cine comercial* (documental ou ficción) que busca máis conmover ao espectador/a dende aspectos socio-culturais, psicolóxicos e pedagóxicos (a emotividade) mostrando conflitos e problemas contextualizados nas personaxes e a súa forma de vivir, de afrontar as dificultades e de respostar aos retos vitais, pero explicitamente o comportamento sexual-xenital redúcese a escenas moi concretas e/ou prima máis a suxestión sen mostrar directamente (Ruiz, 2009).

Os nenos/as e mozos/as aprenden co cine a ver películas e discernir a realidade da ficción nas escenas que ven, porque a comunicación para educar para el sexo e a sexualidade co cine debe ir cargada dun coñecemento científico e humanizado.

É importante coñecer que hai múltiples e diversas formas de experimentar a afectividade e a sexualidade, pero é probable atoparnos determinados atributos, actitudes ou condutas condicionadas pola socialización diferencial [Ver Anexo VIII] e os estereotipos de xénero (Lameiras et al., 2013) contra os que loitar, porque aínda que recoñezamos a diversidade afectivo-sexual non se pode baixar a vixilancia, na medida en que se reactivan mitos e estereotipos nas novas xeracións. Neste sentido, en canto ás mostras de afecto e a dimensión emocional, ao modelo masculino asígnaselle a forza, a capacidade de control e inhibición emocional, a autoridade e a racionalidade; ao feminino outórgaselle a emotividade, a expresión dos seus estados anímicos, o afecto, o sentido da empatía e sensibilidade, a obediencia e intuición (Di Nicolla, 2011).

Esta é outra maneira na que se subordina á muller respecto ao home, xa que as mulleres especialízanse nas emocións e no proceso de socialización, fomentándoas a crear e manter relacións e convertelas en necesidades e motivacións principais para organizar a súa vida (Esteban, Medina e Távora, 2003). Ao estereotipo das mulleres como emocionalmente máis expresivas, máis comprensivas, empáticas e perceptivas que os homes súmaselle que, no terreo da sexualidade, son excluídas do dereito ao pracer mentres que ao home asígnaselle a dominancia sexual. Os roles e a socialización de xénero inflúen nos seguintes aspectos relacionados coa afectividade e sexualidade atendendo a:

- **Construción de relacións desequilibradas:** Atende as calidades máis valoradas nas mulleres seguen sendo a beleza e o coidado (abnegación), namentres que nos homes séguese a valorar a forza e o liderado. Potenciando capacidades distintas, sitúase a muller nunha posición de subordinación fronte ao home.
- **Xeración de emocións negativas que causan malestar:** medo, vergoña, culpa, turbación, ambigüidade, etc. Ensínaselles ás mulleres a sentirse indefensas e a ser protexidas polo varón, a aprender como teñen que comportarse para que as queiran e as acepten, a que deben estar dispoñibles sempre para coidar e axudar aos demais, etc.
- **Vida sexual satisfactoria e libre non potenciada:** non se fomenta a iniciativa e expresión do desexo sexual feminino, xa que o papel que lle «corresponde» é o de suxeito que desempeña un papel pasivo e compracente.

O discurso ou debate que se ven dando nos últimos anos do sexo con amor ou sen amor é, ao noso parecer, un discurso estéril. Non entendemos un encontro íntimo sen vinculación afectiva de ningún tipo; o debate no que deberíamos centrarnos sería en torno á idea de «vinculación afectiva»: que entendemos, que parámetros, que marxes e que variables a definen (Santiago *et al*, 2009).

4. A Educación Social e o/a Educador/a Social na era da «nova pornografía»

Un dos principais obxectivos da Educación Social é “o desenvolvemento integral dos suxeitos, potenciando o descubrimento das súas capacidades e limitacións, aportando instrumentos de autoconñecemento para que comprendan a súa realidade e descubran o seu potencial a través do cal desenvolverse como suxeitos con algo que aportar” (Romans, Petrus e Trilla, 2009, pp. 160-161). Este obxectivo traballase a través da Educación Social, pero tamén da EAS. Recordamos que a sexualidade é unha dimensión fundamental da persoa, o que implica asumir que é educable e un dereito que debe ser promovido polos diferentes axentes educativos (Carrera, Lameiras e Rodríguez, 2019).

Tendo en conta as definicións de sexualidade e da EAS que vimos, de xeito integral e tratadas interdisciplinarmente, expomos a necesidade que existe de incorporalas nos procesos de intervención socioeducativa. Os e as profesionais da educación nos ámbitos formal, non formal e informal debemos darlle importancia a esta dimensión afectivo-sexual non só dende a prevención, senón tamén explicando a realidade de que somos seres afectivo-sexuais, como nos facemos a nós mesmos/as sexuais e da nosa identidade sexual. A EAS debemos entendela como educación para a vida e para a saúde.

A Educación Social ten relevante importancia na EAS porque sabemos que esta se transmite tamén con accións non formais e informais, en diversos tempos educativos, contextos e espazos. A Educación Social, porén, debe planificar intencionadamente as propostas socioeducativas (procesos educativos formais e non formais). A EAS forma parte dun proceso educativo e precisamente por iso consideramos que os/as profesionais da educación, neste caso da Educación Social, sexan parte dos equipos de profesionais que posúan as competencias, funcións e o perfil para desenvolver este proceso.

Con todo, moitas veces o perfil do profesional das persoas que traballan na Educación Sexual non está ben definido. Por iso cremos necesario traballar este punto, explicando e argumentando porque a EAS é un novo ámbito da Educación Social e identificando as competencias profesionais do Educador/a Social para exercer profesionalmente. Algo tan sinxelo, como apuntan Díez, Herranz e Rodríguez (2012, p. 12) de que é interesante abordar este tema porque:

“un/a sexólogo/a nin é nin debe converterse nun educador/a e un educador/a nin é nin debe converterse nun sexólogo/a. Non obstante, ambos poden e deben contribuír a unha educación dos sexos profesional, de calidade e dende as bases científicas que nos brinda o conxunto de saberes das ciencias humanas”.

Isto pasa, necesariamente, porque os profesionais da Educación Social teñan os coñecementos sexolóxicos necesarios para integrar a sexualidade na nosa acción socioeducativa no cotiá e coas persoas coas que traballamos, así como abordar habilidades e destrezas que nos permitan coñecer, comprender e analizar os fenómenos sexual-

mente significativos na vida humana. De feito, ambas disciplinas Educación Social e Sexoloxía para Rodríguez García (2013, pp. 52-53):

“optan polo desenvolvemento integral dos suxeitos, potenciando o seu propio coñecemento, a súa aceptación e por tanto a súa socialización dunha forma máis satisfactoria e coherente cos seus referentes internos. Desta forma foméntase a súa capacidade de aportar todo o seu potencial á súa vida comunitaria, obxectivo esta da Educación Social”. Argumenta por tanto, que o feito educativo e o sexuado suceden á vez, e van na mesma dirección. Xorde a necesidade de que os Educadores e as Educadoras Sociais integren formalmente o que informalmente xa está sucedendo: que a función sexual é inherente á función educativa. E tendo en conta isto, a intervención socioeducativa non ten sentido sen planificación, non podemos omitir un feito de tal relevancia para a construción dos suxeitos dentro da súa planificación cotiá”.

4.1. A EAS como ámbito da Educación Social

O avance do coñecemento na Educación Social leva parello o nacemento de novos ámbitos, perfís profesionais e funcións dos Educadores/as Sociais. Hoxe en día non só centramos a nosa labor na marxinación, exclusión, nas minorías ou colectivos vulnerables (actuando na vertente asistencial e paternalista); tamén desenvolvemos outras funcións como son a transformadora e preventiva, converténdonos en axentes de cambio, xa que somos profesionais en constante construción debido á necesidade de responder aos cambios da sociedade, aos contextos e ás persoas. Neste marco, os Educadores/as Sociais debemos abrir un camiño para unha educación transformadora, crítica, colaborativa e emancipadora para crear unha nova cidadanía empoderada en chave de corresponsabilidade, participación, tolerancia e igualdade.

A Educación Social está permanentemente en cambio porque está ao servizo dunha sociedade dinámica, diversa e heteroxénea. Adáptase para dar resposta a novas necesidades sociais, como é a EAS. De feito, educar en sexualidade e igualdade é un obxectivo principal da Educación Social, así se fundamenta e evidencia tanto dende a discusión teórica como nas experiencias de Boas Prácticas (BBPP) presentes no último epígrafe deste traballo. Como finalidade ou meta da EAS (Bejarano e Marí, 2019, p. 31) indican que pretende:

“xustificar a necesidade de conectar a reflexión crítica feminista en torno ás sexualidades e a igualdade co desenvolvemento da Educación Social dende o seu carácter profesionalizante. Para isto, discútase un marco conceptual que contempla catro ideas chave: a educación social, a pedagogía feminista, o enfoque interseccional e as identidades corporais diversas. Este marco materialízase na proposta dunha formación de educadores e educadora sociais coherente a esta liña de pensamento e acción. Ponse de relevancia a importancia da acción educativa dende a diversidade de corpos, identidades e emocións. Neste sentido,

compártense experiencias de boas prácticas que avalan unha forma de saber e facer educación en sexualidades e igualdade”.

A EAS pertence a eses novos ámbitos emerxentes da Educación Social tal e como explican Riveiro e Rodríguez Quintáns (2009, p. 13). Estas autoras defenden que:

“Vemos, polo tanto, na Educación Social, unha nova potencialidade de traballo comunitario e participativo nos centros educativos que se está desenvolvendo e construíndo a nivel profesional. Un gran reto que temos por diante vai máis aló da propia supervivencia da educación social, e da súa proxección laboral nos centros educativos. Podemos construír un espazo de traballo, onde as persoas poidan ser conscientes e partícipes do proxecto, no deseño ou na propia intervención, pero como moitos seres vivos, teremos que permitir que o hábitat teña as condicións para que estes realicen a súa metamorfose, estraña, lenta; e xurda unha nova escola transformada, plena, feliz, luminosa e visionaria. O noso papel será decidir que queremos ser e onde queremos estar.”

Neste ámbito, a Educación Afectivo-Sexual contemplaría as seguintes áreas de traballo da EAS en Educación Social (Ver Anexo IX).

Aínda que nos documentos profesionalizadores dos Colexios Oficiais de Educadores/as Sociais de Galicia e de España non este recollido este ámbito como tal, si se menciona e trata na educación para a saúde ou na Educación Social na Escola. Como dixemos, é un ámbito que está emerxendo froito das necesidades e do progreso da sociedade. Así o constatan as e os Educadores/as Sociais que traballan nel, aínda que soen ter formación específica, trala diplomatura ou graduación en Educación Social, sobre sexoloxía e experiencias de boas prácticas.

4.2. Competencias profesionais do/a Educador/a Social neste novo ámbito

A novidade implica que non exista unha extensa bibliografía sobre as competencias profesionais específicas do/a Educador/a Social nesta realidade de actuación profesional, o que nos indica que debe recoñecerse coma un novo xacemento de emprego e un nicho de investigación e acción profesionalizadora relevante e emerxente dentro da Educación Social. De feito, forma parte dos novos xacementos de emprego da Educación Social seguindo ao Libro Branco de Pedagogía e Educación Social (ANECA, 2005a, p. 116) cando sinala que deben terse en conta catro características fundamentais para definir eses xacementos de emprego:

- Cubrir necesidades sociais.
- Configurarse en mercados incompletos.
- Ter un ámbito de prestación ou de produción definido.
- Ser potencialmente xeradores de postos de traballo.

O mesmo Libro Branco de Pedagogía e Educación Social (ANECA, 2005a) sinala a EAS dentro do ámbito de intervención educativa para o desenvolvemento comunitario e familiar, no nivel de intervención individualizada dende os servizos de atención primaria, onde inclúen a Educación para a Saúde e a Educación Sexual. Tamén define ao Educador/a Social como “un axente de cambio social, dinamizador de grupos sociais a través de estratexias educativas que axudan aos suxeitos a comprender o seu entorno social, político, económico e cultural e a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005a, p. 127). Os obxectivos que hoxe ten a Educación Social a conseguir a través da EAS son:

- Previr e compensar dificultades de estruturación da personalidade e inadaptacións sociais.
- Favorecer a autonomía das persoas.
- Desenvolver actividades cunha finalidade educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar a busca da información e comprensión no e do entorno social.
- Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de comprensión e análise da realidade sociopolítica.
- Favorecer a participación de grupos e individuos.
- Favorecer o cambio e a transformación social.
- Favorecer o desenvolvemento sociocultural, sociolaboral, institucional e comunitario.

A partir dos documentos profesionalizadores de Colexios Oficiais de Educadores e Educadoras Sociais elaboramos a táboa 11 de competencias profesionais dun Educador/a Social que traballa no ámbito da EAS que engadimos no Anexo VI. En canto as funcións dun Educador/a Social no ámbito consideramos as seguintes (CEESG, 2018):

Dende o ámbito de **Educación Social e escola:**

- Deseño e desenvolvemento de programas preventivos dirixidos ao alumnado que contribúan á adquisición de habilidades sociais relacionadas coa coeducación, autoestima, atención á diversidade, resolución de conflitos e mellora da convivencia escolar.
- Participación na elaboración do Proxecto Educativo do Centro e no Plan de Acción Titorial (PAT) no referente, entre outros, á atención á diversidade, mellora da convivencia, educación para a saúde (incluíndo a EAS), prevención de condutas xenófobas e racistas, prevención da violencia machista.
- Deseño, execución e avaliación de escolas de pais e nais, promovendo a participación activa das familias na vida do centro e unha relación equilibrada e responsable entre toda a comunidade educativa.
- Apoio á formación do profesorado nas temáticas que especificamente se requiran, como pode ser a EAS.

Dende o ámbito da **Educación para a Saúde:**

- Deseño, execución e avaliación de proxectos socioeducativos que fomenten a saúde integral.
- Deseño, execución e avaliación de proxectos para a promoción das relacións sociais en base a hábitos saudables.
- Deseño, execución e avaliación de plans, programas e proxectos de promoción da saúde no ámbito escolar, laboral e comunitario.
- Deseño, execución e avaliación de programas de modificación de condutas e hábitos de vida saudable.
- Información sobre os recursos e servizos para a saúde e fomento do bo uso dos servizos sociosanitarios que existen na comunidade.
- Apoio e acompañamento individualizado na toma consciente e autónoma de decisións de cada persoa, responsabilizándose do coidado e a protección da súa saúde.

Dende o ámbito da **intervención socioeducativa con familias:**

- Elaboración de proxectos de educación afectivo-sexual e respecto ás diversidades sexuais.

Dende o ámbito da **Igualdade:**

- Deseño, execución e avaliación de programas de coeducación dirixidos a toda a comunidade educativa.
- Asesoramento e formación en materia de igualdade e violencia machista a profesionais das diferentes administracións para a aplicación da perspectiva de xénero nas súas intervencións.

Dende o ámbito da **infancia e adolescencia:**

- Deseño, execución e avaliación de programas socioeducativos de hábitos sociais saudables, propiciando ao máximo a participación da nena, neno ou adolescentes.

Dende o ámbito da **mocidade:**

- Deseño, execución e avaliación de programas de mellora das habilidades sociais en situacións alternativas de lecer, igualdade, prevención de adicións, fomento de condutas seguras e responsables, etc.
- Intervención para o desenvolvemento dun espírito crítico e das súas posibilidades ante os condicionantes sociais.
-

4.3. Materiais e Boas Prácticas para traballar na «deseducación da nova pornografía» dende a Educación Social

Non nos gustaría rematar este TFG sen unha selección de Boas Prácticas (BBPP) que avalen a figura do profesional da Educación Social na EAS e, polo tanto, na reflexión sobre o uso da «nova pornografía». A maioría son materiais elaborados e realizados no ámbito estatal, polo que están circunscritas á lexislación educativa desta. Moitas delas foron introducíndose no discurso teórico e axudaron a construílo, mais tamén introducimos outras moitas novas referencias que non tiveron cabida nel, pero que nos foron útiles para construír e orientar o contido. Outros aspectos a ter en conta son (1) Os organismos oficiais ou institucións levan asociado o enlace Web da información referida e (2) Que a maior parte dos recursos son en liña e gratuítos, incluimos o enlace ou link de acceso de aqueles que presentan esta condición, ordenados alfabeticamente.

Boas Prácticas:

Barragán, F. (1999). *Una propuesta Constructivista para la Educación Sexual en Secundaria. Programa de Educación Afectivo Sexual*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/afecsex2.pdf>

Ofrece un programa de EAS dende unha proposta constructivista, e dicir, proporcionando as ferramentas que permitan construír o seu propio aprendizaxe na Educación Sexual.

Centro de Planificación Familiar de A Coruña (2009). *A TARDE XOVEN. (1994-2009)*. A Coruña: Autor. Recuperado de: <https://www.coruna.gal/planificacionfamiliar/es?argIdioma=es>

Programa para os menores de 20 anos desenvolto polo Centro de Planificación Familiar da Coruña que tiña como obxectivo ofrecer un espazo propio para facilitar o acceso á información sexual e á anticoncepción, tratando temáticas como a sexualidade, primeiras relacións, interrupción voluntaria do embarazo, etc.

Centro de Sexoloxía en Galicia (2020). *Conmuchogusto*. Santiago de Compostela: Autor. Recuperado de: <http://www.conmuchogustosexologia.com/>

Programa que conta cun servizo de EAS por parte dunha Educadora Social especializada no ámbito.

García-Vázquez, J. (Coord.) (2019). *Sexualidades: Una propuesta para la Educación Secundaria Obligatoria*. Asturias: Principado de Asturias. Recuperado de: <https://www.astursalud.es/documents/31867/539818/Sexualidades+una+propuesta+para+la+ESO.pdf/3bcb2e4b-3221-f846-8c48-b48e72713773>

Esta proposta nace para impulsar o desenvolvemento de materiais sobre sexualidades por parte dos centros e autoridades educativas, no marco da actual lei educativa e tamén para que nun futuro poidase atender ao desenvolvemento normativo específico.

Orebe Hezkuntza S.L. (2015). *Guía de Aprendizajes del Programa Nahiko!: Resumen, Conclusiones y Experiencias Piloto*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer. Recuperado de: https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_intro/es_def/adjuntos/nahiko_guia.pdf

Programa para a prevención da violencia contra as mulleres baseado na igualdade, o respecto e a non-violencia mediante a educación en valores.

Presas, I. (2020). Educación Social e Escola. *Experiencia dunha Educadora Social nos Centros Quérote+*, 13, 6-8. Recuperado de: <https://ceesg.org/files/documentos/docs/galeduso-01-01-2020-galeduso13.pdf>

Un artigo publicado na *Revista Galeduso* do Colexio Oficial de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia cuxo tema monográfico versa sobre a Educación Social na Escola. Nel, Isabel Presas fala da súa experiencia profesional como Educadora Social no ámbito da EAS en Galicia.

Riveiro, S. e Rodríguez, S. (2009) *Sexibilízate*: Programa de Educación Afectivo Sexual para mozos e mozas de Santiago de Compostela. *Galeduso*, 9, 10-12. Recuperado de: https://ceesg.org/files/documentos/docs/galeduso-01-12-2008-08_03_2010.pdf

Revista Galeduso do Colexio Oficial de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia cuxo tema monográfico versa sobre Educación Social e Saúde. Presentación do programa baixo a intención de instaurar a EAS no sistema educativo de maneira integral, e consolidar o papel das Educadoras e os Educadores Sociais como figura clave na relación escola-comunidade.

Xunta de Galicia (2020). *Centros Quérote+*. Santiago de Compostela Autor. Recuperado de: <http://xuventude.xunta.es/querote-mais>

Servizo público do goberno galego onde traballa un equipo especializado de Educadoras/es Sociais, Psicólogos/as e Traballadores/as Sociais que ofrecen:

- Páxina Web con información dinámica e interactiva
- Atención profesional de consultas presenciais, telefónicas, en liña e por mensaxeira instantánea.
- Realización de obradoiros en centros de ensino, asociacións e institucións xuvenís.
- Actividades divulgativas: stands, mesas informativas, participación en foros.
- Publicacións propias: folletos, monográficos, guías.
- Realización de tests de embarazo e a proba rápida do VIH.

Materiais e recursos:

Ferreiro, L. (2008) (Coord.) *Coeducación afectivo emocional e sexual*. Galicia: Xunta de Galicia. Recuperado de: https://igualdade.xunta.gal/externos/publida_files/coeducacion.pdf

Guía-recurso estructurada en marco teórico, actividades, anexos e fichas (materiais para a aula). Configúrase como un diario educativo, todo o que constitúe un método completo para unha intervención coeducativa que contribúa a un desenvolvemento afectivo-sexual e emocional das crianzas.

Fundación Cives (2017). *Guía no sexista dirigida a chicas*. Madrid: Autor. Recuperado de: <https://www.aytopalencia.es/sites/default/files/no-te-lies-con-chicos-malos.pdf>

Guía dirixida a mozas que comezan as súas primeiras relacións, onde se atopan as moitas das claves para aprender cousas sobre o amor, as relacións, as emocións, etc.

Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde) (2019-2021). *Programa Nahiko*. Vitoria-Gasteiz: Autor. Recuperado de: <https://www.emakunde.euskadi.eus/nahiko/-/informacion/unidades-didacticas/>

Programa coeducativo para a prevención da violencia contra as mulleres para promover un proceso de transformación desde o modelo de escola mixta ao modelo de escola coeducativa. Os *Materiais do de Nahiko* estrutúranse en torno a unha unidade didáctica por trimestre, e cada unidade consta dunha guía para o profesorado, un caderno para o alumnado, caderno para as familias e materiais e recursos de apoio (xogos).

Lena, A., González, A., Fernández, A. B., Blanco, A. B., Fernández, A.I., Suárez, A .M., Mier, M. (2009). *Ni ogros ni princesas*. Asturias: Instituto Asturiano de la Mujer. Recuperado de: <https://www.astursalud.es/documents/31867/171458/Ni+o-gros+ni+princesas%2C+guia+para+el+profesorado.pdf/620fab11-27f4-e377-7dcf-8cdcc4f1a8bd>

Guía para a Educación Afectivo-Sexual na ESO dirixida a educadores/as, onde inclúen materiais didácticos, recursos e un mapa das sesións.

López, A. M. e Rubio, A. (2015). *Guía de Recursos y Buenas Prácticas de Educación Sexual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4836_d_Edu-Sex-CRS.pdf

Recompilación de recursos e boas prácticas a nivel autonómico e estatal sobre Educación Sexual.

Web sobre Materiais Accesibles sobre Salud Sexual e Reproductiva: Trátase dunha Web onde recollen materiais accesibles para traballar a EAS. Fan fincapé no dereito á igualdade e non discriminación das persoas con diversidade funcional. Link de acceso: <https://inclusionydiscapacidad.uy/salud-sexual-y-reproductiva/?fbclid=IwAR2NbaZGqT8r0JSIJqXNFah74AWtV5cpSgEOPG8lxtw2epKLbLjBWPRuXkc>

Conclusións

Gustaríanos comezar este apartado cunha recapitulación das ideas chave que se trataron ao longo deste TFG. Entendemos que a sexualidade acompáñanos ao longo de toda a nosa vida e inflúen nela factores biopsicosociais, xa que é na adolescencia onde se producen os maiores cambios a nivel físico, psicolóxico e sexual, pero tamén educativos e socioculturais. Analizamos, nun segundo apartado, que é e como afecta a «nova pornografía» na adolescencia, xa que en moitos casos é a única fonte primaria de EAS que reciben. Vimos, precisamente, as definicións de EAS e a necesidade urxente de que forme parte do sistema educativo, sendo os profesionais da Educación Social unha parte do equipo multiprofesional que debe atendela, xa que posúen as competencias, funcións e formación para levala a cabo.

As principais conclusións froito da elaboración deste ensaio crítico e da revisión documental son as seguintes:

Necesidade de ter un coñecemento sociocultural da sexualidade, porque inflúen nela. So traballando dende distintas áreas profesionalizantes -Pedagogía e Educación Social, Psicoloxía e Sexoloxía, entre outras, poderemos avanzar correctamente.

Recoñecemento da EAS como a asignatura pendente do sistema educativo. Aínda que no último proxecto de lei se inclúa dentro do currículo escolar, temos que entender que somos un exemplo e referencia para nenos/as e mozos/as e educamos en contextos institucionalizados ou formais tanto coma en contextos non formais e/ou informais.

- Creatividade e Innovación na investigación neste ámbito emerxente que se constata polas existencia e aumento de materiais e experiencias de BBPP. É importante estudar esta nova realidade profesional e documentar iniciativas que teñan que ver co fin de construír un marco de competencias e funcións propias do/a Educador/a Social.
- Ter en conta o carácter crítico e transformador da EAS desde a Educación Social, xa que somos axentes de cambio e estamos capacitados/as e formados/as. Como din Lameiras *et al.* (2013, p. 366) a EAS “debe permitir transformar as estruturas sociais, culturais, económicas que impiden a felicidade e o pleno desenvolvemento das persoas (...) para elo é necesario cada vez que se educa en sexualidade presentar varias alternativas posibles e lexítimas, e que o alumnado teña a liberdade de elixir para si mesmo a que considere oportuno”. Neste sentido, non podemos esquecer traballar a perspectiva feminista e de xénero que deben ser tratadas conxuntamente á sexualidade para que sexa sa, respectuosa, diversa e inclusiva.
- É necesaria unha formación específica en sexualidade e maior en igualdade para os Educadores/as Sociais. De feito, moitas universidades xa o están a facer con materias como *Xénero, Igualdade e Educación, Xénero e Educación Social,*

Intervención en saúde e Educación Social e Sexualidade e Saúde dentro do Sistema Universitario Galego -Universidades da Coruña e de Vigo-, pero na USC ten menos materias, pero hai outros espazos para a igualdade de xénero (Gutiérrez, 2019).

Tendo en conta os obxectivos expostos na introdución deste TFG, en atención a materia do Plan de estudos de Educación social da USC indicar que se acadaron ao cen por cen na medida en que existe boa relación de coñecementos teóricos-prácticos enlazados de distintas materias do Grao en Educación Social (saber); puidemos desenvolver e perfeccionar habilidades, destrezas e aptitudes técnico-profesionais (saber facer) con rigor profesionalizador atendendo ao respecto do código deontolóxico para chegar a ser unha boa Educadora Social que nun futuro próximo tamén se especializará en EAS -formación especializada a nivel de Máster- e somos responsables de elaborar un traballo de investigación orixinal, creativo e innovador nunha área temática emerxente.

En canto aos obxectivos propios do TFG indicar que os obxectivos xerais de ampliar o coñecemento sobre como afecta a «nova pornografía» na adolescencia e analizar que facer desde a Educación Social no ámbito da EAS ante esta problemática, coa finalidade de descubrir e/ou afondar nun novo espazo de especialización profesional acadáronse grazas a revisión bibliográfica, a consulta a Educadoras Sociais que traballan no ámbito, a experiencia persoal e o coñecemento teórico-práctico adquirido ao longo do Grao de Educación Social.

No relativo aos obxectivos específicos de explicar en que sentido pode influenciar nos/as adolescentes un mal uso da «nova pornografía» e recoñecer a figura profesional da Educación Social dentro do ámbito da EAS, consideramos que foron tamén acadados ao ofrecer unha boa síntese teórico-práctica nas vertentes citadas.

A nivel persoal, este TFG servíume para afianzar a miña idea de estudar o *Máster de Sexoloxía: Educación Sexual e Asesoramento Sexolóxico* para ampliar a formación neste ámbito e especializarme. Seguir investigando neste tema e, como perspectiva de futuro -prospectiva- empregalo como base para o Traballo Fin de Máster mantendo a visión educativa e social e incorporando a sexoloxía.

Bibliografía e webgrafía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (ANECA, 2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (ANECA 2005b). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 2. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Recuperado de http://www.uv.es/graus/OPE/ANECA/llibres_blanco/libroblanco_pedagogia2.pdf

Porno e educación afectivo-sexual. Un quefacer actual do/a profesional...

- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI 2003). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Recuperado de: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap, 2015). Estudio sobre hábitos sexuales en adolescentes de 13 a 18 años. [Texto online]. Recuperado de: <https://pap.es/articulo/12218/>
- Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) (2020a). Web: <http://www.agasex.org/somosE.html>
- Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) (2020b). Blog: <http://agasex.blogspot.com/>
- Ávila Toscano, J. H. (Coord.) (2018). *Cienciometría y bibliometría. El estudio de la producción científica. Métodos, enfoques y aplicaciones en el estudio de las Ciencias Sociales*. Colombia: Corporación Universitaria Reformada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=722508>
- Ballester, L.; Orte, C. e Pozo, R. (2014). Estudio de la nueva pornografía y relación sexual en jóvenes. *ANDULLI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 13, 165-178.
- Ballester, L.; Orte, C. e Pozo, R. (2015). La pornografía en internet y la ritualización de las relaciones sexuales. Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género. *V Congreso Universitario Internacional de Investigación y Género* (pp. 845-858). Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla (SIEMUS). Sevilla, 3-4 de julio 2014.
- Ballester, L., Orte, C. e Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En C. Orte, L. Ballester, & R. Pozo (Coords.) *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (pp. 249-284). Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.
- Ballester, L. e Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Islas Baleares: Octaedro.
- Barragán, F. (1999). *Una Propuesta Constructivista para la Educación Sexual en la Educación Secundaria*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Bastida, L. (2017). Análisis del imaginario sexual. *La Jornada*, 247, 8-9.
- Bejarano Franco, M. T. e Marí, S. (2019). *Educación en Sexualidad e Igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. Castilla la Mancha, España: Dykinson S.L.
- Berdún, L. (2020). El porno está destrozando la sexualidad de nuestros jóvenes. *El Mundo. Sapos y Princesas* [Texto online]. Recuperado de https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/educacion-en-casa/lorena-berdun-el-porno-esta-destrozando-la-sexualidad-de-nuestros-jovenes/?fbclid=IwAR3sWrAa6yeyOo_ZOKfpl9OMqqakgsfGCrNZV3iqluDA2-KID-JmqY1RBYY
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrera, G. (2015). *Valoración del éxito de la educación afectivo-sexual en adolescentes*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carrera, M. V., Lameiras, M. e Rodríguez, Y. (2019). La educación sexual: un derecho en "lista de espera" del sistema educativo de España. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 26, 10-16.

- Cereceda Fernández-Oruña, J. (Coord.) et al. (2018). *Estudio sobre la cibercriminalidad en España*. Madrid: Ministerio de Interior.
- Cordón García, J. A. Alonso Arévalo, J. ; Gómez Díaz, R. e López Lucas, J. (2012). La búsqueda documental. En J. A. Cordón García, J. Alonso Arévalo, R. Gómez Díaz e J. López Lucas *Las nuevas fuentes de información: Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0* (pp. 45-74). Madrid: Pirámide.
- Díez, S., Herranz, A. e Rodríguez, A. B. (2012). *Educación social y sexología, una relación real, necesaria y urgente para una nueva educación sexual*. Madrid: INCISEX. Instituto de Ciencias Sexológicas de Madrid.
- Di Nicolla, G. P. (2011). Yo masculino, Yo femenino. En J. M. Burgos. (Ed.), *El giro personalista: del qué al quién*. Salamanca: Mounier.
- Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. (Ed.) (CEESG, 2008). *Documentos profesionalizadores*. Santiago de Compostela: Autor.
- Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. (Ed.) (CEESG, 2018). *Funcións das Educadoras e Educadores Sociais por Ámbitos de Actuación*. A Coruña: Deputación da Coruña e Ceessg.
- Esteban, M. L., Medina, R. e Távora, A. (2003). ¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género. En C. Díez e C. Gregorio (Coord.) *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual Actas del X Congreso de Antropología* (pp. 207-224). Sevilla: Fundación El Monte.
- Federación de Asociaciones para a Prevención do Maltrato Infantil (2011). Educación afectivo-sexual y de género [Texto online]. Recuperado de <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes.asp?sec=24>
- Ferreiro Diaz, L. (Coord.) (2007). *Coeducación Afectivo-Emocional e Sexual. Fundamentos para un modelo de intervención en Educación Infantil e Primaria*. Servizo Galego de Igualdade, Secretaría Xeral de Igualdade e Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia.
- Ferreiro Diaz, L. (Coord.) (2008). *Coeducación Afectivo-Emocional e Sexual*. Cambre, A Coruña: Alva Gráfica S.L.
- Ferreiro Diaz, L. (2017). (Co)educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1(2), 134-165.
- Franco, M. T. B., e Fernández, B. G. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el período 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789.
- Frederick, D. A.; St. John, H. K., García, J. R. & Lloyd, E. A. (2017). Differences in Orgasm Frequency Among Gay, Lesbian, Bisexual and Heterosexual Men and Women in a U.S. National Sample. *Archives of Sexual Behavior*, 47, 273–288.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández Sánchez (Coord.), *Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género* (pp. 189-210). Madrid: Pirámide Psicología.
- Funes, J. (2003). Claves para leer la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 46-51.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Porno e educación afectivo-sexual. Un quefacer actual do/a profesional...

- García Gómez, F. (2017). Sexo y erotismo en el cine: Lo que ha llovido desde el beso. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, 15, 5-11.
- García Ruiz, M. (Coord.) (2017). *Guía didáctica para la Educación Sexual en Centros de Menores*. Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales.
- Gómez, E. e Platero, M. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Gutiérrez Moar, M. C. (2008). Valores y educación integral. Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Libro de comunicaciones: Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza, 17-20 de Septiembre de 2008 (pp. 335-347). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía y Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/85099>
- Gutiérrez Moar, M. C. (2012). Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), redes sociales y relaciones afectivo-emocionales en la red. En L. García Aretio (Ed.) *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 161-169). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gutiérrez Moar, M. C. (2016). La educación afectivo-emocional como ámbito de educación presente a lo largo de la vida. En M. Valcarce Fernández; L. Rego Agraso, e A. Rial Sánchez (Coords.). *Actas do XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo: A formación, a orientación e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais*. Celebrado en Santiago de Compostela 18, 19 e 20 de novembro de 2015 (pp. 503-522). Santiago de Compostela: Campusnube. Servizo de Reprografía, Edición e Impresión Dixital da USC.
- Gutiérrez Moar, M. C. (2019). Otros espacios para la igualdad de género en territorio USC. En Vera Vila, J. (Coord.) *Formar para Transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 343-347). Granada: GEU Editores.
- Gutiérrez Teira, B. (2010). La respuesta sexual humana. *AMF: Actualización en Medicina de Familia*, 6(10). 543-546.
- Igaxes (2 de outubro do 2019). Igaxes e Rede Xóvenes e Inclusión apostan por implantar educación afectivo-sexual xa en Primaria. *Igaxes*. [Texto online]. Recuperado de <https://www.igaxes.org/gl/sin-categorizar/igaxes-e-jovenes-e-inclusion-apostamos-por-implantar-educacion-afectivo-sexual-como-materia-desde-primaria/>
- Lameiras, M., Carrera, M. V., e Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Liberata (2017). Normalizando la violencia sexual: Pornografía, Prostitución y Trata. [Texto online]. Recuperado de <https://liberata.org/normalizando-la-violencia-sexual-pornografia-prostitucion-trata/>
- López Sánchez, F. (2014). Sexualidad en la adolescencia. ¿Y qué podemos hacer con los adolescentes los diferentes agentes educativos? *Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 1 (2), 24-34.
- López Sánchez, F. (2015). ¿Por qué los adolescentes tienden a asumir riesgos en la actividad sexual? El rol de los pediatras en la prevención. *Pediatría integral*, 6, 376-379.

- López Sánchez, F. e Oroz, A. (1999). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.
- López Baldomir, P. e Fuentes Vázquez, S. (2010). *Adolescentes e pornografía. Modulación da sexualidade dende unha perspectiva de xénero*. A Coruña: Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) e Deputación da Coruña. Recuperado de <http://www.agasex.org/descarga/Informe.pdf>
- Magnet, (2019). ¿El porno como escuela de la violación? Lo que Ted Bundy explicaba antes de ser ejecutado. [Texto online]. Recuperado de <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/porno-como-escuela-violacion-que-ted-bundy-explicaba-antes-ser-ejecutado>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F. et al. (2019). *Resultados del Estudio HBCS 2018 en España sobre Conducta Sexual. Análisis de tendencias 2002-2006-2010-2014-2018*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Moreno Morillas, E. (2017). Educando desde la pornografía: *Heteropatriarcado, mainstream e internet*. (Trabajo Fin de Máster). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Oficina Rexional de la OMS para Europa y Centro Federal de Sanidad y Educación (2010). *Estándares de Educación sexual en Europa*. Madrid: Instituto de Salud Pública.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006a). *Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006b). *Colaboremos por la salud. Informe de la salud en el mundo*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Salud de los adolescentes. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. [Texto online]. Recuperado de https://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Platanomelón (2020). *Guía para disfrutar más allá del coito*. Barcelona: Autor.
- Platero Méndez, L. R. (Ed.) (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Polaino-Lorente, A. (2006). Educación de los sentimientos y la sexualidad. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 429-452.
- Público (2 de outubro do 2019). Expertos alertan del acceso de menores a pornografía “machista y vejatoria”. *Público*. [Texto online]. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/pornografia-espana-expertos-alertan-acceso-menores-pornografia-machista-vejatoria.html>
- Rede de Xóvenes e Inclusión Social e a Universidade das Illas Baleares (2019). *El consumo de pornografía en la juventud española, en datos y gráficos*. [Texto online]. Recuperado de <https://www.epdata.es/datos/consumo-pornografia-jovenes-datos-graficos/385>
- Ridgway, Sh. (2017). ¿Pueden las mujeres cosificar a los hombres? [Texto online]. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/sexualidad/pueden-las-mujeres-cosificar-a-los-hombres>
- Riveiro, S. e Rodríguez Quintáns, S. (2009). Sexibilízate: Programa de Educación Afectivo Sexual (EAS) para mozas e mozos de Santiago de Compostela. *Revista Galeduso*, 8, 10-12.
- Rodríguez, J. e Traverso, C. B. (2007). *Conducta y educación sexual en universitarios españoles*. Madrid: Grupo Editorial.

Porno e educación afectivo-sexual. Un quefacer actual do/a profesional...

- Rodríguez Díaz, J. A. (Coord.) et al. (2009). *¿Y tú qué sabes de “eso”? Manual de Educación Sexual para jóvenes*. Málaga: Diputación de Málaga.
- Rodríguez García, A. B. (2013). *Educación Social y Sexología: Convergencias para la integración del hecho sexuado en la intervención socioeducativa profesional*. (Trabajo Fin de Grado). Grado en Educación Social. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Romaní, F.; Huamaní, Ch; González-Alcaide, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 1(16), 52-62.
- Romans, M.; Petrus, A.; e Trilla, J. de (2009) *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós
- Rojas Montes, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ruiz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Extremadura: Fundación Triángulo Extremadura.
- Santiago Restoy, L., Frago Valls, S., e Sáez Sesma, S. (2009). *Educación sexual*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de http://descargas.pntic.mec.es/mentor/visitas/edu_sexual.pdf
- Sociedad Española de Contracepción (SEC, 2019). Enquisa Nacional sobre Sexualidade e Anticoncepción, 2019 [Texto online]. Recuperado de <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>
- Urdangarin Aranbarri, G. (2015). *Cosificación de las adolescentes en las Redes Sociales Digitales* (Trabajo Fin de Máster). Máster Universitario en Estudios Feministas y de Género. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Velasco, A. & Gil, V. (2017). La adicción a la pornografía: causas y consecuencias. *Drugs and Addictive Behavior*, 2(1), 122-130.
- Venegas, M. (2009). *La política afectivo-sexual: una aproximación sociológica a la educación afectivo-sexual* (Tesis Doctoral). Granada: Editorial da Universidad de Granada.
- Zapata Boluda, R. M., Gutiérrez Izquierdo, M. I., (Coords.) et. al (2016). *Salud sexual y reproductiva*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

ANEXOS

Anexo I. Entidades sobre Medicina, Sexoloxía, Pediatría e Psicoloxía.

- Academia Española de Sexología y Medicina Sexual (AESMES) (2020).
Web: <https://www.academiadesexologia.es/>
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap) (2020).
Web: <https://www.aepap.org/>
- Asociación Española de Especialistas en Sexología (AES) (2020).
Web: <http://aessexologia.com/>
- Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) (2020a).
Web: <http://www.agasex.org/somosE.html>
- Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) (2020b).
Blog: <http://agasex.blogspot.com/>

- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI) (2020). Web: <https://www.fapmi.es/>
- Federación Española de Sociedades de Sexología (2020). Web: <http://fess.org.es/>
- Fundación Española de Contracepción (2020). Web: <http://fundaciondecontracepcion.es/>
- Instituto ESPILL de Psicología, Sexología y Medicina Sexual (2020).
Web: <https://www.espill.org/>
- Sociedad Andaluza de Medicina Familiar y Comunitaria (SAMFYC, 2020).
Web: <https://www.samfyc.es/>
- Sociedad Española de Contracepción (SEC, 2020). Web: <http://sec.es/>
- Sociedade Galega de Sexoloxía (SOGAXES, 2020). Web: <https://sogasex.es/>

Anexo II. Bibliografía complementaria.

- Academia Española de Sexología y Medicina Sexual (AESMES, 2015). *Nueva tipología de maltrato infantil: Formas de maltrato Sexual*. Santander: Academia Española de Sexología y Medicina Sexual. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/AESMS_Nueva%20Tipolog%C3%ADa%20Maltrato%20Infantil.pdf
- Alfaro González, M., Vázquez Fernández, M. E., Fierro Urturi, A., Muñoz Moreno, M. F., et al. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años. *Revista Pediatría de Atención Primaria*; 67(17), 217-225. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v17n67/03_original2.pdf
- Alvarado Thimeos, J. (2013). Educación sexual preventiva en adolescentes. *Contextos*, 29, 25-42. Recuperado de https://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/N29_02.pdf
- Álvarez Iglesias M^a C., et al (2019). *Sexualidades. Una propuesta para la Educación Secundaria Obligatoria*. Asturias: Principado de Asturias. Recuperado de <http://www.infocop.es/pdf/sexualidades.pdf>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social; Código deontológico del educador y la educadora social; catálogo de funciones y competencias del educador y educadora social*. Barcelona, ASEDES.
- Bejarano Franco, M. T. e Mateos Jiménez, A. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: Análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 1507-1521. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8334>
- Bejarano Franco, M. T. e García Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 13, Número Extra, 756-789. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844691>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2013). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- D'Orlando, F. (2011). «The demand for pornography». *Journal of Happiness Studies*, 12, 51-75.


Porno e educación afectivo-sexual. Un quehacer actual do/a profesional...

- Escobar Triana, J. (2007). Diversidad sexual y exclusión *Revista Colombiana de Bioética*, 2(2), 77-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189217250004.pdf>
- Ferreiro, L. (Coord.) (2008). *Coeducación afectivo-sexual*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Fiadeiras (2015). *Machismos: de micro nada*. Ferrol: Embora.
- Fundación Mujeres (2010). *Monográfico coeducación y educación afectivo-sexual*. Madrid: Fundación Mujeres. Recuperado de <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/15290/documento.pdf>
- Fundación de Salud Paso del Norte (2014). *¡Conócete, va por tu cuenta! Programa de educación sexual para jóvenes. Manual para facilitador@s*. Juárez, México: Fundación de Salud Paso del Norte. Recuperado de http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/manual_de_sexualidad_para_jovenes.pdf
- Guío Bejarano, Y., Lezama Flórez, L. M., Mora Rincón, L. A., Ortiz Montañez, D. E. & Vergara Cañón, M., L. F. (2017). *Percepciones de un grupo de mujeres de la ciudad de Bogotá sobre pornografía* (Trabajo de Grado). Colombia: Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/14431>
- Herrera, C. (2011). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Iglesias, A. (2010). *Guía para practicar unha educación antisexista. Itinerario de prevención integral da violencia de xénero*. A Coruña: Concellería de Igualdade e Participación Cidadá do Concello de A Coruña.
- Iturbide Rodrigo, R.; Amigot Leache, P., e Menéndez Menéndez, M. I. (2016). *Neomachismos ante las noticias sobre mujeres: Análisis de la participación del público en los foros mediáticos de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE)*. Euskadi: Instituto Vasco de la Mujer. Recuperado de https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_bekak/es_def/adjuntos/beca.2016.neomachismos_noticias_mujeres.pdf
- Landarroitajauregui, J. (2000) Homos y heteros: aportaciones para una teoría de la sexuación cerebral. *Revista Española de Sexología*, 97-98. Madrid: Publicaciones del Instituto de Sexología.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. BOE, 55, de 04/03/2010. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lienas, G. (2008). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: El Aleph.
- Marañón, I. (2018): *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/4113_d_relaciones-afectivas-y-sexualidad-en-la-adolescencia.pdf
- Oliva i Peña, G. & Saiz i Lloret, M. (Coords.) (2015). *Intervención con adolescentes que viven o ejercen relaciones afectivo-sexuales abusivas y otras manifestaciones de violencia machista desde los Servicios Sociales Públicos de Barcelona para la atención ambulatoria de tratamiento*

- en violencia machista*. Barcelona: Departamento de Comunicación. Área de Calidad de Vida, Igualdad y Deportes del Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado de https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/106306/1/IntervencionAdolescentes_2015.pdf
- Platero, R. L. (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Reay, B.; Attwood, N. e Gooder, C. (2013). «Inventing sex: The short history of sex addiction». *Sexuality & Culture*, 17(1), 1-19.
- Ruiz Repullo, C. (2014). *La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia: Graduando violencias cotidianas*. Jaén: Diputación Provincial de Jaén. Recuperado de <https://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/igualdad-bienestar-social/centro-documental/LE-9 - La construccixn social de la relaciones sexuales y amorosas en la adolescencia.pdf>
- Sánchez, M.; Penna, M. e Rosa, B. de la (2016). *Somos Como Somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Catarata.
- Sanmartín Ortí, A. (Coord.) (2015). *Guía de Recursos y Buenas Prácticas de Educación Sexual. Colección Documentos*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos-03SubSec/EduSex-CRS.pdf>
- Sociedad Andaluza de Medicina Familiar y Comunitaria (SAMFYC, 2015). *Guía de Atención al Adolescente*. Granada: Sociedad Andaluza de Medicina Familiar y Comunitaria. Recuperado de <https://www.samfyc.es/pdf/GdTAdol/2015009.pdf>
- Steilas. LGTBIQ Taldea (2015). *Guía para Trabajar la Diversidad Afectivo-Sexual y de Género*. Bilbao: Autor. Recuperado de <https://steilas.eus/files/2015/05/GUIA-diversidad-sexual-y-genero-STEILAS-2015.pdf>
- Sullivan, R. e Mckee, A. (2015). *Pornography: Structures, agency and performance*. Cambridge: Polity Press.
- Topete Lara, H. (2014). El porno como cultura. *Cuicuilco*, 21(60), 293-298. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v_21n60/v21n60a15.pdf
- Young, K. S. (2008). «Internet sex addiction risk factors, stages of development, and treatment». *American Behavioral Scientist*, 52(1), 21-37.

Imaxe 1 Portada:  <https://es.wikihow.com/dejar-de-ver-pornograf%C3%ADa-en-la-computadora>

Imaxe 2 Portada:  <https://mejorconsalud.com/consumir-pornografia-pareja-ya-no-me-desea/>

Imaxe 3 Portada:  <https://mejorconsalud.com/consumir-pornografia-pareja-ya-no-me-desea/>

Imaxe 4 Índice:  <https://www.lanuovabq.it/it/tag/pornografia>

Imaxe 5 Agradecimientos:  <https://www.instagram.com/p/BuKCTDDFING/?igshid=1uglu3awy0f4l>

Anexo III. Principais diferenzas entre a pornografía convencional e a nova pornografía.

Táboa 1. Principais diferenzas entre a pornografía convencional e a nova pornografía.

Pornografía convencional	Nova pornografía
<ul style="list-style-type: none">- Son imaxes impresas ou filmacións.- Distribúense por canais ilegais ou polas distribuidoras de revistas.- Véndense en sex-shops ou en comercios de diversos produtos (prensa e vídeo, especialmente).- A dificultade de acceso, así coma o coste das imaxes, a exposición de quen as adquire, ademais de outros factores, limitaban o seu impacto.	<ul style="list-style-type: none">- Distribuída por internet, modifica a distribución, de modo que supera as limitacións observadas (por exemplo, poden acceder adolescentes facilmente).- Modifica os sistemas de produción e as consecuencias derivadas.

Fonte: Elaboración propia a partir de Ballester e Orte (2019).

Anexo IV. Configuración da Investigación Documental do TFG.

Para realizar a investigación documental desde TFG operan dous elementos da bibliometría: Unha investigación cuantitativa (1) indagaremos sobre o estado da investigación sobre a *pornografía na adolescencia* e (2) cuantificaremos as publicacións/investigacións máis relevantes dun período comprendido entre 2015-2020 e a outra parte a investigación, a cualitativa atende á execución dunha análise de contido das publicacións seleccionadas na fase anterior. Entendemos pois que unha parte do avance da ciencia, das ciencias sociais e xurídicas e das ciencias sociais e humanas, pódese deducir da cantidade e da calidade de información publicada. A combinación das dúas opcións é coñecida como «investigación mixta» que enmarcaremos na Pedagogía como ciencia da educación e no ámbito da educación, eixos da actuación profesional dos Educadores Sociais.

Sóense empregar basicamente dous tipos de fontes de información. As primarias, acudindo á bibliografía de referencia; e as secundarias a través de referencias en bases de datos (Google Académico, Iacobus e Dialnet), tesauros [ERIC (Education Resources Information Center) <https://eric.ed.gov/> e Tesouro Europeo de Educación <https://vocabularyserver.com/tee/es/?tema=1288>] [Ver Anexo VIII]. Ambas fontes de información resólvense co uso da bibliografía accesible a través de internet e da Biblioteca Universitaria da Universidade de Santiago de Compostela (USC) [Ver Anexo VIII]. Nós accedemos a tres bases de datos: Google Académico, Iacobus e Dialnet [Ver Táboa 2].

A caracterización da busca documental para o noso TFG realizámola configurando as accións a través do contido das táboas da 2 á 8.

Táboa 2. Bases de datos e repositorios consultados.

Bases de datos consultadas	
Dialnet	Buscadores de Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/info/ayuda/busquedas Uso de operadores lógicos en las búsquedas: https://dialnet.unirioja.es/info/ayuda/busquedas/operadores Buscador Dialnet https://dialnet.unirioja.es/documentos
Google Académico	Google Académico buscador: https://scholar.google.es/schhp?hl=es Google Académico: https://scholar.google.es/intl/es/scholar/help.html

Táboa 2. Bases de datos e repositorios consultados (Continuación)

Bases de datos consultadas	
Iacobus	Catálogo Iacobus da USC http://iacobus.usc.es/ Biblioteca da USC: https://www.usc.gal/gl/servizos/biblioteca/
Minerva	Repositorio Minerva da USC: http://minerva.usc.es/ Biblioteca da USC: https://www.usc.gal/gl/servizos/biblioteca/

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 3. Conceptos chave da busca documental.

CONCEPTOS CHAVE QUE ORIENTAN A BUSCA DOCUMENTAL		
Conceptos simples		
Galego	Castelán	Inglés
Pornografía	Pornografía	Pornography
Nova pornografía	Nueva pornografía	New pornography
Sexualidade	Sexualidad	Sexuality
Adolescencia	Adolescencia	Adolescence
Adolescente	Adolescente	Teen

(Continúa)

Táboa 3. Conceptos chave da busca documental. (Continuación)

CONCEPTOS CHAVE QUE ORIENTAN A BUSCA DOCUMENTAL		
Conceptos simples		
Galego	Castelán	Inglés
Educación Sexual	Educación Sexual	Sex education
Coeducación afectivo-sexual	Coeducación afectivo-sexual	Affective-sexual coeducation
Educación afectivo-sexual	Educación afectivo-sexual	Affective-sexual education
Educación Social	Educación Social	Social Education
Educador/a Social	Educador/a Social	Social Educator

Fonte: Elaboración propia.

Se comprobamos os conceptos chave da busca nos tesauros: Education Resources Information Center (ERIC) e Tesouro Europeo de Educación (TEE) os resultados amósanse nas táboas 3a e 3b.

Táboa 3a. Conceptos chave da busca documental no Education Resources Information Center.

CONCEPTOS CLAVE QUE ORIENTAN A BUSCA DOCUMENTAL	
Conceptos simples	
Inglés	Education Resources Information Center (ERIC) https://eric.ed.gov
Pornography	✓
New pornography	X
Sexuality	✓
Adolescence	X
Teen or Adolescent	X ✓
Sex education	✓
Affective-sexual coeducation	X
Affective-sexual education	X
Social Education	X
Social Educator	X

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 3b. Conceptos chave da busca documental no Tesouro Europeo de Educación.

CONCEPTOS CLAVE QUE ORIENTAN A BUSCA DOCUMENTAL					
Conceptos simples					
Tesouro Europeo de Educación (TEE) https://vocabularyserver.com/tee/es/?tema=1288					
Galego	TEE	Castelán	TEE	Inglés	TEE
Pornografía	X	Pornografía	X	Pornography	X
Nova pornografía	X	Nueva pornografía	X	New pornography	X
Sexualidade	✓	Sexualidad	✓	Sexuality	✓
Adolescencia	✓	Adolescencia	✓	Adolescence	✓
Adolescente	✓	Adolescente	✓	Teen or Adolescent	X
Educación Sexual	✓	Educación Sexual	✓	Sex education	✓
Coeducación afectivo-sexual	X	Coeducación afectivo-sexual	X	Affective-sexual coeducation	X
Educación afectivo-sexual	X	Educación afectivo-sexual	X	Affective-sexual education	X
Educación Social	✓	Educación Social	✓	Social Education	✓
Educador/a Social	X	Educador/a Social	X	Social Educator	X

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 3c. Conceptos chave da busca documental seleccionados polos tesauros consultados.

6 CONCEPTOS CHAVE		
Conceptos simples		
Galego	Castelán	Inglés
Pornografía	Pornografía	Pornography
Sexualidade	Sexualidad	Sexuality
Adolescencia	Adolescencia	Adolescence
Adolescente	Adolescente	Adolescent
Educación Sexual	Educación Sexual	Sex education
Educación Social	Educación Social	Social Education

Fonte: Elaboración propia.

Os «operadores booleanos» ou «operadores boléanos» son unha ferramenta de consulta que permitirán precisar e/ou aumentar os resultados das nosas buscas. Estes foron descritos na táboa 4 e a información das táboas 5 e 6 facilitan o coñecemento doutros elementos que igualmente amplían o efecto dos mesmos xunto a recomendacións xerais a ter en conta.

Táboa 4. Operadores booleanos.

Denominación dos operadores booleanos	Descrición dos operadores booleanos
Establecen relacións lóxicas entre os termos clave da busca documental	
Operador ' AND ' u Operador de Presencia	Función: Mostra só resultados que conteñan todos os termos de busca especificados independentemente da orde e posición relativa. Símbolo: "+" o "&". Resultado: A maior cantidade de termos combinados con este operador, menor número de resultados.
Operador ' OR ' u Operador de alternancia	Función: Mostra resultados que conteñan al menos un dos termos. É útil para indicar asociacións entre palabras ou sinónimos na busca. Símbolo: " " Resultado: A maior cantidade de termos combinados con este operador, maior número de resultados.
Operador ' XOR '	Función: Mostra resultados que conteñan ou o primeiro ou o segundo termo, pero non os dous á vez. Símbolo: Non ten. Resultado: Aumenta a cantidade de resultados
Operador ' NOT ' u Operador de exclusión	Función: Mostra resultados que conteñan unicamente o primeiro termo e non o segundo. Símbolo: Símbolo " - ", "AND NOT". Resultado: Reduce a cantidade de resultados ao excluír termos.

Fonte: Elaboración propia a partir de <https://neoscienza.com/operadores-booleanos/>

Táboa 5. Operadores de posición.

Denominación dos operadores de posición	Descrición dos operadores de posición
Afinan os resultados obtidos coas anteriores funcións; non todos os buscadores permiten usalos	
Operador 'SAME'	<p>Función: Mostra resultados que conteñan termos clave introducidos no mesmo campo; é dicir, no título, resumo, contido...</p> <p>Non teñen porque estar situados na mesma frase.</p> <p>Símbolo: Non ten.</p> <p>Resultado: Reduce a cantidade de resultados e matiza a busca.</p>
Operador 'WITH'	<p>Función: Mostra resultados que conteñan os termos chave introducidos no campo (título, resumo, contido...) e na mesma frase.</p> <p>Símbolo: Non ten.</p> <p>Resultado: Reduce a cantidade de resultados e matiza as buscas.</p>
Operador 'NEAR'	<p>Función: Mostra resultados que conteñan os termos chave introducidos xuntos -a non máis de 10 palabras de distancia, pero depende del buscador-.</p> <p>Símbolo: Non ten.</p> <p>Resultado: Reduce a cantidade de resultados e matiza as buscas.</p>
Operador 'FAR'	<p>Función: Mostra resultados que conteñan os termos chave introducidos separados -a máis de 10 palabras de distancia, pero, depende do buscador-.</p> <p>Símbolo: Non ten.</p> <p>Resultado: Reduce a cantidade de resultados e matiza a busca.</p>
Operador 'ADJ'	<p>Función: Mostra resultados que conteñan os termos chave introducidos xuntos (uno ao lado do outro) na mesma frase.</p> <p>Símbolo: Non ten.</p> <p>Resultado: Reduce a cantidade de resultados e matiza a busca.</p>
Operador 'Comillas'	<p>Función: Mostra resultados que conteñan os termos chave introducidos xuntos (un ao lado do outro) na mesma frase e na mesma orde.</p> <p>Símbolo: Símbolo " " .</p> <p>Resultado: Reduce a cantidade de resultados e matiza a busca.</p>

Fonte: Elaboración propia a partir de <https://neoscintia.com/operadores-booleanos/>

Táboa 6. Operadores de truncamento e comodín.

Operadores de truncamento e comodín	Descrición operadores de truncamento e comodín
Asterisco (*) como sufixo	Úsase como sufixo -non funciona como prefixo- Permite mostrar as palabras que comecen coas letras precedentes.
Símbolo de cerre de interrogación (?)	Permite substituír un só carácter ao final ou no interior dunha palabra. Un bo uso deste operador permite mellorar as buscas de termos que conteñan diéreses, acentos gráficos, letra ñ, masculinos e femininos...
Asterisco interno (*)	Permite substituír un só carácter, o asterisco como comodín interno permite facelo con máis de un termo.

Fonte: Elaboración propia a partir de <https://neosciencia.com/operadores-booleanos/>

Os operadores booleanos establecen relacións lóxicas entre termos e conxuntos. Estas conexións, procésanse seguindo regras:

- **Parénteses:** Agrupan termos coas súas respectivas conexións lóxicas para que teñan un procesamento como un único concepto. Por exemplo: (Insomnio AND tratamento) OR (desvelo AND tratamento). Primeiro se procesa individualmente o contido dos parénteses e despois se relacionan ambos resultados col operador "OR".
- Tras ler os parénteses, os sistema de busca realizan, a interpretación dos datos de esquerda a dereita seguindo un patrón: (1) *Operadores relacionais:* Tralos parénteses, os operadores relacionais procésanse cunha orde de prioridade: "=", "<>", "<", "<=", ">", ">=", (2) Operadores de posición: NEAR, FAR, "Comillas", ADJ, WITH, SAME e (3) Operadores booleanos: AND, NOT, XOR, OR.

Outras recomendacións a ter en conta son:

1. Escribe os operadores booleanos en maiúsculas.
2. Usa a forma non acortada dos operadores booleanos.

Os operadores de posición, relacionais e de truncamento funcionan mellor en bases de datos que en buscadores xerais.

A táboa 7 atende á configuración dos conceptos chave nos tres idiomas atendendo aos operadores booleanos, operadores de posición e operadores de truncamento e comodín e outras recomendacións que se estimaron adecuadas para este TFG.

Táboa 7. Conceptos chave.

CONCEPTOS CHAVE QUE ORIENTAN A BUSCA DOCUMENTAL		
Conceptos compostos cos operadores booleanos operadores de posición e operadores de truncamento e comodín		
Galego	Castelán	Inglés
“pornografía” AND “nova pornografía”	“pornografía” AND “nueva pornografía”	“pornography” AND “new pornography”
“sexualidade” AND “adolescencia”	“sexualidad” AND “adolescencia”	“sexuality” AND “adolescence”
“pornografía” SAME “adolescencia”	“pornografía” SAME “adolescencia”	“pornography” SAME “adolescence”
“educación sexual” WITH “educación social”	“educación sexual” WITH “educación social”	“sex education” WITH “social education”
UNIÓN DE TRES CONCEPTOS CHAVE		
“pornografía” AND “sexualidade” AND “adolescencia”	“pornografía” AND “sexualidad” AND “adolescencia”	“pornography” AND “sexuality” AND adolescence
“educación sexual” AND “educación social” AND “adolescencia”	“educación sexual” AND “educación social” AND “adolescencia”	“sex education” AND “social education” AND “adolescence”
“pornografía” SAME “adolescencia” SAME “educación sexual”	“pornografía” SAME “adolescencia” SAME “educación sexual”	“pornography” SAME “adolescence” SAME “sex education”

Fonte: Elaboración propia

Para a elección e discriminación de cada un dos documentos establecemos unha serie de criterios de inclusión e exclusión que acotarán a busca, elementos que plasmamos a continuación na táboa 8:

Táboa 8. Criterios de inclusión e exclusión.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Publicacións-investigacións nun período comprendido entre 2015-2020.	Publicacións-investigacións anteriores ao ano 2015.
Emprego de fontes primarias: Libros (L), Capítulos de Libros (CL), Artigos de Revistas (AR), Teses Doutorais (TD), Traballos Fin de Grao (TFG), Traballos Fin de Máster (TFM).	Eliminar as publicacións repetidas o duplicadas entre os buscadores empregados e o repositorio da USC
Artigos que fagan metanálises ou revisións bibliográficas no campo de estudo.	----
Emprego de textos online e Blogs de organismos especializados na temática.	Non empregar textos online e Blogs xeralistas.
Estar publicados en castelán (español) e inglés en calidade de linguas da Unión Europea. Ver Linguas da EU. Recuperado https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es . Publicados en galego, lingua propia de Galicia cooficial na Comunidade Autónoma.	Non atender a outras linguas da Unión Europea. Ver Linguas da EU. Recuperado https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es
Que os protagonistas das publicacións-investigacións sexan adolescentes, mozos/as, entre os 13 e 18 anos por ser o intervalo de idade traballado nos estudos de hábitos sexuais da Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap) (2015) e na Enquisa Nacional sobre Sexualidade e Anticoncepción da Sociedade Española de Contracepción (SEC, 2019). Ambas no período temporal da busca.	Longa duración a da adolescencia polo que acrecenta a diversidade. Fases de adolescencia: <i>Adolescencia primeira ou pubertade</i> (mozas 11-13 anos e mozos 13-15); <i>Adolescencia intermedia</i> (13-16 nas mozas e 15-18 nos mozos) e <i>Adolescencia superior ou idade xuvenil</i> (17-19 nas mozas e dos 18-21 nos mozos). O período amplo será entre os 11 e os 21 anos para mozos e mozas. Eliminado os seguintes intervalos de idades: 11-12 no extremo inferior e 19-21 no extremo superior.
----	Obras que aborden a mesma temática de estudo desde a perspectiva doutras ciencias e/ou disciplinas.
----	No buscador Dialnet marcamos a materia Psicoloxía e Educación, pero eliminaremos as fontes documentais que se centren na Psicoloxía.
----	No buscador Dialnet marcamos como rango de anos 2020-2029 e 2010-2019, pero eliminaremos todas as fontes que non estean entre 2015-2020.

Fonte: Elaboración propia.

En canto aos filtros dos buscadores cabe indicar o seguinte:

Táboa 9. Filtros do buscador Dialnet.

Filtros usados de Dialnet		
Dialnet	Tipo de Documento:	Artigo de Revista (AR): Artigo de Libro (AL) [Ver Anexo VIII] Libro (L) Teses Doutorais (TD)
	Textos completos:	Si ✓ Non X
	Materias Dialnet:	Ciencias Xurídicas Ciencias Sociais Humanidades Psicoloxía e Educación
	Rango de anos	2020-2029 2010-2019
	Editores	Non marcado ningún
	Idiomas	Castelán, Galego e Inglés
	Descritores	Ver as táboas pertinente
	Actas de Congresos	Si X Non ✓
https://dialnet.unirioja.es/ documentos	Países	España Estados Unidos Reino Unido

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 9a. Filtros do buscador Google Académico.

Filtros usados de Google Académico		
Google Académico	Período intervalo específico	2015-2020
	Tipo documento	[CITAS] referencias bibliográficas [LIBRO], referencias libros [PDF], documentos formato PDF [DOC], documentos formato Word [HTML], documentos formato html (Web)
	Tipos de busca	Simple ou avanzada
https://scholar.google.es/ schhp?hl=es	Idiomas	Castelán, Galego e Inglés

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 9b. Filtros do buscador Iacobus da USC.

Filtros usados polo buscador Iacobus da USC		
Iacobus	Anos: intervalo específico	2015-2020
	Termo de busca	Tema (Palabras chave)
	Buscar en:	Catálogo completo
	Idioma do Tema	Castelán e galego
http://iacobus.usc.es/	Tipo de busca	Simple ou avanzada

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 9c. Filtros do Repositorio Institucional Minerva da USC.

Filtros usados polo Repositorio Institucional Minerva da USC		
Minerva	Anos: intervalo específico	2015-2020
	Coleccións ou comunidades con subcomunidades temáticas	Arquivo Histórico Universitario Biblioteca Universitaria Docencia e Innovación Educativa I+D+i Institucional
	Subcomunidades de Docencia e Innovación Educativa que nos interesan	Área de Arte e Humanidades Área de Ciencias Sociais e Xurídicas
	Subcomunidades de I+D+i que nos interesan	Teses, TFG ou TFM
	Critérios de busca	Todo Minerva Autor Materia Data
http://minerva.usc.es/		

Fonte: Elaboración propia.

Anexo V. Resultados da investigación documental.

Táboa 10. Resultados da busca nas Bases de datos e repositorios consultados.

BASES DATOS E REPOSITORIO	ENLACE	CONCEPTOS CHAVE	RESULTADOS INICIAIS	RESULTADOS FINAIS		
Dialnet	https://dialnet.unirioja.es/documentos	“pornografía” AND “nueva pornografía”	48	0		
		“sexualidad” AND “adolescencia”	1256	0		
		“pornografía” SAME “adolescencia”	1	2		
		“educación sexual” WITH “educación social”	672	0		
		UNIÓN DE TRES CONCEPTOS CHAVE				
		“pornografía” AND “sexualidad” AND “adolescencia”	20	1		
		“educación sexual” AND “educación social” AND “adolescencia”	175	0		
		“pornografía” SAME “adolescencia” SAME “educación sexual”	0	0		
RESULTADOS		TOTAL	1977	3		
Google Académico	https://scholar.google.es/schhp?hl=es	“pornografía” AND “nueva pornografía”	14500	1		
		“sexualidad” AND “adolescencia”	14100	1		
		“pornografía” SAME “adolescencia”	2630	1		
		“educación sexual” WITH “educación social”	16600	2		
		UNIÓN DE TRES CONCEPTOS CHAVE				
		“pornografía” AND “sexualidad” AND “adolescencia”	14300	1		
		“educación sexual” AND “educación social” AND “adolescencia”	16100	0		
		“pornografía” SAME “adolescencia” SAME “educación sexual”	11000	1		
RESULTADOS		TOTAL	89230	7		

(Continúa)

Táboa 10. Resultados da busca nas Bases de datos e repositorios consultados
(Continuación)

BASES DATOS E REPOSITORIO	ENLACE	CONCEPTOS CHAVE	RESULTADOS INICIAIS	RESULTADOS FINAIS		
Iacobus	http://iacobus.usc.es/	"pornografía" AND "nueva pornografía"	3	0		
		"sexualidad" AND "adolescencia"	5	1		
		"pornografía" SAME "adolescencia"	0	0		
		"educación sexual" WITH "educación social"	2	2		
		UNIÓN DE TRES CONCEPTOS CHAVE				
		"pornografía" AND "sexualidad" AND "adolescencia"	0	0		
		"educación sexual" AND "educación social" AND "adolescencia"	0	0		
		"pornografía" SAME "adolescencia" SAME "educación sexual"	0	0		
RESULTADOS		TOTAL	10	3		
Minerva	http://minerva.usc.es/	Sen resultados adaptados aos nosos criterios de busca.				

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 10a. Resultados da busca Dialnet.

<p style="text-align: center;">Dialnet</p>	<p>Roncero, I. (2012). <i>Tecnocracia y ejercicio de la violencia sexual sobre el cuerpo femenino a través de la máquina en el género pornográfico de la "Fucking machines"</i>. En J. C. Suárez Villegas, I. Liberia Vayá, e B. Zurbano Berenguer, (Eds.). <i>Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género</i> (pp. 1413-1429). Sevilla: Editorial Mad. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5383653 [Texto do capítulo] e Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=519062 [Texto da obra completa].</p> <p>Relación con este TFG: Fala do imaxinario sexual masculino (punto 2.3. Inflúe a «nova pornografía» na adolescencia?) onde a muller vese como unha máquina e penetrada sexualmente por aparellos tecnolóxicos de gran tamaño. Pon o acento no entorno patriarcal e sexualizado dos corpos femininos e insta a unha sexualidade desxerarquizada.</p> <p>Cervigón, V., Castro, J., Gil-Juliá, B., Giménez, C., Ballester, R. (2019). <i>Adicción a la pornografía-interferencia atencional y gravedad del consumo</i>. <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología</i>, 1(4), 225-234. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7376062</p> <p>Tema: A adicción á pornografía en liña. Expón os resultados dun estudo que confirma a capacidade que ten a pornografía de atraer e consumir recursos atencionais, así como a capacidade de interferencia da atención e o seu potencial aditivo. Neste TFG falamos sobre a posible derivación en condutas aditivas á hora de visualizar pornografía e este estudo avala ditas afirmacións.</p> <p>Rojo Soto, I. (2019). <i>Educando en cuerpos pornográficos. Un análisis más allá de la excitación</i>. <i>Revista de Estudios Socioeducativos: RESED</i>, 7, 103-116. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097286</p> <p>Tema: Pese aos avances do século XX, falar sobre a sexualidade, os corpos e a atracción sexual considérase todavía un tabú. A EAS en España segue estando ausente en materia de identidade e pracer sexual. Fonte que demanda ao igual que este TFG que a EAS forme parte dun proceso educativo.</p>
<p>https://dialnet.unirioja.es/documentos</p>	

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 10b. Resultados da busca Google Académico.

<p>Google Académico</p> <p>https://scholar.google.es/schhp?hl=es</p>	<p>Ballester, L., Orte, C. e Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En C. Orte, L. Ballester, & R. Pozo (Coords.) <i>Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución</i> (pp. 249-284). Illes Balears: Universitat de les Illes Balears. Recuperado de https://conversesacatalunya.cat/wp-content/uploads/2019/06/TF17PORNOGRAFIA.pdf</p> <p>Fonte na que se fundamenta o marco teórico deste TFG, porque o obxecto de estudo céntrase no impacto da nova pornografía distribuída por internet que fai que os/as adolescentes se familiaricen con prácticas de risco, simplifiquen as relacións afectivo-sexuais e interpersoais e vincúlanos a novas modalidades de prostitución.</p> <p>Triviño Burbano, M. V.; e Salvador Brito, J. P. (2019) La Pornografía y su incidencia en el desarrollo psicosexual de adolescentes. <i>Revista Digital Uniandes Episteme</i>, 2(6). 246-260. Recuperado de http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1306</p> <p>Este artículo xorde dunha investigación que pretende determinar os efectos da pornografía para que os menores non distorsionen concepto e imaxe de homes e mulleres. Un novo problema social ao xerar adicción e repeticións dos patróns que observan na pornografía. Garda relación con este TFG, porque expón os roles que perseguen os/as adolescentes e constata a posibilidade de adicción.</p> <p>Rabelly Bastidas, K. J. (2017). <i>Sexualidad y pornografía: apreciaciones y creencias en los adolescentes</i>. (Trabajo Fin de Grado). Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/330</p> <p>Este TFG é un traballo de investigación que recolle apreciacións e crenzas dun grupo de adolescentes sobre a sexualidade e pornografía, permitindo coñecer como abordan a EAS e a pornografía diferentes institucións educativas. O vínculo co noso TFG é avalar o marco teórico en forma de datos estatísticos dunha mostra representativa de adolescentes.</p> <p>López, F., Carcedo, R.; Fernández-Rouco, N.; Blázquez, M. I. e Kilani, A. (2011). Diferencias sexuales en la sexualidad adolescente. Afectos y conductas. <i>Anales de Psicología</i>, 27(3), 791-799. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3727523</p> <p>Estudo cun enfoque biolóxico e cultural que analiza a existencia ou non dun dobre patrón sexual en adolescentes varóns e mulleres con respecto aos seus afectos e condutas sexuais. Cun cuestionario sobre aspectos relevantes dos afectos e comportamentos sexuais a mozos/as de 13 a 20 anos. Os resultados apoian a existencia deste dobre patrón sexual en afectos e algunhas condutas sexuais. Para o noso TFG o estudo avala o marco teórico que une afectividade e sexualidade dende a investigación aplicada.</p>
---	--

(Continúa)

Táboa 10b. Resultados da busca Google Académico. (Continuación)

<p style="text-align: center;">Google Académico</p> <p>https://scholar.google.es/schhp?hl=es</p>	<p>López Baldomir, P. e Fuentes Vázquez, S. (2010). <i>Adolescentes e pornografía. Modulación da sexualidade dende unha perspectiva de xénero</i>. A Coruña: Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) e Deputación da Coruña. Recuperado de http://www.agasex.org/descarga/Informe.pdf</p> <p>Fonte na que se fundamenta o marco teórico deste TFG xa que expón a realidade da problemática do uso da pornografía por parte dos adolescentes e como modula a súa sexualidade. O estudo pretende abrir portas a que se trate o tema da pornografía dentro os programas de EAS.</p> <p>García Marín, J. (2019). <i>Papá, por que non pintas as unllas de cores?</i>. Vigo: Galaxia.</p> <p>Non se nace home ou muller. Apréndese a ser home ou muller. No caso concreto dos homes, aprendemos a ser, ademais, <i>machos</i>, a desenvolver roles e comportamentos que, no século XXI, convén revisar. Hai de deconstruír esa educación dos homes dende unha nova perspectiva, feminista e integradora a fin de crear Novas Masculinidades para que entre todas e todos poidamos construír un mundo máis igual entre homes e mulleres felices. Recuperado de http://editorialgalaxia.gal/produto/papa-por-que-non-pintas-unllas-de-cores/</p> <p>No marco deste TFG a perspectiva, feminista e de xénero así como o respecto a igualdade, a diversidade e á inclusión son sinais de identidade para as mulleres implicadas nesta tarefa como autora e titora respectivamente.</p> <p>INJUVE (2019). La salud afectivo-sexual de la juventud en España. <i>Revista de Estudios de Juventud</i>, 123, 1-260. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf</p> <p>Monográfico que axuda á comprensión axeitada da vida afectiva e sexual das/os adolescentes, mozos e mozas que teñen que asumir que as traxectorias que poden darse neste proceso de exploración e as aprendizaxe son múltiples. Tamén son factores que contribúen a explicar eses camiños, as características propias da persoa, as relacións interpersoais e o seu contexto sociocultural. A intervención sanitaria, educativa e comunitaria non so debe contemplar os riscos (enfermidades de transmisión sexual, embarazos non desexados, comportamentos agresivos, etc.) senón buscar experiencias que nos permitan acadar benestar e satisfacción afectivo-sexual sa. Recuperado de https://www.gipuzkoa.eus/es/web/gazteria/-/aldizkaria-la-salud-afectivo-sexual-de-la-juventud-en-espana-</p> <p>Para este TFG a afectividade e a sexualidade teñen unha relevancia indubidable na adolescencia e mocidade polas novas necesidades que xorden en ambas dimensións. Estas impoñen constantes desafíos a os equipos profesionais especializados para desenvolver un vínculo afectivo-emocional e unha sexualidade dun modo saudable entendemos que é educable e debe ser ensinada baixo a defensa de valores de igualdade, dende o pracer mutuo, o respecto a outras formas de sexualidade, a tenrura e a liberdade determinantes no século XXI.</p>
---	---

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 10c. Resultados da busca Iacobus da USC.

<p>Iacobus</p>	<p>López Sánchez, F. (Coord.), Fernández Rouco, N. e Carcedo González, R. J. (2017). <i>Educación sexual y ética de las relaciones sexuales y amorosas: Cómo trabajar en favor del placer y el bienestar</i>. Madrid: Pirámide.</p> <p>Obra baseada nun concepto positivo da sexualidade, dimensión que nos leva á busca de pracer, gozo e benestar. Para elo a fin de evitar erros, frustracións e sufrimentos propios ou alleos, propónse a ética baseada na liberdade, dignidade, xustiza, igualdade e empatía.</p>
<p>http://iacobus.usc.es/</p>	<p>Fundamentado en principios: Ética do consentimento fronte á violencia e/ou coacción, Ética do pracer compartido e o benestar fronte á instrumentalización e o egoísmo individualista, Ética da igualdade entre homes e mulleres, Ética da lealdade fronte o engano e a manipulación, Ética da saúde fronte as prácticas de risco, Ética da diversidade fronte ao rechazo das minorías sexuais saudables e os modelos de beleza dominantes, Ética dos coidados na parella e coa descendencia, Ética da vinculación e a desvinculación amorosa. Busca, unha ética da liberdade baseada no uso intelixente da razón e as emocións, que recoñece que somos seres para o contacto e a vinculación, conscientes de que o pracer e o benestar dependen, en gran medida, de como nos relacionamos cos demais. Tamén, unha ética aplicada as relacións sexuais e amorosas na parella ou nas relacións ocasionais, para favorecer o pracer e o benestar persoal e das persoas que bicamos, abrazamos, acariciamos e queremos. Recuperado de https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=4715996</p> <p>Garda relación con este TFG, porque defende a sexualidade humana en positivo e moitos dos seus principios baseados na liberdade, dignidade, xustiza, igualdade e empatía están nas nosas argumentacións técnicas.</p> <p>Alonso Ruido, P. y Rodríguez Castro, Y. (2018). Educación sexual y educación social en la escuela. En X. M. Cid Fernández (Dir.) et al <i>Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)</i> (pp. 481-491) Ourense: Colexio de Educadoras e Educadores sociais de Galicia (CEESG). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/editor/15909</p> <p>Entendendo a educación baixo o obxectivo da formación integral dos seres humanos ao longo da vida a escola ten a responsabilidade de formar ao nenos/as e mozos/as sobre os contidos recollidos no currículo educativo e proporcionarlles as habilidades para a vida do alumnado. Revela determinante a Educación Sexual, formación borrada do marco académico actual coas reformas educativas. Propoñen unha Educación Sexual que avance fronte ás posicións centradas exclusivamente nos riscos e perigos, cara á vivencia da sexualidade como una dimensión humana. O obxectivo é presentar la figura do/a Educador/a Social como unha figura profesional no traballo da sexualidade dentro da escola. Marca a importancia da Educación Sexual na formación dos/as nenos/as e mozos/as entendida como unha educación para la vida, que preveña conductas sexuais de risco, prácticas online sexuais inadecuadas e dende a perspectiva da Educación Social impulsar unha Educación Sexual sa, positiva e integral no ámbito escolar. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/editor/15909</p> <p>No noso TFG mantemos os mesmos eixos que se mostran no contido do capítulo da obra.</p> <p>Brea Castro, M. (2018). A educación social e Centros Quérote + proposta de intervención sobre educación sexual nas escolas. En X. M. Cid Fernández (Dir.) et al <i>Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)</i> (pp. 241-246) Ourense: Colexio de Educadoras e Educadores sociais de Galicia (CEESG). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/editor/15909</p> <p>Desde os Centros Quérote+ da Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado da Xunta de Galicia, realízanse intervencións específicas, deseñadas dende unha perspectiva técnica e científica. Os Centros Quérote + son referentes para informarse e asesorarse, en EAS, cun servizo público anónimo e confidencial para todos/as os seus usuarios/as. Para este TFG recoñécese coma un bo recurso e unha excelente boa práctica.</p>

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 10d. Resultados da busca no Repositorio Minerva.

Minerva	Sen resultados adaptados aos nosos criterios de busca.
http://minerva.usc.es/	

Fonte: Elaboración propia.

Anexo VI. Táboa de Competencias profesionais dun Educador/a Social

Táboa 11. Competencias profesionais dun Educador/a Social.

Competencias	Concreción
Relacionais e persoais	<ul style="list-style-type: none"> - Fan referencia á creación de vínculos, á obtención da colaboración a partir de estratexias como o diagnóstico, a proximidade ás necesidades das persoas, o compromiso, a empatía, a motivación e a actitude. - Capacidade de relacionarse con outras persoas ou grupos a través dunha escoita activa e formas de expresión clara, para o que se servirá dos diferentes medios e canles da comunicación das que dispón o contexto social onde se desenvolve a práctica profesional, así como das pericias e destrezas necesarias para poñer grupos en relación e mobilizalos para o desenvolvemento de accións de promoción da cultura e a participación cidadá.
Sociais e de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para comprender as situacións sociais e educativas e diferenciar os feitos que as compoñen, para establecer unha visión dos diferentes elementos que entran en xogo. Sen esquecer a capacidade de análise e síntese das propias prácticas e, polo tanto, o coñecemento e a habilidade para analizar as destrezas do profesional e os efectos que producen de acordo con finalidades e obxectivos. - Capacidade para expresarse de forma satisfactoria e para comprender distintos códigos referentes aos diferentes contextos socioculturais e profesionais. - Coñecemento e manexo das tecnoloxías de información e de comunicación, coa finalidade de incrementar as posibilidades de codificar e ampliar o coñecemento e a información necesaria no exercicio profesional e enriquecer as formas de expresión e comunicación. - Ser capaz de traballar en equipo e ter coñecementos de técnicas de formación de equipo e de dinámica de grupos. - Ser capaz de traballar en equipos multidisciplinares e efectuar unha ampla variedade de funcións- - Posuír coñecementos sobre outras profesións, sobre a súa terminoloxía profesional e a súa ética. - Ser capaz de colaborar con pais, nais, titores/as legais e familiares. - Ser capaz de utilizar métodos de colaboración interdisciplinares. - Ser capaz de comunicarse a diferentes niveis e dominar diferentes instrumentos de comunicación. - Ter coñecementos sobre diversos métodos de xestión de conflitos e ser capaz de empregarlos. - Ser capaz de analizar os problemas e situacións complexas en función da experiencia e dos coñecementos sobre diferentes problemas relacionados coa psicoloxía e a socioloxía. - Ser capaz de guiar e aconsellar.

(Continúa)

Táboa 11. Competencias profesionais dun Educador/a Social. *(Continuación).*

Competencias	Concreción
Organizativas	<ul style="list-style-type: none"> - Definir obxectivos para planificar, estruturar e sistematizar o total da práctica educativa e do traballo socioeducativo, incluíndo o marco educativo físico e psicolóxico. - Definir obxectivos, planificar, implementar, coordinar e avaliar actividades socio-educativas, dos procesos, dos programas e dos proxectos de desenvolvemento orientados a individuos e a grupos. - Asumir a responsabilidade das súas propias accións e decisións e ser capaz de xustificalas en función da experiencia e da profesionalidade.
Do sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para o estudo e a comprensión dos contextos sociais, políticos, económicos, educativos, así como dos significados, interpretacións e accións que se produce neles. - Capacidade para contrastar as causas e os efectos das diferentes lóxicas postas en xogo neses contextos, coa finalidade de tomar decisións baseadas en criterios e principios recoñecidos e avalados pola profesión. - Coñecer profundamente o contexto onde se desenvolve o traballo e ser capaz de planificar o traballo no marco da lexislación, normas e acordos que constrúen o marco xeral do educador/a social. - Ter coñecementos relativos á administración pública e privada e, baseándose na súa experiencia, ser capaz de traballar e coñecer os sistemas de toma de decisións e de xerarquía das mesmas. - Coñecer e comprender os sistemas de organización e de administración e a súa xestión, sendo capaz de dar resposta a presentes e futuras demandas de empresas públicas e privadas relativas á documentación, á avaliación e á garantía de calidade. - Ter coñecementos de sistemas de avaliación e de documentación do traballo socioeducativo. - Coñecer e poder participar, como profesionais autorizados, na creación do diálogo e na negociación de decisións coas autoridades locais que constrúen o marco de traballo socioeducativo (por exemplo, nas políticas sobre prevención, educación familiar, etc.) - Ter a capacidade para actuar con relación ao feito de que a Educación Social -en tanto que actividade esencialmente pública- tamén ofrece interese e atención por parte da opinión pública. Así, o educador/a social debe formar parte no debate actual sobre o traballo socioeducativo e o seu impacto na comunidade.
Aprendizaxe e desenvolvemento	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver e mellorar as competencias profesionais e a base teórica a través de formación continua e complementaria. - Ser capaz de buscar e adquirir coñecementos e habilidades de forma continuada e saber transformalas e adaptalas na práctica. - Ter coñecementos sobre a mellora sistemática, estratéxica e axeitada das competencias, tomando parte na mellora das mesmas. - Ser capaz de participar en procesos de aprendizaxe informais, formais e non formais. - Recoller, documentar, xeneralizar e empregar sistematicamente a experiencia, individual ou en equipo, na execución e desenvolvemento do traballo socioeducativo. - Reflexionar de forma crítica o propio traballo e o traballo en equipo. - Analizar, desenvolver e buscar resultados no exercicio do traballo socioeducativo e nos coñecementos sobre os seus cimentos. - Contribuír e participar en análises e actividades de desenvolvemento en relación co propio traballo.

Competencias	Concreción
<p>Xeradas pola práctica profesional</p>	<p>Competencias teóricas e metodolóxicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar familiarizado coas teorías educativas básicas máis recoñecidas e aceptadas. - Ter capacidade para buscar e adquirir teorías e métodos educativos, psicolóxicos, sociolóxicos, antropolóxicos, etc. relevantes e adecuados e incluílos no seu traballo. - Ter a capacidade de adquirir e empregar métodos adecuados e recoñecidos no traballo. - Ser capaz de razoar as accións e actividades baseándose en teorías e métodos recoñecidos. - Ter capacidade para contribuír na xeración de coñecementos baseándose en descripcións recoñecidas e reflexións sobre a experiencia do traballo socioeducativo. <p>Competencias conductuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar a terminoloxía e os conceptos da profesión e tomar parte na creación desta. - Ter capacidade de interiorizar a ética e a moral da profesión. - Ter capacidade de participar en debates, propostas, borradores, acordos, etc. sobre a Educación Social. - Ter coñecemento de terminoloxía, conceptos e cimentos éticos de profesionais similares. <p>Competencias culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unha relación frutífera coas persoas depende do feito de que o educador/a social coñeza e asuma que os valores culturais axudan a establecer o marco de aproximación aos demais, e tamén inflúen nas persoas na forma de relacionarse e de comportarse en comunidade. - O educador/a social sabe como adquirir coñecementos sobre as diferentes culturas e os seus valores e como comprendelas. - O educador/a social debe ser capaz de establecer relacións coa institución na que se desenvolve a práctica socioeducativa para poder transmitir estas competencias. <p>Competencias creativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O educador/a social debe dominar formas de expresión e aptitudes no marco da creatividade que poidan ser activadoras, iniciadoras e creadoras para o desenvolvemento social, emocional, intelectual e lingüístico das persoas coas que traballamos. - O educador/a social debe colaborar e participar cas persoas sobre como adquirir e desenvolver esas formas propias de expresión nun contexto sociocultural determinado.
<p>Crítico-Reflexivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construídas dende lecturas persoais e colectivas da realidade social e institucional nas que se desenvolve. - Sensibilidade e destreza dos educadores e das educadoras sociais para reflexionar sobre o coñecemento práctico, o saber estratéxico e as decisións que hai que tomar e posibilitar novas realidades e significados máis acordes ás aspiracións de xustiza e equidade das profesións sociais.
<p>Seleccionar e xestionar coñecemento e información</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para seleccionar, no continuo fluxo de informacións que producen as nosas sociedades, aquelas que resulten máis relevantes e decisivas para a institución ou organismo nos que traballan os educadores e as educadoras sociais. - Habilidade para distinguir, priorizar e outorgar sentido ás informacións e verbalizacións que os educadores e educadoras sociais reciben de parte dos suxeitos da educación ou outros profesionais, coa finalidade de obxectivar no posible o traballo educativo a realizar e/ou a derivación a outros profesionais.

(Continúa)

Táboa 11. Competencias profesionais dun Educador/a Social (Continuación)

Competencias	Concreción
Crítico-Reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> - Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construídas dende lecturas persoais e colectivas da realidade social e institucional nas que se desenvolve. - Sensibilidade e destreza dos educadores e das educadoras sociais para reflexionar sobre o coñecemento práctico, o saber estratéxico e as decisións que hai que tomar e posibilitar novas realidades e significados máis acordes ás aspiracións de xustiza e equidade das profesións sociais.
Seleccionar e xestionar coñecemento e información	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para seleccionar, no continuo fluxo de informacións que producen as nosas sociedades, aquelas que resulten máis relevantes e decisivas para a institución ou organismo nos que traballan os educadores e as educadoras sociais. - Habilidade para distinguir, priorizar e outorgar sentido ás informacións e verbalizacións que os educadores e educadoras sociais reciben de parte dos suxeitos da educación ou outros profesionais, coa finalidade de obxectivar no posible o traballo educativo a realizar e/ou a derivación a outros profesionais.

Fonte: Elaboración propia a partir de AIEJI (2003) e CEESG (2008).

Anexo VII. Áreas de traballo da EAS en Educación Social

Táboa 12 Áreas de traballo da EAS en Educación Social.

	Saberes	Vivencia de...	Situacións de aprendizaxe-reflexión
Coñecemento e aclaración de conceptos	Corpo Desenvolvemento Sexualidade Dereitos sexuais e reprodutivos Saúde	Identidade persoal Expresión corporal Movemento Autocontrol	Quen son Que son Que quero Que desexo Que necesito Que podo Que fago
Relación	Convivencia Igualdade Xénero Intimidade Amizade Amor	Formas de relación Resolución de conflitos Compromiso	Imaxe e privacidade Uso das redes sociais Prevenición e condutas de risco Violencias

Fonte: Bejarano e Marí (2019, p. 37).

Anexo VIII. Notas a pé de páxina

- 1 Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap, 2015). Estudo sobre hábitos sexuais en adolescentes de 13 a 18 anos. [Texto online]. Recuperado de: <https://pap.es/articulo/12218/>
- 2 Sociedad Española de Contracepción (SEC, 2019). Enquisa Nacional sobre Sexualidade e Anticoncepción, 2019 [Texto online]. Recuperado de: <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anti-concepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>
- 3 Cita textual sen número de páxina porque é unha publicación en liña.
- 4 Quinta xeración de tecnoloxías de telefonía móbil.
- 5 Nesta cultura pornográfica ou pornificación da cultura, a pornografía deixa de ser parte da cultura por si mesma e toma o seu propio lugar facendo súas as manifestacións que se xeran na contorna, converténdolas en fetiches do seu campo. Esta cultura normaliza condutas sexuais machistas e a satisfacción do home no sexo como elemento prioritario.
- 6 Rede de Xóvenes e Inclusión Social e a Universidade das Illas Baleares (2019). El consumo de pornografía en la juventud española, en datos y gráficos. [Texto online]. Recuperado de <https://www.epdata.es/datos/consumo-pornografia-jovenes-datos-graficos/385>
- 7 Forma de aprendizaxe máis primitiva que se define como o decremento da resposta dun organismo a un estímulo, é dicir, o proceso polo cal deixamos de responder a aquilo que non nos é relevante. [Texto online]. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/psicologia/habituacion-aprendizaje-pre-asociativo>
- 8 Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) (2020a). Web: <http://www.agasex.org/somosE.html> y Asociación Galega para a Saúde Sexual (AGaSEX) (2020b). Blog: <http://agasex.blogspot.com/>
- 9 Concepto que acuña o sociólogo francés Pierre Bourdieu ao conxunto de disposicións interiorizadas que informa ás percepcións, os sentimentos e as accións das persoas. Constrúese a partir da interacción do/a individuo, a cultura de grupo e as institucións sociais da familia e escola. [Texto online]. Recuperado de <http://www.nocierreslosojos.com/bourdieu-pierre-habitus/>
- 10 Unha persoa adquire o rol de suxeito e a outra o rol de obxecto. Sepáranse os atributos sexuais da beleza física, do resto dos trazos da súa personalidade e existencia como un individuo. Chégase a reducir os seus atributos á competencia para xerar pracer a outra persoa.
- 11 Aplicación de citas, encontros e incluso unha rede social, para chatear e conseguir unha cita con persoas con quen existe gusto en común e foron seleccionados mutuamente.
- 12 Cita textual sen número de páxina porque é unha publicación en liña.
- 13 Inserido por nós na cita textual.
- 14 Cita textual sen número de páxina porque é unha publicación en liña.
- 15 Ausencia de temor, de sentimentos de vergoña, culpabilidade, de crenzas infundadas e outros factores psicolóxicos que inhiban a actividade sexual ou perturben as relacións sexuais.
- 16 Entendemos por socialización diferencial o proceso polo cal aprendemos a ser homes ou mulleres en función do sexo co que nacemos, a través dos diferentes axentes socializadores.
- 17 ERIC (Education Resources Information Center) <https://eric.ed.gov/> Tesouro Europeo de Educación <https://vocabularyserver.com/tee/es/?tema=1288>
- 18 Bases de datos da Universidade de Santiago de Compostela Recuperado de <https://www.usc.gal/gl/servizos/biblioteca/recursos/basesdedatos/index.jsp>
- 19 Incorporamos o conceptos chave en castelán porque é máis doada a busca nas bases de datos e no repositorio institucional da USC.



A vellez máis alá da heteronorma.

**Un estudo cualitativo sobre a formación,
coñecementos, actitudes e percepcións dos/as
profesionais de centros para maiores**

Nazaret Blanco Pardo

Mención especial do xurado no 7º Concurso TFG.eduso.

Universidade de Vigo (Campus de Ourense)
Curso académico: 2019/2020

Titira do traballo: María Victoria Carrera Fernández



ÍNDICE

Introdución	300
1. Marco teórico	300
1.1. As persoas maiores na sociedade actual	300
1.2. Cara unha definición de persoa maior	301
1.3. Construción da identidade de xénero no marco da heteronorma	301
1.4. A discriminación múltiple nas persoas maiores transgresoras da heteronorma	303
1.4.1. A vida das persoas maiores LGBTIQ en centros de maiores	305
2. Obxectivos	306
2.1. Xeral	306
2.2. Específicos	307
3. Metodoloxía de investigación	307
3.1. Participantes	307
3.2. Instrumento	307
3.3. Procedemento	308
3.4. Análise de datos	308
4. Resultados	309
4.1. Formación e coñecementos en relación á diversidade sexual	309
4.2. Actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores	313
4.3. Situación específica dos centros de atención a persoas maiores	317
5. Conclusións	320
Referencias bibliográficas	322
Anexos	324

AGRADECIMENTOS

A realización deste traballo supón a culminación dunha etapa que marcou un antes e un despois nas nosas vidas. Porén gustaríame agradecerlles a todas aquelas persoas que me acompañaron nestes anos, as risas, os aloumiños, os enfados e as aprendizaxes compartidas.

En primeiro lugar, grazas ás miñas amigas do ciclo, Patri, Arlet, Julia e Rocío por acompañarme e permanecer ao longo deste novo camiño que nos separaba pero ao mesmo tempo nos uniu máis que nunca. Grazas por todos os consellos, por animarme a perseguir os meus soños e saber entenderme cando nin eu mesma o facía! Tamén debo dar grazas ás miñas compañeiras da carreira polos momentos e aprendizaxes compartidos, dentro e fora das aulas, en especial a Indi, Bego e Andrea por apoiarme integramente nos meus momentos de loucura e fraqueza, así como polos consellos e opinións outorgados no desenvolvemento deste traballo. E ás miñas amigas da infancia, Bea e Jen, só dicirlles que son increíbles e imprescindibles e que os nosos camiños xamais diferirán, sobre todo a ti Bea, grazas polos teus múltiples consellos e correccións lingüísticas!

Tamén me gustaría dar as grazas a miña familia, que tanto se alegrou cando decidín iniciar esta etapa. En especial á miña prima Laura por ensinarme que a pureza dun corazón non ten límites, por acompañarme nestes curtos catro anos e converterse nunha nova irmá. Grazas por permitirme entrar no teu fantástico mundo, por sincerarte comigo e por converterte na maior confidente, amiga e irmá que alguén pode ter. As nosas conversas sen fin, de temas variados e enriquecedores non rematarán nunca, grazas. E grazas tamén ao meu irmán e á miña nai por apoiarme en todo aquilo que decidín emprender, aportándome a vosa franqueza pero sen chegar a xulgar nunca ningún dos meus feitos, grazas polo voso apoio incondicional nas caídas e tamén nos éxitos, así como por axudarme a medrar como persoa. Sen esquecerme da miña familia de pelud@s, seres virtuosos e incondicionais que me aportan esa calma e amor, que só eles saben regalar.

Ademais, gustaríame agradecerlle a todo o meu profesorado da etapa escolar, do ciclo e da carreira que dalgunha maneira me transmitiu coñecementos e valores. En especial á miña titora e guía na elaboración deste traballo, Mavi, por marcar un antes e un despois no meu pensamento, primeiro ao permitirme desfrutar da súa marabillosa materia de Educación Intercultural e para a Paz e agora ao aceptarme como titorizada, grazas pola túa paciencia e por responder en todo momento ás miñas incesables dúbidas e grazas por compartir comigo a túa sabedoría e rigorosidade, así como por contribuír ao meu enriquecemento tanto no plano académico como no persoal.

Por último, agrázozlles encarecidamente ás persoas participantes neste estudo, por facelo posible!

RESUMO:

O presente estudo ten como principal obxectivo identificar e profundar na formación, coñecementos e actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores dos/as diferentes profesionais que traballan en recursos destinados a persoas maiores, así como nas súas percepcións sobre a situación deste colectivo e nas súas competencias para dar resposta á mesma. Para iso, empregouse unha metodoloxía cualitativa a través da realización de entrevistas, nas que participaron 10 profesionais con idades comprendidas entre 23 e 60 anos e con perfís variados, que desenvolven a súa actividade laboral en diferentes tipoloxías de centros destinados a persoas maiores na provincia de Ourense. A partir da análise dos discursos constátase a necesidade da Educación Social nestes centros, debido á ausencia de profesionais formados/as que fagan fronte ás necesidades das persoas maiores LGBTIQ, así como á presenza de actitudes negativas entre algúns e algunhas dos/as profesionais e ás súas percepcións sobre a posibilidade de discriminación cara o colectivo LGBTIQ maior nestes centros.

PALABRAS CLAVE: Actitudes, coñecementos, centros para persoas maiores, LGBTIQ, persoas maiores, educación social.

Introdución

O presente estudo que se corresponde co meu Traballo de Fin de Grado, da titulación de Educación Social pertencente á Universidade de Vigo, ten como obxectivo principal analizar e profundar na formación, coñecementos e actitudes cara ás persoas maiores do colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuais, Trans, Intersexuais e Queer (LGBTIQ) dos/as diferentes profesionais que traballan en recursos destinados a persoas maiores, así como nas súas percepcións sobre a situación deste colectivo e nas súas competencias para dar resposta á mesma.

Así, a elección desta temática xorde a partir da confluencia entre dous dos ámbitos da Educación Social que máis me fascinan: “*persoas maiores*” e “*diversidade sexual*”, que ofrece un gran abanico de posibilidades para indagar. Máis concretamente, decanteime pola dobre discriminación á que se enfrontan estas persoas, xa que constitúe unha inqueda a nivel persoal e profesional.

Desta forma, primeiramente, realízase unha revisión teórica que comeza cun breve apartado que mostra a situación actual das persoas maiores en España e Ourense, seguido da visión de vellez e envellecemento e do proceso de construción da identidade de xénero no marco heteronormativo, para rematar somerxéndonos de cheo na múltiple discriminación sufrida polas persoas maiores LGBTIQ. A continuación, recóllense os obxectivos deste estudo, seguido da metodoloxía de investigación empregada, na que se describen as persoas participantes, o instrumento e procedemento empregado para a recollida de datos e análise dos mesmos. Por último, preséntanse os resultados, seguidos polas conclusións, onde se denota a importancia da figura profesional da Educación Social nos centros para persoas maiores, independentemente da súa tipoloxía; rematando coas referencias bibliográficas e os anexos.

1. Marco teórico

A continuación, realízase unha revisión teórica que comeza cun breve apartado que mostra a situación actual das persoas maiores en España e Ourense, seguido da visión de vellez e envellecemento e do proceso de construción da identidade de xénero no marco heteronormativo, para posteriormente meternos de cheo na múltiple discriminación sufrida polas persoas maiores LGBTIQ e rematar coa súa situación específica nos centros para persoas maiores.

1.1 As persoas maiores na sociedade actual

No transcurso do século XX e ata a actualidade o envellecemento da poboación converteuse nunha evidencia cada vez máis latente na nosa sociedade. Estes datos son sustentados pola (OMS) que afirma que en 2015 nos países desenvolvidos había entre un 20-29% de persoas maiores. Na mesma liña, en España, segundo datos estatísticos

máis actuais do Padrón Continuo do Instituto Nacional de Estatística (INE) (citado en Abellán et al., 2019), en xaneiro de 2018 había 8.908.151 persoas de máis de 65 anos, o que supón o 19,1% sobre a poboación total.

Pero, máis concretamente, na comunidade autónoma de Galicia o envellecemento da poboación é aínda maior, situándose entre as comunidades autónomas máis envellecidas do territorio español (Abellán et al., 2019). En consonancia, segundo datos do Instituto Galego de Estatística (IGE, 2020) en 2019 o 25,1% da poboación galega formábano persoas maiores de 65 anos, atopando que á máis envellecida en Ourense co 31,3% da poboación maior de 65 anos.

Así pois, a crecente lonxevidade das persoas é un feito que non se pode obviar. Pero, *¿Cando é considerada unha persoa maior?*

1.2 Cara unha definición de persoa maior

Actualmente non existe un consenso á hora de definir a vellez, pero débese ter en conta que constitúe un estado, fronte ao envellecemento que é un proceso progresivo ao longo de toda a vida que depende da interrelación entre compoñentes biolóxicos, psicolóxicos e sociais e que ocasiona cambios físicos e sociais aos que a persoa se ten que adaptar (Solans, 2015). Ademais, “non existe un funcionamento típico e ríxido en canto aos cambios que se operan no ser humano ao longo do ciclo da vida” (Castellón, González, González, e Martínez, 2018, p. 62). En consonancia con isto, non existe unha idade á que se deixa de ser unha persoa adulta para converterse nunha persoa maior e, polo tanto, a vellez non é máis que unha construción social (Medina, 2018).

A problemática recae nas connotacións pexorativas asociadas á maioría das definicións, que orixina falsos prexuízos reproducidos e asumidos por gran parte da sociedade e, por tanto, unha visión negativa e patolóxica sobre a mesma (Solans, 2015), na que as persoas maiores forman un grupo homoxéneo e improdutivo no eido económico, social e incluso sexual, ao atoparse nun proceso de declive biolóxico e cognitivo (Alves, De Oliveira, Fernandes, Aguiar, e Da Silva, 2019).

En consecuencia, a diversidade sexual nas persoas maiores é impensable, centrándose as investigacións sobre a sexualidade, principalmente, en persoas maiores heterosexuais e cixénero (Diógenes, Fernandes, Oliveira, Coutinho, e Pereira, 2019).

1.3 Construción da identidade de xénero no marco da heteronorma

Baixo o marco da heteronormatividade vixente na nosa sociedade, que responde aos intereses do androcentrismo e do patriarcado, só é lexítimo e intelixible o sistema de dous sexos e dous xéneros e a heterosexualidade tradicional coa que se identifican as persoas cixénero, quedando subordinadas e xerarquizadas a este todas as demais posibilidades de diversidade sexual e identidade (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez, e

Alonso, 2015). En consecuencia, débese clarificar que a orientación sexual fai referencia ao desexo ou atracción afectiva/sexual cara outras persoas, mentres que a identidade de xénero fai alusión ao xénero, masculino ou feminino, co que se identifica a persoa, que non ten porque corresponderse co sexo que lle asignaron ao nacer. Neste caso estaríamos referíndonos ás *persoas trans*, mentres que se denominan *persoas cis* ás que se identifican co sexo asignado ao nacer (Platero, 2014). Porén, dentro da heteronorma só son intelixibles as persoas heterosexuais cixénero, tamén denominadas a través deste documento como cisheterosexuais.

Pero, que ocorre co sexo e xénero?

Actualmente, o sexo como compoñente biolóxico contribúe ao mantemento da heteronormatividade, que serve para o control e sometemento das persoas (Carvajal, 2018). Así, o xénero como construción social inviste ao sexo para consolidar a suposta natureza do sistema patriarcal, ao impoñer roles e comportamentos aceptados pola enmascarada heteronorma, formando así persoas intelixibles, é dicir, homes e mulleres cisheterosexuais (Suárez, 2019).

Sen embargo, tomando como referencia a *Teoría Queer* e os estudos pos-estruturalistas e pos-modernistas que xorden a partir da década dos 60, o sexo entendido como unha categoría natural e inherente o ser humano non ten cabida e, polo tanto, as diferencias biolóxicas entre homes e mulleres non son determinantes (Carvajal, 2018; Moreno, 2017; Suárez, 2019). Así, unha das maiores representases da *Teoría Queer*, Butler (2007) (citada en Platero, 2014) afirma que “o sexo é un concepto que se crea na sociedade” (p.28). En confluencia, Platero (2014) recae na existencia de culturas con máis de dous sexos e a bióloga feminista Fausto-Sterling (2006, p.8) destaca a existencia de persoas intersexuais, obrigadas a encaixar no modelo binario (muller-home) a través do, denominado pola autora, “calzador cirúrxico”, é dicir, a través de cirurxías ou tratamentos hormonais. En efecto, as persoas intersexuais transcenden o modelo sexo-xénero, aportando sustento e credibilidade á desnaturalización do sexo (Carrera, Cid, e Lameiras, 2018).

Entón como adoptan e reproducen as persoas este modelo binario imperante?

Dende o nacemento, a crianza pasará por un proceso de socialización diferencial, levado a cabo dentro do marco da denominada *matriz heteronormativa*, adoptando así unha identidade e orientación congruente co binarismo e cisheterosexualidade obrigatoria (Carrera et al., 2015). Para iso, as denominadas por De Lauretis (1987) (Citada en Carrera et al., 2015) “Tecnoloxías de Xénero”, como son a familia, a escola, o grupo de iguais e os medios de comunicación, actuarán como reforzadores da imitación e repetición dos roles e comportamentos esperados segundo o sexo asignado. Sen embargo, simultaneamente, este proceso de construción, tamén é aberto, temporal e inestable, xa que o feito de reproducir, interpretar e repetir as ríxidas normas de xénero dá lugar a fisuras que permiten desestabilizalas, poñelas en dubida e superalas e, polo tanto, ponse de releve o carácter *performativo e subversivo* do xénero (Moreno, 2017).

É así como a partir da subversión as persoas, consideradas inintelixibles, traspasan as fronteiras desta matriz, para pasar a formar parte da diversidade sexual composta por un grupo minoritario de persoas que rompen coas ríxidas normas de xénero (Carrera et al., 2018; Carvajal, 2018). A complicación desta terminoloxía radica na delimitación das diversas orientacións e identidades que a integran, porén remitímonos á abreviatura LGBTIQ que inclúe as formas máis comúns de diversidade sexual. Así, a **L** (mulleres lesbianas) e **G** (homes gays) farían alusión á orientación sexual cara persoas do mesmo sexo/xénero; a **B** (bisexuais) refírese á atracción/deseño cara persoas de ambos sexos/xéneros; a **T** remite a (transexuais), persoas que deciden cambiar os seus órganos sexuais externos mediante cirurxía, para adaptalos ao sexo/xénero sentido e (transxénero), persoas que se identifican co xénero esperado no sexo oposto, pero non precisan pasar por unha cirurxía; a **I** (intersexuais) persoas que presentan corpos ambiguos e desenvolven características físicas e xenitais de ambos sexos; e a **Q** (queer) persoas que non se definen con ningunha identidade sexual ou de xénero, enmarcándose nun movemento de loita que desafía a existencia de categorías binarias (Platero, 2014; Vela, 2016).

Por conseguinte, estas persoas á vez que a traspasan, tamén cuestionan os marxes da matriz heteronormativa, xa que as persoas intersexuais desafían o binarismo do sexo, as persoas trans rompen a correspondencia entre o sexo asignado e o xénero sentido, e as persoas homosexuais/lesbianas/bisexuais quebrantan a heterosexualidade obrigatoria (Carrera et al., 2015). Adversamente, as persoas disidentes á cisheterosexualidade pasarán a formar parte do inintelixible, antinatural e subordinado, converténdose nunha diana de discriminación e exclusión, ao situarse nunha posición de subordinación e inferioridade, fronte ao resto da poboación cisheterosexual aceptada dentro da raíz heteronormativa (Carrera et al., 2018; Carvajal, 2018).

1.4 A discriminación múltiple nas persoas maiores disidentes da heteronorma

A discriminación que sofren as persoas que desafían o ditame da heteronorma imperante na nosa sociedade agrávase no caso do colectivo de persoas LGBTIQ maiores. Isto débese á concepción da vellez como unha etapa da vida acabada, estática e homoxénea (Rada, 2019), na que se despoxa á persoa do eido económico, social e sexual (Alves et al., 2019). Por conseguinte, a sociedade estigmatiza ás persoas maiores ao interiorizar e normalizar estereotipos e prexuízos sobre as mesmas, o que desencadea unha discriminación eximida, froito da deshumanización previa destas persoas (García, 2015).

Polo tanto, a confluencia destas dúas casuísticas “diversidade sexual ou de identidade” e “vellez” xera un dobre estigma e unha visión moi negativa das persoas maiores LGBTIQ, que carrega nunha situación de discriminación múltiple ou polidiscriminación, e que conleva consecuencias moi graves na súa vida e saúde (García, 2011; Luis e Aguilera, 2019). Neste sentido, a discriminación e exclusión que sofren as persoas a causa

da súa idade, foi denominada por Butler en 1969 como *ageism*, termo traducido o castelán como edadismo. Este fenómeno está presente na nosa sociedade como unha forma de discriminación equiparable ao racismo e sexismo (Medina, 2018). Por outro lado, a LGBT-Fobia refírese á discriminación, inducida polo rexeitamento, desprezo e odio, que sofren as persoas disidentes da heteronorma (Gil-Borrelli et al., 2017; Vela, 2016). Por conseguinte, este termo comprende a lesbofobia (discriminación a lesbianas), homofobia (discriminación a gays), bifobia (discriminación a bisexuais) e transfobia (discriminación a transexuais ou transxénero) (Mesquida, Quiroga, e Boixadós, 2017; Vela, 2016).

Así pois, cabe ter en conta que, tal e como sinalan Villar, Fabá, Serrat e Celdrán (2018), múltiples estudos sobre edadismo mostran a invisibilización da sexualidade nas persoas maiores, tachada no peor dos casos como algo anormal e inmoral. Isto débese segundo García (2015) a que tradicionalmente se vinculou a sexualidade á reprodución, función que se perde na vellez. Pola contra, a sexualidade vai máis alá do acto sexual, abarcando o sexo, a identidade e orientación sexual, a afectividade, intimidade, amizade e os sentimentos, que son fundamentais para o benestar físico e psicolóxico das persoas e o seu envellecemento activo e saudable (Diógenes et al., 2019; Villar et al., 2018). Con todo, actualmente séguese ocultando toda diversidade sexual transgresora da heteronormatividade imperante, considerando a sexualidade un tema tabú impregnado de falsas crenzas e mitos que condiciona a súa vivencia na poboación en xeral, e sobre todo nas persoas maiores (Nebot, Giménez, Ruíz, Iglesias, e Ballester, 2018).

Ademais, dende o punto de vista dos estudos interseccionais, deben terse en conta aquelas características persoais que poidan intensificar o estigma social asociado ás persoas maiores LGBTIQ, xa que poden chegar a sufrir unha tripla discriminación (García, 2011; Gil-Borrelli et al., 2017), como por exemplo, no caso dunha “persoa maior” “lesbiana” “muller” ou dunha “persoa maior” “LGBTIQ” “inmigrante” ou, incluso unha cuádrupla discriminación no caso dunha “persoa maior” “muller” “lesbiana” “inmigrante” (Otis e Harley, 2016). Isto constátase nun estudo realizado por Mesquida e colaboradores/as (2017), que mostra a forte discriminación sufrida polas persoas LGBTIQ maiores inmigrantes, debido á confluencia do racismo, edadismo e LGBTIQ-fobia.

En definitiva, as persoas maiores LGBTIQ sofren discriminación múltiple, de forma activa ou por omisión, como persoas maiores dentro da sociedade, como persoas maiores LGBTIQ dentro do colectivo de persoas maiores, como persoas maiores LGBTIQ dentro do colectivo de persoas LGBTIQ, e dentro da sociedade como persoas maiores LGBTIQ (García, 2011). Neste sentido, segundo o estudo de Luis e Aguilera (2019), as persoas entrevistadas afirman sentir a presión do estigma que lles foi asignado e que as exclúe da sociedade, chegando incluso a ser aceptado por algunhas das propias persoas maiores LGBTIQ. Así pois, as persoas maiores LGBTIQ enfrontan múltiples dificultades e discriminacións, *pero como sería a vida para estas persoas en centros destinados á atención de persoas maiores?*

1.4.1 A vida das persoas maiores LGBTIQ en centros de maiores

En xeral, as persoas maiores LGBTIQ móstranse reticentes a ingresar en centros para persoas maiores (García, 2015) e de verse obrigadas a facelo, manifestan a súa preferencia por centros especializados, destinados unicamente a persoas maiores LGBTIQ, adaptándose ás súas necesidades e garantindo os seus dereitos e plena inclusión (Villar et al., 2018). Pese a todo, algunhas consideran que desta forma arroxarían os dereitos que tanto esforzo e sufrimento lles custaron e contribuirían a manter o *gueto* no que viviron a maior parte das súas vidas (García, 2015).

Así pois, a estas persoas amedréntalles que os/as profesionais que as acompañen presenten unha baixa formación, non sendo capaces de satisfacer as súas necesidades e proporcionarlles unha atención de calidade (Mesquida et al., 2017). Ademais, as persoas maiores LGBTIQ mostran temor a non ser aceptadas e verse obrigadas a volver ao armario perdendo as liberdades gañadas (García, 2015). Neste sentido, as persoas maiores LGBTIQ creen que sufrirán discriminación por parte das demais persoas maiores, do persoal coidador e do administrativo (Villar et al., 2018).

En consecuencia, algúns estudos confirman estes temores sentidos polas persoas maiores LGBTIQ. Así, nun estudo realizado por Villar e Colaboradores/as (2015) (citado en Villar et al., 2018), en residencias de España, a maioría dos/as residentes expresaron reaccións negativas, dende distanciamento ata rexeitamento extremo, cara persoas maiores do colectivo. Ademais, o estudo levado a cabo por Mesas e Barrera (2018) en centros residenciais, afirma a presenza de homofobia persoal nos/as profesionais con prexuízos e estereotipos sobre as persoas maiores LGBTIQ, que se relaciona directamente coa homofobia interpersonal ao condicionar as súas relacións coas mesmas. De forma similar, no estudo levado a cabo por Lambda Legal (2010) (citado en Davis e Soka, 2016) sobre discriminación contra persoas LGBT con VIH, máis do 50% das 4.916 persoas enquisadas consideraron que o recoñecemento sobre a súa orientación sexual ou identidade de xénero tivo consecuencias negativas, aumentando o trato discriminatorio por parte dos/as profesionais. Como consecuencia, moitas persoas LGBTIQ evitan admitir a súa orientación ou identidade, o que recae nunha atención sanitaria máis deficiente (Davis e Soka, 2016).

Por outro lado, diversas investigacións manifestan a ausencia de formación e coñecementos sobre as necesidades, preocupacións e problemáticas específicas das persoas maiores LGBTIQ, en profesionais que traballan en centros destinados á poboación maior. En efecto, un estudo realizado por Teixeira, de Oliveira e Fernandes (2018) a futuros/as profesionais, mostra como as súas futuras actuacións profesionais estarán condicionadas por estereotipos negativos cara á vellez LGBTIQ. De xeito similar, noutro estudo os/as profesionais demandan a necesidade de formación para a atención da poboación maior LGBTIQ (Mesquida et al., 2017). Os resultados da investigación realizada por Alves e colaboradores/as (2019) non son moito máis prometedores, xa que os/as profesionais entrevistadas non demostran coñecer as necesidades específicas

sobre a saúde das persoas maiores LGBTIQ, ao afirmar que a diversidade sexual non inflúe no proceso de envellecemento e que, polo tanto, non presentan unhas necesidades especiais. Isto tamén é detectado por Mesas e Barrera (2018) no seu estudo, no que denota a existencia de homofobia institucional, xa que a percepción e xestión da diversidade sexual nos centros de atención a persoas maiores son moi escasas. Así pois, a invisibilización desta realidade é constata, xa que para moitos/as profesionais pasa desapercibida a posibilidade de diversidade sexual nas persoas maiores (Alves et al., 2019; Mesas e Barrera, 2018).

Con todo, as persoas maiores LGBTIQ mostran unhas necesidades específicas, tanto sociais como psicolóxicas e médicas. Así pois, o medo ao rexeitamento dificulta a integración destas persoas na vida social dos centros para persoas maiores, causándolles soidade e illamento social, xa que están condicionadas polas súas experiencias negativas previas (Nebot et al., 2018). Ademais, esta poboación presenta maiores taxas de trastornos mentais, como depresión e ansiedade (Gil-Borrelli et al., 2017). En efecto, moitas persoas LGBTIQ maiores foron sometidas a tratamentos psiquiátricos con finalidades de “curación”, coas súas conseguíntes secuelas na saúde mental (Luis e Aguilera, 2019). No ámbito sanitario, débese ter en conta os problemas médicos derivados do VIH (García, 2011), así como as complicacións derivadas das operacións de reasignación na clandestinidade en condicións de negligencia e hixiene precaria (Rada, 2019) e as necesidades específicas relacionadas co proceso de modificación corporal (Gil-Borrelli et al., 2017). Ademais, moitas das persoas LGBTIQ, tamén presentan problemas relacionados coas adiccións (Gil-Borrelli et al., 2017).

En definitiva, as dispareas investigacións consultadas coinciden na necesidade de adecuación dos centros destinados a persoas maiores á realidade da diversidade sexual, ao non contar con profesionais formados que fagan fronte ás súas necesidades e non contribúan e/ou palién a situación de discriminación que sofren estas persoas maiores (Davis e Soka, 2016). Así como tamén se constata a necesidade de máis estudos sobre a diversidade sexual na vellez nos centros de atención a persoas maiores, que complementen a escasa produción actual.

2. Obxectivos

2.1 Xeral

Identificar e profundar na formación, coñecementos e actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores dos/as diferentes profesionais que traballan en recursos destinados a persoas maiores, así como nas súas percepcións sobre a situación deste colectivo e nas súas competencias para dar resposta á mesma.

2.2 Específicos

- Analizar os seus coñecementos e formación sobre as necesidades específicas das persoas maiores que non conforman a norma de xénero.
- Pescudar as súas actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores.
- Coñecer a súa percepción acerca das situacións das persoas maiores LGBTIQ nos centros para persoas maiores, así como sobre as súas competencias para dar resposta a estas situacións.

3. Metodoloxía de investigación

Para a realización do presente estudo empregouse unha metodoloxía cualitativa, xa que posibilita o acceso a información significativa dende unha visión integral e interseccional que permite comprender o conxunto de características e casuísticas que ao relacionarse producen un determinado fenómeno (Guerrero, 2016). Así a investigación cualitativa céntrase en comprender feitos dende o punto de vista dos/as participantes no seu ambiente e en relación cos aspectos que os rodean (Munarriz, 1991). Deste xeito, os resultados da investigación mostran as actitudes, estereotipos, coñecementos e percepcións dos/as profesionais participantes sobre a situación do colectivo LGBTIQ maior nos centros de atención.

3.1 Participantes

Neste estudo participaron 10 profesionais de diferentes tipoloxías de centros, en concreto 4 centros, todos de carácter privado ou do 3º sector, destinados a persoas maiores na provincia de Ourense. Así pois, destas persoas, 2 son homes e 8 mulleres, con idades comprendidas entre 23 e 60 anos, situándose a media en 35.7 anos. Ademais, os perfís profesionais que ocupan son variados e a súa experiencia profesional no ámbito das persoas maiores oscila entre 2 e 20 anos, cunha media de 8 anos e medio. Na Táboa I móstranse os principais datos sociodemográficos destas persoas (ver [Anexo I](#)).

Por último, cabe mencionar que para respectar e salvagardar o anonimato das persoas participantes, ao longo deste documento serán identificadas co nome de diferentes personalidades que ao longo da historia loitaron polos dereitos das persoas LGBTIQ.

3.2 Instrumento

A técnica seleccionada para recolecta dos datos é a entrevista, xa que é flexible e dinámica e permite a interacción entre o entrevistador/a e a persoa entrevistada e ao mesmo tempo facilita a comprensión das perspectivas que as persoas informantes teñen sobre as súas experiencias (Quecedo e Castaño, 2003). Máis concretamente, recorreu-se ao uso da entrevista semi-estruturada, xa que permite clarear dúbidas, reformular

e formular novas preguntas para clarificar as respostas e acceder á información máis delicada e, deste xeito, obter información máis verídica (Munarriz, 1991).

Así pois, elaborouse unha entrevista semi-estruturada, que se mostra no [Anexo II](#), con preguntas estándar que servisen para calquera tipo de centro e perfil profesional desempeñado. Ademais, as preguntas foron organizadas nas seguintes seccións para facilitar a posterior análise da información obtida: I. Perfil profesional e funcións desenvolvidas; II. Formación e coñecementos en relación á diversidade sexual; III. Actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores; e IV. Percepcións sobre a situación do colectivo LGBTIQ.

3.3 Procedemento

Tras a elección da temática e deseño da entrevista empregada para a recollida de datos, contactouse coas persoas participantes que exercen a súa actividade laboral en distintos centros para persoas maiores da provincia de Ourense. Nun primeiro momento estableceuse contacto con dous centros situados na cidade de Ourense, un de carácter diúrno e outro residencial, explicándolle os/as seus profesionais os obxectivos e contidos do presente estudo e convidándoos a participar no mesmo. A medida que se ían realizando as primeiras entrevistas, preguntóuselle ás persoas participantes se coñecían outros/as profesionais dispostos/as a colaborar no estudo. Así, a partir da bola de neve conseguíuse a colaboración de profesionais de diferentes tipoloxías de centros, todos eles destinados a persoas maiores.

Ao realizar as entrevistas seguíuse unha dinámica moi similar, que comezaba cunha pequena presentación da investigadora e da entrevista que se ía realizar, as partes que a compoñen e a temática tratada en cada unha. Ademais, solicitouse o consentimento para gravar en audio a entrevista ás persoas participantes, explicándolles que se trataría con fins meramente académicos e de forma totalmente confidencial e anónima para facilitar a fluidez da mesma e poder conservar a calidade das respostas, que transcritas literalmente permitirían acadar uns resultados máis válidos e realistas. Tamén se lles mencionou ás persoas entrevistadas que podían solicitar aclaracións ás preguntas expostas en todo momento e que tiñan liberdade nas súas respostas. Por último, agradecíaselles a súa colaboración, xa que resultou imprescindible para levar a cabo esta investigación.

Todas as entrevistas foron realizadas a través de videoconferencia entre os meses de abril e maio de 2020 e tiveron unha duración media de 58 minutos. Ademais, co obxectivo de formalizar a confidencialidade ambas partes firmamos un acordo de consentimento informado (ver [Anexo III](#)).

3.4 Análise de datos

Unha vez realizadas as entrevistas, foron transcritas de forma literal a partir das gravacións. A continuación procedeuse á análise naturalista dos datos, para a cal se esta-

bleceu unha categorización a través da combinación de procedementos dedutivos e indutivos, propios da metodoloxía cualitativa (Quecedo e Castaño, 2003). Así, estableceuse unha categorización inicial en base a dúas entrevistas, consensuada e contrastada coa miña titora. A medida que se ían analizando os datos obtidos nas oito restantes entrevistas a categorización foi mudando e adaptándose ás diferentes realidades, ata chegar ao resultado final consensuado coa miña titora mediante unha metodoloxía de triangulación de datos.

Desta maneira, a devandita categorización responde aos criterios de obxectividade, pertinencia e integridade (Quecedo e Castaño, 2003), establecéndose tres categorías primarias independentes que responden aos obxectivos formulados previamente. Ademais, seguindo o principio de ordenación e clasificación (Quecedo e Castaño, 2003), os datos obtidos foron organizados dando lugar a outras categorías de segundo, terceiro, cuarto, quinto e ata sexto nivel de concreción. Polo tanto, na posterior redacción dos resultados seguiu a orde establecida na categorización, incluíndo fragmentos literais representativos de cada categoría, identificados ao final co nome ficticio, perfil desempeñado e idade de cada participante.

4. Resultados

Tras levar a cabo a análise dos discursos recollidos, identificáronse un total de tres categorías primarias: i) Formación e coñecementos en relación á diversidade sexual; ii) Actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores; iii) Situación específica dos centros de atención a persoas maiores. Dentro dalgunhas das categorías identificáronse subcategorías de segundo, terceiro, cuarto, quinto e ata sexto nivel de concreción, tal e como se pode comprobar na Táboa 2 (ver [Anexo IV](#)). A continuación, procederase a expoñer os resultados obtidos, acompañándoos dalgúns dos fragmentos máis relevantes de cada unha das categorías.

4.1 Formación e coñecementos en relación á diversidade sexual

No concernente a esta primeira categoría primaria, identificáronse tres categorías secundarias: i) Habilidades e formación específica; ii) Coñecementos, e iii) Contacto coa comunidade LGBTIQ como profesional. En alusión á primeira subcategoría, **Habilidades de formación específica**, emerxeron á súa vez dúas categorías de terceiro nivel: i) Tipos e ii) Valoración.

Así pois, na primeira categoría terciaria **Tipos**, en relación á *regulada/formal* tres persoas afirmaron recibir formación sobre diversidade sexual en “FP: de forma escasa/puntual”, mentres que outras tres persoas destacaron adquirir formación “Universitaria: como factor distintivo da Educación Social”. Por outro lado, dúas profesionais tituladas en Educación Social (E.S) recoñeceron obter coñecementos sobre diversidade sexual en *cursos*, así como outras catro profesionais, tres delas tituladas en E.S, si-

nalaron formarse de forma *autodidacta*, mentres que se atopan *sen formación* catro profesionais, todos/as eles/as pertencentes á área sanitaria. A continuación móstranse algúns dos discursos máis representativos:

De psicoloxía nun ciclo que fixen, supoño que tocamos algo, fixemos algunha cousa, pero agora mesmo tampouco me acordo concretamente o que. (Virginia, Auxiliar, 23 anos)

Cando estiven na carreira tivemos materias de perspectiva de xénero, pois aí falamos un pouco disto, da diversidade sexual en todos os conceptos relacionados con xénero e con sexualidade. Tamén tiven outra materia que era sexualidade, tamén a parte da de xénero, tamén traballamos en sexualidade traballamos a diversidade sexual (...) pero si que na carreira si que nos fixeron moito fincapé. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

Non ningunha. (Barbara, Auxiliar, 60 anos)

Continuando coa segunda categoría terciaria **Valoración**, en relación á *necesaria*, tres persoas aludiron que a formación sobre diversidade sexual é “necesaria debido ao descoñecemento a nivel social” e unha animadora sinalou que é “necesaria, xa que a vellez é a gran esquecida”. Ademais, tres profesionais sinalaron que lles parece necesario recibila para “enriquecemento profesional” e unha auxiliar para “enriquecemento persoal”, mentres que, catro profesionais destacan a “necesidade de formación dende a escolarización obrigatoria/infancia”. Por outro lado, catro persoas, entre elas unha integradora e tres auxiliares, manifestaron *non necesaria* este tipo de formación. A continuación móstranse algúns dos discursos máis representativos:

Entón creo que si que é súper importante, toda esa formación de forma transversal afecta o meu mundo, á miña maneira de ser de actuar e de interactuar con eles e con elas e si quero seguir formándome. (Rosa, Educadora, 27 anos)

Creo que todos necesitamos un curso de sexualidade, de xénero é importantísimo. Deberíase estar impartindo nos colexios (...) igual que se imparten outras materias que son importantes, para o noso futuro creo que é algo fundamental. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

En referencia á subcategoría **Coñecementos**, xurdiron á súa vez nove categorías de terceiro nivel: i) Sexo e xénero; ii) Patriarcado; iii) Heteronormatividade; iv) Orientación sexual; v) Identidade de Xénero vi) Heterosexualidade: gusto/orientación sexual polo sexo/xénero contrario; vii) LGBTIQ; viii) Homofobia e transfobia; e ix) Teoría queer: rompe coa dicotomía sexo-xénero aludindo á súa construción social e defendendo toda a diversidade sexual.

Comezando coa primeira categoría terciaria **Sexo e xénero** atópanse afirmacións moi dispares, dúas persoas sinalaron que *o sexo e o xénero son o mesmo*; un auxiliar que *o sexo é máis formal e o xénero a diferenza entre homes e mulleres*; outra auxiliar que

o sexo é a parte do corpo e o xénero, masculino ou feminino; a auxiliar/encargada que o sexo é a sexualidade e o xénero, home ou muller; e outra auxiliar que o sexo pódese elixir e o xénero é a nivel biolóxico. Mentres que, as tres profesionais tituladas en E.S e o enfermeiro encadran o sexo a nivel biolóxico e xénero como unha construción social, como se pode contemplar nos seguintes fragmentos explicativos:

É o mesmo, pois sexo masculino feminino e xénero masculino feminino. (Babara, Auxiliar, 60 anos)

Sexo é a nivel biolóxico e xénero unha construción social que á súa vez está infestada dunha serie de determinantes sociais, políticos, históricos e demais. (Rosa, Educadora, 27 anos)

En relación a **Patriarcado**, as catro profesionais con titulacións sociais e unha auxiliar afirman que é o *sistema vixente que dita normas sociais a seguir en función do xénero e sitúa o home nunha posición superior*, mentres que unha auxiliar e un enfermeiro mencionan que é *a figura referente dentro da familia: habitualmente o pai*, outro auxiliar que *o antigo é o que prevalece* e dúas auxiliares recoñecen o *descoñecemento da terminoloxía*. A continuación pódese contemplar un fragmento explicativo:

○ patriarcado é unha forma de organización social e política nas persoas, que determina como son as vivencias que se basean en que un sexo está por encima doutro e que un xénero está por encima do outro, neste caso o home e a partir de aí todo ao seu arredor desde esta perspectiva hai unha serie de aspectos que son normais e todo aquilo que non encaixa ao estrutural ao normal e por iso pertence á marxinalidade e por iso non é tan aceptado non. (Rosa, Educadora, 27 anos)

Proseguindo coa **Heteronormatividade**, catro profesionais, tres delas da área social, destacan que se refire á *normativa para heterosexuais, que invalida identidades/orientacións minoritarias*, unha educadora resalta que é *unha construción social* e unha auxiliar que ten *relación co sexo/sexualidade*. Mentres que, os/as outros/as cinco profesionais admiten o *descoñecemento da terminoloxía*. A continuación móstranse algúns dos discursos máis representativos:

Heteronormatividade ter o heterosexual como norma, como o único. (Sylvia, Animadora, 26 anos)

A heteronormatividade hai que pensar que é unha construción non é algo determinado como especie humana, é unha construción social. (Rosa, Educadora, 27 anos)

Con respecto á **Orientación Sexual**, oito profesionais afirman que se refire á *atracción/gustos*, unha educadora á *forma de expresión da afectividade* e dúas auxiliares ao *asesoramento/explicación*, tal e como se mostra a continuación con dous dos fragmentos máis representativos:

A vellez máis alá da heteronorma. Un estudo cualitativo sobre a formación...

A orientación sexual é a perspectiva e os gustos que ten unha persoa a nivel sexual. (Bayard, Enfermeiro, 25 anos)

Orientación sexual é o explicar a alguén, orientala, dicirlle por onde ten que ir, o asesorar. (Nancy, Auxiliar, 40 anos)

En referencia á **Identidade de xénero**, 6 profesionais narran que alude ao *xénero sentido que non se ten por que corresponder co sexo asignado ao nacer* e unha educadora sinala que é unha *construción individual*, mentres que o enfermeiro considera que é unha *identificación segundo a sociedade* e un e unha auxiliar opinan que é *o xénero que se ten*. A continuación móstranse os discursos máis relevantes:

Como ti sintas, como ti identifies, aínda que sexas home se te sentes muller ou se es muller e te sentes home... (Eleanor, Integradora, 41 anos)

Identidade de xénero é cando te identificas co xénero que es. (Michael, Auxiliar, 29 anos)

En canto á sexta categoría de terceiro nivel, todas as persoas entrevistadas coinciden que a **Heterosexualidade é o gusto/orientación sexual cara o sexo/xénero contrario**, amosando a continuación o fragmento máis representativo:

Pois en principio que a unha muller lle gusta un home e a un home lle guste unha muller. Sente atracción sexual por sexos opostos. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

Continuando con **LGBTIQ**, seis persoas afirman que se refire ao *colectivo de persoas disidentes da heteronormatividade: lesbianas, bisexuais, gays, transexuais, transxénero e queer*. Así mesmo, en referencia A Q, unha persoa menciona que “nin por asomo” e outra que “é un concepto novo”. Por outra banda, unha auxiliar recoñece o *descoñecemento da l* e outros/as catro auxiliares o *descoñecemento da terminoloxía*. De seguido móstranse algúns dos discursos máis relevantes:

É o colectivo de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais, intersexuais e queer, sen máis. (Sylvia, Animadora, 26 anos)

N: Que significa “LGBTIQ”?

M: Si é que no sei o que dis, nin idea... (Michael, Auxiliar, 29 anos)

En canto á **Homofobia e transfobia**, no referido á *homofobia* catro profesionais narran que se refire ao “rexeitamento ás persoas homosexuais” e outras dúas ao “medo, fobia e rexeitamento cara á diversidade sexual e de xénero”, mentres que unha auxiliar afirma que alude á “adicción ao sexo”. En relación á *transfobia* cinco profesionais consideran que é o “medo cara ás persoas transexuais/transxénero”, mentres que unha auxiliar afirma o “descoñecemento da terminoloxía”. Así mesmo, 3 persoas expoñen que a *homofobia e transfobia é o non respecto á diversidade sexual e de xénero*. A continuación preséntase algúns dos discursos máis significativos:

Pois a homofobia é que estás contra a xente que lle gusta o mesmo sexo. (Bayard, Enfermeiro, 25 anos)

Transfobia é a fobia contra persoas que mostran a transexualidade. (Michael, Auxiliar, 29 anos)

En referencia á última categoría terciaria, unha educadora social afirma que a **teoría queer: rompe coa dicotomía sexo-xénero aludindo á súa construción social e defendendo toda a diversidade sexual**, tal e como se amosa de seguido:

A teoría Queer defende toda a diversidade do mundo, as diversidades sexuais (...) entende que o sexo é un mito e o xénero tamén. Di que o xénero é unha construción social e rompe con esa dicotomía de sexo e xénero teñen que responderse. (Rosa, Educadora, 27 anos)

Con respecto á categoría secundaria **Contacto coa comunidade LGBTIQ como profesional**, seis profesionais afirman coñecer **compañeiros/as de traballo**, unha educadora narra que tivo **alumnado en cursos de formación** e tres profesionais afirman coñecer **persoas maiores** que viven en centros residenciais, mentres que sete persoas **non tiveron contacto con persoas maiores LGBTIQ**. A continuación móstrase algunhas das narracións máis salientables:

Compañeiras e compañeiros dinmo abertamente, non hai ningún problema. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

Xa tiveron unha parella cando traballaba nunha residencia, unha parella de homosexuais. (Rosa, Educadora, 27 anos)

4.2 Actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores

Nesta segunda categoría primaria identificáronse dúas categorías secundarias: i) Actitudes positivas; e ii) Actitudes negativas: da patoloxización á sorpresa. Polo que respecta á primeira subcategoría, **Actitudes positivas**, emerxeron á súa vez oito categorías de terceiro nivel: i) A diversidade sexual é natural; ii) A diversidade sexual é unha elección tan lexítima como calquera outra; iii) A diversidade sexual non determina a personalidade e as capacidades da persoa; iv) As persoas LGBTIQ teñen dereito a formar unha familia; v) Valoración das leis que garanten a igualdade de dereitos; vi) As persoas maiores LGBTIQ merecen respecto; vii) Todas as formas de amar son válidas; e viii) Todos/as temos moito que aprender da diversidade sexual.

Polo que respecta á categoría **A diversidade sexual é natural**, en relación á **homosexualidade/lesbianismo** todas as persoas destacan que “non é antinatural”, do mesmo xeito catro participantes afirman que “non é unha enfermidade e non se contaxia”, nove persoas coinciden en que “existe desde sempre” e catro en que “falar dela fomenta a libre expresión”. Así mesmo, a maioría de profesionais destacan que a **bisexualidade non é un vicio**, e nove participantes afirman que **a transexualidade é natural**. Polo que

respecta á *intersexualidade*, case a totalidade dos/as participantes defenden que esta condición “non é unha enfermidade” e a metade reivindica para o colectivo de persoas intersexuais a “liberdade de decisión sobre o propio corpo fronte ó calzador cirúrxico”. Outras subcategorías sinaladas puxeron de manifesto que *a diversidade sexual é innata e non se pode cambiar* e destacaron o *carácter natural da diversidade sexual fronte a antinaturalidade da homoxeneidade*, con oito e catro persoas, tres delas tituladas en E.S, respectivamente que defenden tales afirmacións. A continuación preséntanse algúns dos fragmentos máis ilustres dalgunhas destas categorías:

Dende logo que non porque xa existiu dende sempre (...) o sexual vai unido co ser humano, entón dende sempre eu creo que houbo variantes sexuais, o que pasa que estaban ocultas por medo... (Bayard, Enfermeiro, 25 anos)

A diversidade é natural, negar a diversidade si é antinatural, crer que todas as persoas somos iguais, que todas as persoas pensamos exactamente igual, iso si que é antinatural. (Rosa, Educadora, 27 anos)

En relación a outra categoría de terceiro nivel, tres profesionais coinciden en que ***A diversidade sexual é unha elección tan lexítima como calquera outra***, tal e como se mostra a continuación cun fragmento representativo:

Home si, nos tempos que nos movemos agora si (...) antes como que che inculcaban xa un home con una muller, unha muller cun home agora xa penso que hai totalmente liberdade. (Marcela, Auxiliar-Encargada, 52 anos)

Outra categoría identificada foi que ***A diversidade sexual non determina a personalidade e as capacidades da persoa***, na que cinco persoas destacan que *as persoas LGBTIQ non son escandalosas, festeiras e problemáticas*, e outras nove, *desvinculan a diversidade sexual co maior consumo de alcohol*. Así mesmo, tamén se *racha co mito que asocia á diversidade sexual coa promiscuidade*, xa que sete participantes salientan que “pertencer ao colectivo LGBTIQ non implica un maior número de relacións sexuais” e outras dúas manifestan a “liberdade de expresión” fronte ó mito da promiscuidade. Outras categorías identificadas poñen de manifesto que a diversidade sexual non determina as capacidades das persoas, así todos/as os/as participantes afirman que as persoas LGBTIQ poden ser *bos/boas profesionais* e que por elo, tal e como afirman a maioría dos/as participantes, deben ter *dereito a cobrar a mesma pensión que as persoas heterosexuais*. Non obstante, nesta última categorías as persoas participantes non tiveron en conta as limitadas oportunidades de acceso e condicións precarias/ilexítimas que afrontan as persoas LGBTIQ, especialmente as transexuais, coas pertinentes consecuencias carrexadas. A continuación preséntanse algúns fragmentos figurativos:

Mesma resposta que antes, non ten por que. Ou sexa, depende da persoa, pode ser unha persoa moi sexual ou non selo independentemente da etiqueta que che poñan ou teñas ou o que che guste. (...) é que non depende da túa condición sexual. (Bayard, Enfermeiro, 25 anos)

Claro que poden cobrar a mesma pensión (...) porque son persoas individuais que terán dereito a cobrar segundo o que traballaran, non imos cobrar todos o mesmo (...) se estiveron retribuindo un traballo unha labor, evidentemente terán que ter unha retribución. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

En relación á sétima categoría de terceiro nivel, **As persoas LGBTIQ teñen dereito a formar unha familia** todas as persoas coinciden na *aceptación do matrimonio homosexual*, así como no dereito a ter crianzas, con nove profesionais que apoian que as persoas LGBTIQ *poden ter fillos/as e netos/as*, cinco que reclaman que *teñen dereito a adoptar* e outras cinco que salientan a *influencia positiva de ter proxenitores e avoas/os LGBTIQ*. En efecto, a maioría de participantes recoñecen que *nunca é tarde para formar unha familia*, con tres profesionais que sinalan á familia dende unha “concepción ampla” e outros/as seis que fican na “concepción tradicional” que implica a reprodución ou adopción e que non contempla á diversidade de familias presentes na nosa sociedade. A continuación móstranse algúns dos fragmentos máis ilustrativos:

Por suposto que poden ser bos avós e boas avoas, e non me habería importado ter dous avós, ou dúas avoas, ou dúas nais, ou dous pais, o que hai que saber é educar en valores os fillos/as, os netos/as, e mentres lle dean cariño, unha boa educación e respecto, pois paréceme que están facendo a súa labor dunha maneira, efectiva, eficaz e eficiente (...) todo o contrario, creo que vai ser un neno que vai entender moitos máis valores, que vai ter unha visión da sexualidade moito máis amplía, e moito máis respectuoso. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

Por suposto, cada vez se ve máis persoas maiores, eu creo que nunca é tarde para ser feliz, para sentirse cómodo co seu corpo, co seu pensamento... (Rosa, Educadora, 27 anos)

Con respecto á **Valoración das leis que garanten a igualdade de dereitos**, seis participantes destacan que *non son perigosas*, debido a que *promoven a igualdade de dereitos e proporcionan amparo legal*, afirmación sostida pola metade dos/as profesionais que se pode observar a continuación cun fragmento representativo:

Si a ti che apetece compartir a túa vida con alguén (...) ter un papel que diga iso pode axudar moito para millóns de cousas. Como, por exemplo, si dúas rapazas levan vinte anos xuntas e non hai ningún papel que o diga porque non se puideron casar e a unha delas lle pasa unha desgracia, a outra persoa quedase a dúas velas porque non hai ninguén que o xustifique... (Bayard, Enfermeiro, 25 anos)

En referencia á categoría terciaria **As persoas maiores LGBTIQ merecen respecto**, son sete as persoas que mostran *respeto*, mentres que a metade sosteñen que senten *admiración e curiosidade* cara estas persoas. Tamén se identificaron outras categorías terciarias que nutren o valor da diversidade sexual, como a afirmación mantida por tres profesionais tituladas en E.S e o enfermeiro **todas as formas de amar son válidas**,

e a sostida por unha integradora **todos/as temos moito que aprender da diversidade sexual**, tal e como se pode ver a continuación nun fragmento representativo:

Porque creo que todo o mundo ten liberdade de amar a quen queira, ou sexa non é cuestión, non sei non o diría natural, diría normal non sei, ou sexa xa o feito de ter que explicar isto a alguén paréceme triste... (Sylvia, Animadora, 26 anos)

Polo que respecta á subcategoría **Actitudes negativas: da patoloxización á sorpresa**, emerxeron cinco categorías terciarias: i) A diversidade sexual é anormal e enfermiza; ii) As persoas LGBTIQ son viciosas, “promiscuas” e escandalosas; iii) A homosexualidade é unha invención, non existe; iv) As persoas LGBTIQ non deberían ter crianzas; e v) A vellez invisible e asexual. En relación á categoría **A diversidade sexual é anormal e enfermiza**, case a metade dos/as participantes, tres auxiliares e unha integradora, afirman que *as actitudes e comportamentos que non se encadran na heterosexualidade son escandalosos e anormais*, así mesmo a integradora Eleonor sostén que *a diversidade sexual é unha enfermidade*, a auxiliar Virginia que *a diversidade sexual é un desaxuste xenético que pode curarse* e a auxiliar Marcela que *a intersexualidade debería ter algún remedio*. A continuación móstrase un dos fragmentos máis relevantes:

Non creo que sinceramente eu agora de repente diga gústanme as mulleres ou tal, que eu séa capaz de facelo, creo que sinceramente hai algo no noso corpo que cando nacemos ese xen muta e dános a comprensión de poder dicir pois gústanme as mulleres ou gústanme os homes por iso o meu corpo da reaccionado a elo (...) a ver si porque eu creo que é algo químico, algo que cambia en nos. Pero non se podería facer porque creo que non sería humano a forma de facelo... (Virginia, Auxiliar, 23 anos)

Con respecto á categoría de terceiro nivel **As persoas LGBTIQ son viciosas, “promiscuas” e escandalosas**, 3 auxiliares sosteñen que *son viciosas*, unha auxiliar e unha integradora que *son máis promiscuas*, a auxiliar Barbara que *teñen pluma* e a auxiliar Virginia contempla a posibilidade de repudio ao expresar *non sei se me daría “asquito” velos*. Así mesmo, estas afirmacións agrávanse en referencia a cando *as persoas LGBTIQ son maiores*, xa que dúas auxiliares sinalan que “son máis promiscuas que os/as outros/as maiores”, a auxiliar Nancy que “son máis festeiras, escandalosas e problemáticas” e as auxiliares Barbara e Marcela recoñecen que para elas “non é agradable á vista ver como se profesan amor en público”. De seguido, móstrase algún discurso representativo:

Si, si porque non che pode gustar todo. Si a min paréceme un pouco vicio, non a mal eu respéctoo, pero así un pouco de vicio. (Nancy, Auxiliar, 40 anos)

Eles teñen unha etapa na que si que teñen moita pluma e se teñen que facer notar sabes, téñense que facer notar (...) pero si que teñen unha etapa, e os amigos del que os coñecín e tamén pasaron por esa, que igual os nosos igual enténdesme, que pasa que neles moito máis pronunciado polos xestos e polas cousas que fan comprendes. (Barbara, Auxiliar, 60 anos)

Tamén se recoñeceron outras categorías terciarias como **A homosexualidade é unha invención, non existe**, tal e como afirma o auxiliar Michael. Así como que **As persoas LGBTIQ non deberían ter crianzas**, e polo tanto, segundo sostén a auxiliar Marcela *poden casar, pero non ter crianzas nin adoptalas*, debido a que estas *necesitan ter nai e pai*, tal e como sostén a auxiliar Barbara, evitando así, *xerarlles confusión*, segundo tres auxiliares, e *influír na súa orientación sexual*, segundo mantén a auxiliar Marcela. A continuación amósase un dos discursos máis esclarecedores:

A ver, entendo que poden chegar a ser bos avós, igual que na pregunta anterior poden chagar a ser bos pais e nais, iso non hai quen lle lo quite. Pero a educación que se lle está dando aos nenos é que iso é o que hai, ou sexa, como que xa van medrando niso. Entón eu sigo pensando o mesmo, dous avós, dúas avoas virán de atrás ao mellor co mesmo ou o mellor non, pero iso xa o están vendo e se cadra pois os empuxa un pouco a iso, non quere dicir que si que eles collan o rumbo do que eles queren facer coa súa sexualidade, pero iso xa é o que che dixen antes que lles empuxen xa desde pequenos a probar non, porque se eles o ven nos seus pais e nos seus avós non van deixar de probar, que si que despois se cadra non lles gusta, pero xa o están probando. (Marcela, Auxiliar-Encargada, 52 anos)

En referencia á última categoría terciaria **A vellez invisible e asexual**, a metade dos/as participantes obvia a posibilidade de diversidade sexual na vellez e recoñecen a probabilidade dunha reacción de *sorpresa e asombro ante a posibilidade de diversidade sexual nas persoas maiores*, así como a auxiliar Virginia nega a posibilidade de sexualidade na vellez ao afirmar que *as persoas maiores son asexuais*, tal e como se mostra a continuación cun discurso destacable:

Pero o primeiro que pensaría sería en plan (...) que forte sabes porque o fin e cabo teño arraigado que xente maior o ser criada de certa maneira xa chega un punto no que creo que xa non lles funciona o de aí abaixo e xa non deberían pensar en elo sabes, por así dicilo. (Virginia, Auxiliar, 23 anos)

4.3 Situación específica dos centros de atención a persoas maiores

Nesta última categoría primaria identificáronse dúas subcategorías: i) Percepción sobre a situación das persoas LGBTIQ nestes centros; e ii) Percepción sobre as competencias e preparación dos centros en relación á atención do colectivo LGBTIQ. Con respecto á primeira subcategoría, **Percepción sobre a situación das persoas LGBTIQ nestes centros**, dentro desta encóntranse tres categorías de terceiro nivel: i) Necesidades específicas; ii) Boa aceptación; e iii) Percepción en relación a unha posible discriminación. En referencia á primeira, **Necesidades específicas** inicialmente cinco profesionais consideran que as persoas maiores LGBTIQ *non teñen unhas necesidades específicas*, mentres que nun segundo momento a maioría de participantes recoñeceron que *teñen unhas necesidades específicas*. Entre as máis detectadas atópanse as

“sociais” ocasionadas segundo un e unha auxiliar pola necesidade de `aceptación´ e pola `falta de referentes´, segundo sinala a integradora Eleonor, do mesmo xeito dúas profesionais da área social sinalan a necesidade de acceso e desfrute de `igualdade de oportunidades e condicións´ e o enfermeiro Bayard sinala ás `necesidades no caso de ter ETS´. En referencia ás “psicolóxicas”, catro participantes recoñecen as `derivadas da non aceptación´ e outras dúas persoas as `derivadas da ocultación da súa verdadeira identidade/orientación´, mentres que tan só a auxiliar Frida, titulada en E.S, recoñece as “médicas derivadas do encasillamento forzoso”. A continuación móstranse algúns dos fragmentos máis representativos:

Non, non ningunha, algunha específica. Non, a necesidade específica vai en función de si tes algún tipo de enfermidade ou non sei, unha doenza pero non unha orientación sexual, non creo que teñas que ser máis especial con eles sabes. (Michael, Auxiliar, 29 anos)

Espera si psicolóxicas si, e que non sei, non mo exporá nunca. Non, non sei, quizás axuda psicolóxica si porque é o que che digo non habería moita aceptación. (Sylvia, Animadora, 26 anos)

Polo que respecta á categoría terciaria **Boa aceptación**, dúas auxiliares consideran que as persoas LGBTIQ maiores gozarán dunha *boa aceptación en xeral* na chegada aos centros nos que traballan, así como tres participantes contemplan unha boa aceptación por parte dalgunhas *familias*, mentres que tan só dúas persoas manteñen unha visión positiva en canto á probabilidade dunha boa aceptación por parte *doutras persoas maiores* e a *ausencia de discriminación*, segundo manteñen respectivamente a animadora Sylvia e a auxiliar Barbara. Do mesmo xeito, cinco persoas afirman que en relación ás/ós *profesionais* as persoas maiores desfrutarán dunha “boa aceptación” e a educadora Rosa manifesta que a institución na que traballa conta con profesionais “sensibilizados/as”. A continuación móstranse algúns dos fragmentos máis relevantes:

Home, eu creo que todo o mundo o respectaría, ao principio chamaría un pouquiño máis a atención sabes? Pero eu creo que todo o mundo o respectaría. (Nancy, Auxiliar, 40 anos)

Pois vai depender un pouco do momento e todo. Pero a nivel profesional debería ser ben recibida porque como profesionais sanitarios debemos tratalo como unha persoa calquera, ou sexa como un residente máis. (Bayard, Enfermeiro, 25 anos)

Pola contra, a maioría dos/as participantes, concretamente nove, recoñecen a **Percepción en relación a unha posible discriminación** cara ás persoas maiores LGBTIQ nos centros nos que traballan. En canto aos *tipos*, a auxiliar Marcela recoñece a “non aceptación na entidade” do colectivo LGBTIQ, ao tratarse dunha entidade relixiosa. Así mesmo, cinco profesionais coinciden en que estas persoas poderían ser discriminadas “por parte de profesionais”, nove na discriminación “por parte doutros/as residentes”

e seis na exercida “por parte das familias”. A continuación móstranse un dos fragmentos máis sobresaíntes:

Entón si que sufriría discriminación, polo que che dixen antes, encantaríame pensar que todos os traballadores sexan iguais e non o fixeran e que todo o mundo fose igual, pero a xente non é igual, por exemplo, a xente maior moitas veces é moito máis atrasada, entón aí xa viría a primeira discriminación, de traballadores viría a segunda porque sempre vai haber algún que se lle valla a olla (...) e familias volvemos ao mesmo, que si, porque a gran maioría de familias pola sobreprotección do seu propio familiar ou porque tamén foron educados así... (Michael, Auxiliar, 29 anos)

E en relación á *resposta profesional* ante unha situación de discriminación, case a metade dos/as participantes optan pola “comunicación á persoa responsable”, “deter a situación” ou empregar a “mediación e diálogo entre ambas partes”, mentres que en casos máis extremos a auxiliar Virginia recae na “expulsión do centro” ou na “comunicación á policía en casos de violencia física”. A continuación móstrase un dos fragmentos máis figurativos:

Pois aí o problema estaría en falar coa responsable do centro, mediar para poder falar con eles, intentar separar e senón fora posible cambialo de centro, obviamente non á persoa que recibe senón á que está exercendo... (Virginia, Auxiliar, 23 anos)

Por último, catro profesionais fan alusión a unha *situación idílica*, na que todas as persoas aceptasen a diversidade sexual e as persoas maiores LGBTIQ non sufrisen discriminación, tal e como se mostra a continuación:

De feito creo e considero que nin os usuarios nin as demais familias teñen porque saber a condición sexual de ninguén, nin outras características doutras persoas, porque a información debe ser individual (...) se non teñen ese dato non deberían de facer ningún tipo de discriminación, pero si o teñen, deberían tratar como si non tiveran o dato, tratalo coma unha persoa máis. (Frida, Auxiliar, 34 anos)

Continuando coa subcategoría **Percepción sobre as competencias e preparación dos centros en relación á atención do colectivo LGBTIQ**, no referido ás **Funcións desenvolvidas sobre diversidade sexual**, tres profesionais, entre elas dúas tituladas en E.S, destacan que as súas funcións se *relacionan transversalmente*, a integradora afirma que a diversidade sexual é un tema de escaso interese para as persoas maiores, polo que as súas funcións *relaciónanse de forma puntual* e os/as profesionais restantes manteñen que *non se relacionan*. Así pois, a continuación móstrase un dos fragmentos máis ilustrativos:

Si, porque como dixen antes eu o que fago é traballar con eles en terapias e moitísimas veces todo o tema de sexualidade e de identidade sae nesas obra-

doiros (...) e moitas veces como o meu perfil, o meu enfoque de levar as terapias é darlles liberdade total de expresarse e demais, a forma de expresar a súa identidade é parte transversal de todas as miñas tarefas. (Rosa, Educadora, 27 anos)

En relación á **capacidade de resposta profesional fronte ás necesidades específicas**, dúas participantes destacan a *necesidade de máis formación para dar respostas eficientes*, mentres que dúas tituladas en E.S resaltan a *capacidade de resposta dende a súa profesión* fronte a un auxiliar que afirma posuír *capacidade de resposta sen formación*, a outros/as tres que consideran que o colectivo LGBTIQ maior non ten unhas necesidades específicas e manifestan ter *capacidade de resposta porque teñen as mesmas necesidades que a poboación maior en xeral* e outra auxiliar que mantén unha *percepción de capacidade de resposta*, tal e como se mostra a continuación cun dos fragmentos máis relevantes:

Quizais máis educación porque ou sexa esa xente supoño que terán certos medos, ou certas dúbidas ou certas cousas que eu quizais tampouco saiba conestar (...) non teño unha educación, eu non fixen unha carreira conforme me ensinaron a non mesturar os meus intereses cos desa outra persoa, nin a dar opinión obxectivas, entón quizais lle faría máis dano. (Virginia, Auxiliar, 23 anos)

5. Conclusións

A partir do análise dos discursos xurdiron tres categorías primarias que se relacionan cos tres obxectivos específicos propostos inicialmente. Así o primeiro obxectivo conséttase coa primeira categoría primaria onde se afonda na formación e coñecementos en relación á diversidade sexual, o segundo obxectivo cómprese coa segunda categoría onde se mostran as principais actitudes cara o colectivo LGBTIQ maior dos/as profesionais participantes e o terceiro obxectivo corrobórase a través da terceira categoría que amosa a percepción dos/as participantes sobre a situación do colectivo LGBTIQ nos centros de atención a persoas maiores. A continuación móstranse as conclusións máis relevantes:

Comezando pola *formación e coñecementos en relación á diversidade sexual*, denótase a formación universitaria específica que recibiron as profesionais tituladas en E.S, fronte a outros/as profesionais sen formación ou que a recibiron de forma escasa ou puntual. Ademais cabe mencionar que só unha educadora realizou cursos específicos en relación á diversidade sexual. En consecuencia, as educadoras sociais son as que mostran maiores coñecementos e, aínda que tamén outros/as profesionais manifestan a importancia de recibir esta formación, unha integradora e tres auxiliares afirman que non a precisan. Con todo, estas tres auxiliares son as que amosan menos coñecementos e maiores actitudes negativas cara á poboación maior LGBTIQ, así como outros/as dous auxiliares con baixos coñecementos que tamén presentan actitudes negativas. Polo tanto, entrevese unha relación directa entre o descoñecemento e as actitudes negativas.

Así pois, con respecto ás *actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores*, máis da metade dos/as profesionais participantes amosan actitudes negativas, fronte ás educadoras sociais e o enfermeiro que mostran actitudes positivas e de valoración cara estas persoas. Pola contra, cabe destacar, que a maioría dos/as participantes invisibilizan a diversidade sexual na vellez ao comezar a considerar esta posibilidade a través das preguntas realizadas na entrevista. Do mesmo xeito, denótase que as tres auxiliares con máis estereotipos e actitudes negativas, tamén son as participantes de maior idade. Polo que se podería establecer unha relación entre a maior idade e as actitudes negativas.

Para finalizar, en referencia á *situación específica dos centros de atención a persoas maiores*, tan só dúas educadoras e un auxiliar consideran que realizan funcións relacionadas coa diversidade sexual. Ademais, a maioría dos/as profesionais recoñecen a posibilidade de que o colectivo sufra discriminación nestes centros, fronte a tan só unha das auxiliares, que analogamente mostra actitudes negativas, confía na boa aceptación destas persoas. Por outro lado, con respecto ás necesidades específicas, nun primeiro momento cinco profesionais afirmaban que estas persoas non precisan unha atención específica e ao preguntarlles en referencia á posibilidade de necesidades sociais, psicolóxicas e médicas, a maioría coincidiron na presenza das mesmas. Con todo, cabe destacar que só unha educadora recaeu nas necesidades médicas e que a auxiliar Barbara mantivo que non tiñan unhas necesidades específicas. Así, en relación á resposta profesional antes as mesmas, dúas educadoras sociais destacan a capacidade de resposta dende a súa profesión, mentres dúas profesionais manifestan non posuír a formación suficiente para facer fronte as mesmas e o resto de profesionais que non consideran que as teñan ou que perciben ter capacidade para satisfacelas, pero ao mesmo tempo mostran baixos coñecementos e actitudes negativas cara á diversidade sexual.

En definitiva, a través deste estudo con resultados similares aos que mostran algúns dos estudos recollidos na revisión teórica, constátase a necesidade de adecuación dos centros para persoas maiores, a través dun perfil profesional específico, á realidade do colectivo LGBTIQ maior, debido á baixa formación e coñecementos dos/as profesionais deste ámbito, así como ás case inexistentes funcións destinadas á diversidade sexual. En consecuencia, as profesionais da E.S son as que mostran maior formación, coñecementos e valoración da diversidade sexual, así como as que posúen competencias para a xestión da discriminación, formación de profesionais e promoción da convivencia. Ademais, como profesionais destinaríamos as nosas funcións ao acompañamento socioeducativo das persoas maiores LGBTIQ dende a súa chegada ao centro, facilitando a súa inclusión e adaptación, así como encargándonos da detección das súas necesidades e establecendo unha relación interdisciplinar cos/as demais profesionais para satisfacelas de forma integral. Deste xeito, preservaríamos os dereitos e dignidade que estas persoas teñen como suxeitos de dereito dentro da sociedade.

Referencias bibliográficas

- Abellán, A., Aceituno, P., Ayala, A., Pérez, J., Pujol, e Ramiro, D. (2019). Un perfil de las personas mayores en España, 2019: Indicadores estadísticos básicos. *Envejecimiento en red*, *22*, 1-38.
- Alves, L., De Oliveira, J.V., Fernandes, L., Aguiar, A.G., e Da Silva, L.K. (2019). Representações sociais da velhice LGBT entre os profissionais do Programa Estratégia da Família (PEF). *Summa Psicológica UST*, *16*(1), 27-35. doi:10.18774/0719-448x.2019.16.1.410
- Carrera, M.V., Cid, X.M., e 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). Chile: CELEI.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M, Rodríguez, Y., e 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, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, *8*(1), 137-181. doi: 10.15517/h.v8i1.31467
- Castellón, G., González, A., González, C. M., e Martínez, T.J. (2018). El envejecimiento, la vejez y la calidad de vida: ¿éxito o dificultad? *Revista Finlay*, *8*(1), 59-65.
- Davis T. e Sokan A.E. (2016). Healthcare, Sexual Practices, and Cultural Competence with LGBT Elders. En D.A. Harley e P.B. Teaster (Eds.), *Handbook of LGBT Elders: An Interdisciplinary Approach to Principles, Practices, and Policies* (pp. 391-416). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-03623-6
- Diógenes, E., Fernandes, L., Oliveira, J.V., Coutinho, T., e Pereira, R. (2019). Attitudes towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Old Age Scale (EAFV- LGBT): Elaboration and Psychometric Evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, *22*(e14), 1-8. doi: 10.1017/sjp.2019.14
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina.
- García, J. (2011). Los derechos humanos y la posición social de las personas mayores LGBT. Un supuesto específico: los malos tratos. *Papeles el tiempo de los derechos*, *12*, 1-48.
- García, M. (2015). *Vejez y homosexualidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gil-Borrelli, C.C., Velasco, C., Iniesta, C., De Beltrán, P., Curto, J., e Latasa, P. (2017). Hacia una salud pública con orgullo: equidad en la salud en las personas lesbianas, gays, bisexuales y trans en España. *Gac Sanit*, *31*(3), 175-177. doi: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.09.013>
- Guerrero, M.A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, *1*(2), 1-9.
- Instituto Galego de Estatística (IGE). (2020). *Padrón municipal de habitantes. Explotación estatística. 1998-2019. Poboación segundo sexo e idade*. Recuperado de: https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0201001002
- Luis, C. e Aguilera, C. (2019). Múltiple discriminación: homosexualidad y vejez. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, *9*(16), 225-247. doi: 10.30827/tsg-gsw.v9i16.9322
- Medina, R. (2018). Vejez, Envejecimiento y Edadismo. En M.P. Rodríguez e A. Txetxu (Eds.), *Representaciones artísticas y sociales del envejecimiento* (pp. 27-43). Madrid: Dyhinson.

- Mesas, J. e Barrera, A. (2018). Estudio de la diversidad sexual en centros gerontológicos a profesionales: La homofobia y las personas mayores. En M.M. Molero, J.J. Gázquez, M.C. Pérez, M.M. Simón, A. Martos, e A.B. Barragán (Comps.), *Salud, alimentación y sexualidad en el ciclo vital. Volumen III* (pp. 363-370). España: ASUNIVEP.
- Mesquida, J.M., Quiroga, V., e Boixadós, A. (2017). *50+LGTB Informe: Personas mayores lesbianas, gais, trans y bisexuales en la ciudad de barcelona*. Lleida: Boira Editorial.
- Moreno, Y. (2017). Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos. *Thémata. Revista de filosofía*, 56, 307-315.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En J.M. Muñoz e Albade. E (Coords.), *Metodología da investigación educativa I* (pp. 101-116). A Coruña: UDC.
- Nebot, J.E., Giménez, C., Ruíz, E., Iglesias, P., e Ballester, R. (2018). Malestar emocional asociado a la orientación sexual en personas mayores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 49-56. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1263>
- OMS (2015). *Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la salud*. Estados Unidos: Organización Mundial de la Salud.
- Otis, M.D. e Harley, D.A. (2016). The Intersection of Identities of LGBT Elders: Race, Age, Sexuality, and Care Network. En D.A. Harley e P.B. Teaster (Eds.), *Handbook of LGBT Elders: An Interdisciplinary Approach to Principles, Practices, and Policies* (pp. 83-101). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-03623-6
- Platero, R. (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Quecedo, R. e Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Rada, F. (2019). Diversidad sexual y envejecimiento: Los cursos de vida de la población LGBT argentina. *Iluminuras*, 20(49), 230-261. doi: [10.22456/1984-1191.93297](https://doi.org/10.22456/1984-1191.93297)
- Solans, M. (2015). *Representación del envejecimiento en la narrativa de Iris Murdoch*. Madrid: Uned.
- Suárez, B. (2019). Feminismos lesbianos queer: ¿Utopía o distopía feminista? *Investigaciones Feministas*, 10(1), 9-25. doi: <https://doi.org/10.5209/infe.64240>
- Teixeira, K. P., De Oliveira, J.V., e Fernandes, L. (2018). Representações Sociais da velhice LGBT: estudo comparativo entre universitários de Direito, Pedagogia e Psicologia. *Psicogente* 21(40), 297-320. doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3076>
- Vela, J.A.M. (2016) (Coord.). *Atención a la diversidad afectivo-sexual e identidad de género. Taller de sensibilización frente al acoso escolar lgbt-fóbico. Guía de implementación en centros educativos de E.S.O.* Madrid: COGAM.
- Villar, F., Fabà, J., Serrat, R., e Celdrán, M. (2018). Personas Mayores LGBT que Viven en Instituciones de Cuidado: Desafíos y Barreras para el Mantenimiento de Derechos Sexuales. *PSI UNISC*, 2(2), 8-18. doi: [10.17058/psiunisc.v2i2.12088](https://doi.org/10.17058/psiunisc.v2i2.12088)

Anexo I. Datos sociodemográficos das persoas participantes

Táboa 1. Datos sociodemográficos das persoas participantes								
Persoa Entrevistada	Nome Ficticio	Idade	Xénero	Formación/ Nivel de Estudos	Perfil Profesional Actual	Tipo de Institución	Lugar de Orixe	Relixión
PE.1	SYLVIA RIVERA	26	F	Grado en Educación Social	Animadora	Centro Residencial	Urbano	Agnóstica
PE.2	ELEANOR ROOSEVELT	41	F	FP Superior de Integración Social e Grado en Maxisterio	Animadora/ Educadora/ Orientadora	Centro de día	Urbano	Católica
PE.3	NANCY CÁRDENAS	40	F	Curso Atención Sociosanitaria	Auxiliar de Xeriatría/ Persoal de Limpeza	Centro Residencial	Urbano	Atea
PE.4	BAYARD RUSTIN	25	M	Grado en Enfermería	Enfermeiro	Centro Residencial	Rural	Ateo
PE.5	ROSA BONHEUR	27	F	Grado en Educación Social	Educadora Social	Centro de día especializado en Alzheimer	Rural	Protestante non practicante
PE.6	BARBARA GITTINGS	60	F	Curso de Xerocultora	Auxiliar de Xeriatría	Centro de día	Urbano	Católica
PE.7	VIRGINIA WOOLF	23	F	FP Medio de Auxiliar de Enfermería	Auxiliar de Xeriatría	Centro Residencial	Urbano	Atea
PE.8	MARCELA GRACIA IBEAS	52	F	FP Medio de Auxiliar de Enfermería	Auxiliar de Xeriatría/ Supervisora	Centro Residencial Relixioso	Rural	Católica
PE.9	MICHAEL DILLON	29	M	FP Medio de Coidados Auxiliares de Enfermería	Auxiliar de Xeriatría	Centro Residencial	Urbano	Ateo/ Budista
PE.10	FRIDA KAHLO	34	F	Grado en Educación Social e Curso de Atención Sociosanitaria	Auxiliar de Xeriatría	Centro Residencial	Rural	Atea

Anexo II. GUIÓN DE PREGUNTAS DA ENTREVISTA

O meu nome é Nazaret Blanco Pardo e estou realizando o meu TFG, que se enmarca dentro da titulación de Educación Social e ten como obxectivo principal coñecer as actitudes e coñecementos das persoas maiores e profesionais, que exercen a súa actividade laboral neste ámbito, cara o colectivo LGBTIQ maior. Porén solicito a súa colaboración a través da resposta, de forma oral, a unha serie de preguntas de carácter anónimo e confidencial.

Ademais, solicito a súa autorización para a gravación en audio desta entrevista, asegurándolle que será anónima e confidencial e empregada unicamente pola persoa entrevistadora. Isto, permitiríame realizar unha transcripción verídica e completa das súas respostas, para acadar uns resultados máis enriquecedores e completos no estudo referido.

Por último, gustaríame agradecerlle de antemán a súa participación, que é imprescindible para levar cabo este estudo.

Número de Referencia: PE.

Datos identificativos da entrevista

- a) Nome da institución:
- b) Lugar:
- c) Data:
- d) Hora:
- e) Duración da entrevista:
- f) Espazo no que se realiza a entrevista:

Datos identificativos da persoa entrevistada

- a) Xénero:
- b) Idade:
- c) Estado civil:
- d) Nivel de estudos:
- e) Formación:
- f) Perfil profesional actual:
- g) Opción relixiosa:
- h) Lugar de procedencia (Rural-Urbano):

CUESTIÓNS

1. Perfil profesional e funcións desenvolvidas

1.1. Perfil profesional

- a) Que perfil profesional desempeñas na actualidade? Dende cando?
- b) Que outras profesións desempeñaches no pasado? Se estaban ligadas ás persoas maiores, durante canto tempo as desempeñaches?

1.2. Funcións desenvolvidas

- a) Poderías describirme as funcións que desenvolves habitualmente?
- b) Consideras que deberías desenvolver algunha función non contemplada ata agora? Cales?
- c) Algunha das túas funcións relaciónanse especificamente coa diversidade sexual? Cales? (Promoción, formación, aceptación)
- d) Estás satisfeito/a co teu traballo? Por que?

2. Formación e coñecementos en relación á diversidade sexual

2.1. Habilidades e formación específica

- a) Recibiches algunha formación específica sobre a diversidade sexual? De que tipo? (Formación inicial no grao ou posgrao, formación continua no eido laboral, outras canles, autodidacta...)
- b) De tela recibido, como valoras as súas aportacións? Gustaríache recibir máis formación deste tipo? Por que?
- c) De non tela recibido, pareceríache unha opción interesante e importante? Por que?

2.2. Conceptos

- a) Saberías dicirme a diferenza entre o “Sexo” e o “Xénero”?
- b) Que significa?
 - Patriarcado
 - Heteronormatividade
- c) Que é a “orientación sexual”?
- d) Que é a “identidade de xénero”?
- e) Que significa “LGBTIQ”?
 - Que quere dicir que unha persoa é heterosexual?

- Que quere dicir que unha persoa é lesbiana?
- Que quere dicir que unha persoa é gay?
- Que quere dicir que unha persoa é bisexual?
- Que quere dicir que unha persoa é transexual ou transxénero?
- Que quere dicir que unha persoa é intersexual?
- Que quere dicir que unha persoa é queer?

* (De non coñecer algunhas destas identidades a entrevistadora debe proceder a explicalas, do contrario non se poderán coñecer as súas actitudes nas preguntas que se inclúen posteriormente)

f) Que é a homofobia e a transfobia?

2.3. Contacto coa comunidade LGBTIQ como profesional

a) Na túa traxectoria profesional coñeches a algún compañeiro/a de traballo ou a algunha persoa usuaria (persoa maior) LGBTIQ? Como foi a túa relación con esa/s persoa?

3. Actitudes cara o colectivo LGBTIQ de maiores

3.1. Actitudes de rexeitamento cara o colectivo LGBTIQ

3.1.1. Promoción da homosexualidade

a) A aprobación da lei que equipara en dereitos a persoas homosexuais e heterosexuais, en relación ó matrimonio e a adopción, son perigosas porque “promoven a homosexualidade”?

b) Contaxiase ou fomentase a homosexualidade ao falar dela? Por que?

3.1.2. Invención moderna

a) É a homosexualidade unha invención da sociedade moderna? Por que?

b) Elíxese a orientación sexual? Ou é unha nova moda? Por que?

c) Crees que unha persoa LGBTIQ podería ser heterosexual si o intentase? Por que?

3.1.3. Enfermidade

a) A homosexualidade/lesbianismo é antinatural? E nas persoas maiores? Por que?

b) E no caso da transexualidade, é antinatural? Por que? E nas persoas maiores? Por que?

c) En referencia á intersexualidade que opinas? É unha enfermidade? Poderíase curar? Por que?

3.2. Actitudes desencadeadas por estereotipos

3.2.1. Irresponsables

a) Crees que as persoas LGBTIQ son responsables co seu traballo? Por que?

3.2.2. Viciosos/as

a) Consideras que unha persoa bisexual que mantén relacións con homes e con mulleres é viciosa? E no caso dunha persoa maior bisexual? Por que?

b) As persoas LGBTIQ son máis promiscuas (teñen maior número de relacións sexuais) que as heterosexuais? E no caso dunha persoa maior LGBTIQ? Por que?

3.2.3. Festeiros/as

a) As persoas LGBTIQ son moito máis festeiras, escandalosas e problemáticas que as heterosexuais? E no caso dunha persoa maior LGBTIQ? Por que?

b) As persoas LGBTIQ beben moito alcohol? E no caso dunha persoa maior LGBTIQ? Por que?

3.3. En relación á familia

3.3.1. Influencia das persoas LGBTIQ sobre as crianzas

a) As lesbianas, os gays e os/as bisexuais poden ser bos avós ou avoas? Aféctalle á crianza ter dúas avoas ou dos avós en vez dunha avoa e un avó? Por que?

b) E no caso das persoas maiores transexuais, poderían ser bos avós ou avoas? Aféctalle á crianza ter un avó ou avoa transexual? Por que?

c) En referencia ás persoas maiores intersexuais, poderían ser bos avós ou avoas? Aféctalle á crianza ter un avó ou avoa intersexual? Por que?

3.3.2. Matrimonio

a) Crees que o desexo de casarse dunha parella homosexual/lesbiana maior é inmoral? Por que?

b) Aínda están a tempo de formar unha familia? Por que?

c) E no caso dunha parella homosexual/lesbiana nova? Sería axeitado que tivesen fillos/as? Por que?

3.4. En relación o ámbito Laboral

3.4.1. Xubilación

a) Deben as persoas maiores LGBTIQ cobrar a mesma pensión que as persoas maiores heterosexuais? Por que?

3.5. Actitudes persoais cara ás persoas maiores LGBTIQ

- a) Sentiríaste incómodo/a en compañía dunha parella homosexual maior? E dunha parella homosexual nova? Por que?
- b) Moléstanche as persoas maiores transexuais ou intersexuais? Por que?

4. Percepcións sobre a situación do colectivo LGBTIQ

4.1. Dificultades que enfrenta unha persoa LGBTIQ maior

- a) Que dificultades podería afrontar unha persoa LGBTIQ maior, en xeral, na sociedade? E en particular, na chegada a este centro?
- b) Crees que as persoas maiores LGBTIQ teñen unhas necesidades específicas? Cales? (médicas, psicolóxicas, sociais) Poderías facer fronte a estas necesidades?

4.2. Inclusión das persoas maiores LGBTIQ

4.2.1. Aceptación

- a) Como cres que sería aceptada unha persoa maior LGBTIQ dentro deste centro para persoas maiores?
 - Por parte doutros/as profesionais.
 - Por parte das demais persoas maiores.
 - Por parte das familias das demais persoas maiores.

4.2.2. Discriminación

- a) Crees que as persoas maiores LGBTIQ poderían chegar a sufrir discriminación neste centro? E noutras situacións?
- b) Coñeces algunha situación de discriminación cara algunha persoa do colectivo LGTBIQ neste centro ou noutro similar? Que pensaches ou fixeches?
- c) De non coñecer unha situación deste tipo, que farías se presenciases ou coñecese un caso así no centro no que traballas?
- d) Consideras importante fomentar actitudes de empatía e tolerancia cara estas persoas neste centro? Por que? Que crees que se podería facer?

MOITAS GRAZAS POLA TÚA COLOBORACIÓN

Anexo III. Acordo de consentimento informado

Estimado/a señor/a,

Estou realizando o meu Traballo Fin de *Grado en Educación Social* orientado ao análises dos coñecementos e actitudes cara o colectivo LGBTIQ, de *profesionais que exercen a súa actividade laboral en centros para persoas maiores*. Para alcanzar este obxectivo é necesaria a súa colaboración. Concretamente, **solicito a súa participación nunha entrevista breve que será gravada en audio. As súas respostas serán anónimas e confidenciais**, e os seus datos, así como os datos da institución, serán omitidos na redacción do informe do traballo. Para garantir este anonimato adxunto o seguinte documento do que recibirá una copia.

En Ourense a de de 2020.

REUNIDOS/AS

D./D^a....., maior de idade, con D.N.I....., da Facultade de Ciencias da Educación de Ourense (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 unha entrevista oral entre a investigadora e o/a 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, firman o presente acordo por duplicado no lugar e data citados,

Investigadora

Participante

Anexo IV. Categorización final dos discursos dos/as participantes

Táboa 2. Categorización final dos discursos dos/as participantes

1. FORMACIÓN E COÑECEMENTOS EN RELACIÓN Á DIVERSIDADE SEXUAL
1.1. Habilidades e formación específica
1.1.1. <i>Tipos</i>
1.1.1.1. Regulada/Formal
1.1.1.1.1. FP: de forma escasa/puntual
1.1.1.1.2. Universitaria: como factor distintivo da Educación Social
1.1.1.2. Cursos
1.1.1.3. Autodidacta
1.1.1.4. Sen formación
1.1.2. <i>Valoración</i>
1.1.2.1. Necesaria
1.1.2.1.1. Necesaria debido ao descoñecemento a nivel social
1.1.2.1.2. Necesaria, xa que a vellez é a gran esquecida
1.1.2.1.3. Enriquecemento profesional
1.1.2.1.4. Enriquecemento persoal
1.1.2.1.5. Necesidade de formación dende a escolarización obrigatoria/infancia
1.1.2.2. Non necesaria
1.2. Coñecementos
1.2.1. <i>Sexo e xénero</i>
1.2.1.1. O sexo e o xénero son o mesmo
1.2.1.2. O sexo é máis formal e o xénero a diferenza entre homes e mulleres
1.2.1.3. O sexo é a parte do corpo e o xénero, masculino ou feminino
1.2.1.4. O sexo é a sexualidade e o xénero, home ou muller
1.2.1.5. O sexo pódese elixir e o xénero a nivel biolóxico
1.2.1.6. O sexo a nivel biolóxico e xénero como unha construción social
1.2.2. <i>Patriarcado</i>
1.2.2.1. Sistema vixente que dita normas sociais a seguir en función do xénero e sitúa o home nunha posición superior
1.2.2.2. Figura referente dentro da familia: habitualmente o pai
1.2.2.3. O antigo é o que prevalece
1.2.2.4. Descoñecemento da terminoloxía
1.2.3. <i>Heteronormatividade</i>
1.2.3.1. Normativa para heterosexuais, que invalida identidades/orientacións minoritarias
1.2.3.2. É unha construción social
1.2.3.3. Relación co sexo/sexualidade

1.2.3.4.	Descoñecemento da terminoloxía
1.2.4.	<i>Orientación sexual</i>
1.2.4.1.	Atracción/gustos
1.2.4.2.	Forma de expresión da afectividade
1.2.4.3.	Asesoramento/explicación
1.2.5.	<i>Identidade de Xénero</i>
1.2.5.1.	Xénero sentido que non se ten por que corresponder co sexo asignado ao nacer
1.2.5.2.	Construción individual/definición
1.2.5.3.	Identificación segundo a sociedade
1.2.5.4.	O xénero que se ten
1.2.6.	Heterosexualidade é o gusto/orientación sexual cara o sexo/xénero contrario1.2.7.
1.2.7.1.	Colectivo de persoas disidentes da heteronormatividade: lesbianas, bisexuais, gays, transexuais, transxénero e queer
1.2.7.2.	A Q
1.2.7.2.1.	Nin por asomo
1.2.7.2.2.	É un concepto novo
1.2.7.3.	Descoñecemento da I
1.2.7.4.	Descoñecemento da terminoloxía
1.2.8.	<i>Homofobia e transfobia</i>
1.2.8.1.	Homofobia
1.2.8.1.1.	Rexeitamento ás persoas homosexuais
1.2.8.1.2.	Medo/fobia/rexeitamento cara á diversidade sexual e de xénero
1.2.8.1.3.	Adicción ao sexo
1.2.8.2.	Transfobia
1.2.8.2.1.	Medo cara ás persoas transexuais/transxénero
1.2.8.2.2.	Descoñecemento da terminoloxía
1.2.8.3.	Homofobia/transfobia é o non respecto á diversidade sexual e de xénero
1.2.9.	<i>Teoría queer: rompe coa dicotomía sexo-xénero aludindo á súa construción social e defendendo toda a diversidade sexual</i>
1.3.	Contacto coa comunidade LGBTIQ como profesional
1.3.1.	Compañeiros/as de traballo
1.3.2.	Alumnado en cursos de formación
1.3.3.	Persoas maiores
1.3.4.	Non tiveron contacto con persoas maiores LGBTIQ
2.	ACTITUDES CARA O COLECTIVO LGBTIQ DE MAIORES
2.1.	Actitudes positivas
2.1.1.	Aceptación da naturalidade da existencia de diversidade sexual
2.1.1.1.	En relación á homosexualidade/lesbianismo
2.1.1.1.1.	Non é antinatural

2.1.1.1.2. Non é unha enfermidade e non se contaxia
2.1.1.1.3. Existe dende sempre
2.1.1.1.4. Falar dela fomenta libre expresión
2.1.1.2. A bisexualidade ff vicio
2.1.1.3. A transexualidade é natural
2.1.1.4. A intersexualidade
2.1.1.4.1. Non é unha enfermidade
2.1.1.4.2. Liberdade de decisión sobre o propio corpo VS “calzador cirúrxico”
2.1.1.5. A diversidade sexual é innata e non se pode cambiar
2.1.1.6. Natureza da diversidade sexual VS antinatureza da homoxeneidade
2.1.2. A diversidade sexual é unha elección tan lexítima como calquera outra
2.1.3. A diversidade sexual non determina a personalidade e as capacidades da persoa
2.1.3.1. As persoas LGBTIQ non son escandalosas, festeiras e problemáticas
2.1.3.2. Diversidade sexual ff maior consumo de alcohol
2.1.3.3. Diversidade sexual ff promiscuidade
2.1.3.3.1. Pertencer ao colectivo LGBTIQ ff maior número de relacións sexuais
2.1.3.3.2. Liberdade de expresión VS promiscuidade
2.1.3.4. As persoas LGBTIQ son boas profesionais
2.1.3.5. As persoas LGBTIQ teñen dereito a cobrar a mesma pensión que as persoas heterosexuais
2.1.4. As persoas LGBTIQ teñen dereito a formar unha familia
2.1.4.1. Aceptación do matrimonio homosexual
2.1.4.2. As persoas LGBTIQ poden ter fillos/as e netos/as
2.1.4.3. As persoas LGBTIQ teñen dereito a adoptar
2.1.4.4. Influencia positiva de ter proxenitores e avoas/os LGBTIQ
2.1.4.5. Nunca é tarde para formar unha familia
2.1.4.5.1. Concepción tradicional
2.1.4.5.2. Concepción ampla
2.1.5. Valoración das leis que garanten a igualdade de dereitos
2.1.5.1. Non son perigosas
2.1.5.2. Promoven a igualdade de dereitos e proporcionan amparo legal
2.1.6. As persoas maiores LGBTIQ merecen respecto
2.1.6.1. Respecto cara ás persoas maiores LGBTIQ
2.1.6.2. Admiración e curiosidade cara ás persoas maiores LGBTIQ
2.1.7. Todas as formas de amar son válidas
2.1.8. Todos/as temos moito que aprender da diversidade sexual
2.2. Actitudes negativas: da patoloxización á sorpresa
2.2.1. A diversidade sexual é anormal e enfermiza
2.2.1.1. Actitudes/comportamento que non se encadran na heterosexualidade = escandalosas/anormais

2.2.1.2.	A diversidade sexual é unha enfermidade
2.2.1.3.	A diversidade sexual é un desaxuste xenético que pode curarse
2.2.1.4.	A intersexualidade debería ter algún remedio
2.2.2.	As persoas LGBTIQ son viciosas, “promiscuas” e escandalosas
2.2.2.1.	Son viciosas
2.2.2.2.	Son máis promiscuas
2.2.2.3.	Teñen pluma
2.2.2.4.	Non sei se me daría “asquito” velos
2.2.2.5.	E cando son maiores
2.2.2.5.1.	Son máis promiscuas que os/as outros/as maiores
2.2.2.5.2.	Son máis festeiras, escandalosas e problemáticas
2.2.2.5.3.	Non “é agradable á vista” ver como se profesan amor en público
2.2.3.	A homosexualidade é unha invención, non existe
2.2.4.	As persoas LGBTIQ non deberían ter crianzas
2.2.4.1.	Poden casar, pero non ter crianzas nin adoptalas
2.2.4.2.	As crianzas necesitan ter nai e pai
2.2.4.3.	Poden xerar confusión nas crianzas
2.2.4.4.	Poden influír na orientación sexual da crianza
2.2.5.	A vellez invisible e asexual
2.2.5.1.	Sorpresa/asombro ante a posibilidade de diversidade sexual nas persoas maiores
2.2.5.2.	As persoas maiores son asexuais
3. SITUACIÓN ESPECÍFICA DOS CENTROS DE ATENCIÓN A PERSOAS MAIORES	
3.1. Percepción sobre a situación das persoas LGBTIQ nestes centros	
3.1.1.	Necesidades específicas
3.1.1.1.	Non teñen unhas necesidades específicas
3.1.1.2.	Teñen unhas necesidades específicas
3.1.1.2.1.	Sociais
3.1.1.2.1.1.	Necesidade de aceptación
3.1.1.2.1.2.	Igualdade de oportunidades/condicións
3.1.1.2.1.3.	Necesidade de referentes
3.1.1.2.1.4.	Necesidades no caso de ter ETS
3.1.1.2.2.	Psicolóxicas
3.1.1.2.2.1.	Derivadas da non aceptación
3.1.1.2.2.2.	Derivadas da ocultación da súa verdadeira identidade/orientación
3.1.1.2.3.	Médicas derivadas do encasillamento forzoso
3.1.2.	Boa aceptación
3.1.2.1.	Boa aceptación en xeral
3.1.2.2.	Doutras persoas maiores

3.1.2.3. De profesionais
3.1.2.3.1. Boa aceptación
3.1.2.3.2. Sensibilizados/as
3.1.2.4. De familiares
3.1.2.5. Percepción de non discriminación
3.1.3. <i>Percepción en relación a unha posible discriminación</i>
3.1.3.1. Tipos
3.1.3.1.1. Non aceptación na entidade
3.1.3.1.2. Por parte de profesionais a residentes
3.1.3.1.3. Por parte de residentes a residentes
3.1.3.1.4. Por parte das familias cara residentes
3.1.3.2. Resposta profesional
3.1.3.2.1. Comunicación á persoa responsable
3.1.3.2.2. Comunicación á policía en casos de violencia física
3.1.3.2.3. Deter a situación
3.1.3.2.4. Mediación/diálogo entre ambas partes
3.1.3.2.5. Expulsión do centro
3.1.3.3. Situación idílica
3.2. Percepción sobre as competencias e preparación dos centros en relación á atención do colectivo LGBTIQ
3.2.1. <i>Funcións desenvolvidas sobre diversidade sexual</i>
3.2.1.1. Relacionadas: tratamento de forma transversal
3.2.1.2. Pouco relacionadas/de forma puntual: a diversidade sexual é un tema de escaso interese para as persoas maiores
3.2.1.3. Non relacionadas
3.2.2. <i>Capacidade de resposta profesional fronte ás necesidades específicas</i>
3.2.2.1. Necesidade de máis formación para dar respostas eficientes
3.2.2.2. Capacidade de resposta dende a Educación Social
3.2.2.3. Capacidade de resposta ao ter as mesmas necesidades que a poboación maior en xeral
3.2.2.4. Capacidade de resposta sen formación
3.2.2.5. Percepción de capacidade de resposta

