

EN TORNO A LA EDUCACIÓN SOCIAL

ESTUDIOS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS



José Luis Hernández Huerta
(coord.)

Colección Ágora, n. 1

Serie Educación, n. 1

Edita

FahrenHouse
c/ Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos.
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso
de FahrenHouse, salvo para usos docentes

I.S.B.N.: 978-84-942675-0-5

Título de la obra

En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias

Coordinador de la obra

José Luis Hernández Huerta

Edición al cuidado de

Iván Pérez Miranda

Diseño de portada

Sonia Ortega Gaité

Cómo referenciar esta obra

Hernández Huerta, J. L. (coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía

Fecha de la presente edición: 25-04-2014

ISBN de la edición anterior: 978-84-940917-4-2

José Luis Hernández Huerta (coord.)

EN TORNO A LA EDUCACIÓN SOCIAL

ESTUDIOS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Fahrenheit Ediciones

Índice de contenidos

Temas y perspectivas de la Educación Social <i>José Luis Hernández Huerta</i>	7
La protección a la infancia en España durante los siglos XIX y XX <i>Juan Félix Rodríguez Pérez</i>	15
Educación de adultos en Mozambique: procesos de promoción con mujeres en clave africana <i>Ramón Agüadero Miguel</i>	29
Educación, desarrollo y cooperación en América Latina: el caso de Esmeraldas (Ecuador) <i>Sonia Ortega Gaité</i>	43
Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez <i>Judith Quintano Nieto</i>	55
Experiencia de un programa de educación de adultos y de personas mayores <i>Ángel de Castro</i>	65
Envejecimiento, cuerpo y cultura: la influencia de los imaginarios colectivos en la forma de vivir y entender la vejez <i>Raquel Becerril González</i>	77

¿El Futuro de los Recuerdos? Estimulación cognitiva No Farmacológica con el apoyo de las TIC para enfermos de Alzheimer y otras demencias <i>Begoña Pérez González</i>	93
Nuevos perfiles y nuevas respuestas de intervención en drogodependencias <i>José Luis Rodríguez Sáez</i>	105
Mito, género y sexualidad <i>Iván Pérez Miranda</i>	117

Temas y perspectivas de la Educación Social

Posiblemente sea la educación uno de los conceptos con más contenido noble y utópico del universo de las ciencias sociales y humanas. Resulta que, de entre los medios puestos en marcha por la humanidad para lograr el progreso y la emancipación de personas, pueblos y regiones y la conquista de un futuro mejor, más libre, más justo y más solidario, la educación ha sido y sigue siendo uno de los más idóneos. Esta idea ha ido, progresivamente, tomando cuerpo y fuerza, de forma especialmente intensa desde la Ilustración, pero más amplia y claramente a partir del último cuarto de siglo XIX y las primeras décadas del XX, tiempo durante el cual pensadores, intelectuales y educadores de toda clase se atrevieron a romper con los postulados decimonónicos de la enseñanza y, al mismo tiempo, a incorporar a sus propuestas de educación programas completos -serios y de gran calado- de radical transformación social.

La fe en el potencial y la capacidad de la educación para el progreso y la conquista de un futuro mejor, más humano, no se vio mermada con las catástrofe de la I Gran Guerra, ni tampoco con la atrocidades de la II Guerra Mundial. Muy al contrario. Aquélla se intensificó, pues reinaba el convencimiento de que, de haber sido más elevado el grado de civilización de la humanidad y mayor el arraigo de la cultura en ésta, las barbaridades de las dos guerras mundiales bien se podrían haber evitado. La Carta de las Nacionales Unidas (ONU) concedió un papel importante a la educación y la cultura, figurando el desarrollo y la extensión de una y otra entre los objetivos de aquélla. Y ejemplo paradigmático de esto mismo es la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

que, a día de hoy, cuenta con 195 miembros y 8 más asociados: Los Estados firmantes de aquélla declararon que:

(...) puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz; (...) en el curso de la historia, la incompreensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones, y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia; (...) la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas; (...) la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua; (...) una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

A pesar de lo cual, pronto se vio -al menos en Occidente- que la educación, tal y como estaba planteada, en buena medida capitalizada en los sistemas nacionales de enseñanza, no tenía la fuerza suficiente para aliviar las tensiones políticas internacionales -generalmente fruto de la pugna ente los bloques hegemónicos- y dar respuesta a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad civil y del mundo empresarial. Así pues, al tiempo que los estados del bienestar de la Europa continental y algunas de las instituciones propias de los mismos que se habían propagado por buena parte del mundo occidental, surgidos en su mayoría de la II Guerra Mundial, sufrían la primera de las grandes crisis y cedían terreno ante las presiones del liberalismo más exacerbado, la educación evidenciaba su extenuación, encorsetamiento e incapacidad. El clásico de P. Coombs *La crisis mundial de la educación* fue una de las pruebas más notorias de que la educación debía cambiar -y que ya lo estaba haciendo-, ponerse al día, acomodarse a la altura y exigencias de su tiempo y, más ambiciosamente, prever las futuras.

A partir de entonces, entre otras cosas, se produjo un nuevo boom educativo, otra ola de expansión de la enseñanza, una eclosión de estilos, formas, espacios y contenidos para la educación, se retomaron algunos planteamientos pedagógicos que durante décadas habían caído en desuso y se inició el proceso de democratización de la educación, cuya honda expansiva aún se siente intensamente. Fue también en aquel tiempo cuando la *pedagogía social* dio síntomas inconfundibles de su irreversible metamorfosis en *educación social*,

que, con el tiempo, de forma progresiva y con notable esfuerzo, ha ido ampliando sus horizontes y espacios de actuación, hasta que, a día de hoy, se ha convertido en un campo profesional y terreno de investigación con entidad propia: Cuenta con un espacio predilecto -no por ello libre de amenazas- en la constelación de las *ciencias de la educación*.

Durante las últimas décadas, el interés mundial por la educación ha ido en incremento. En la firme creencia de las posibilidades que ofrece la educación para la emancipación de personas, pueblos y regiones, así como para la construcción de un mañana más apetecible, una tierra más habitable, una sociedad más solidaria, un sistema más justo, una humanidad más libre, organizaciones nacionales e internacionales han firmado acuerdos y realizado numerosas declaraciones por las que abogan por un pacto por la educación de dimensiones planetarias. Asimismo, son notables los esfuerzos realizados y las energías y recursos -humanos y materiales- invertidos por unas y otras; también por organizaciones no gubernamentales y, muy especialmente, por personas con nombres y apellidos y pequeñas agrupaciones que se afanan, día a día, a pie de obra, arriesgando, en ocasiones, su integridad física, en procurar acercar la cultura a aquellos que viven lejos o, incluso, de espaldas a la misma y, con ésta, una oportunidad para imaginar y conquistar un futuro mucho más prometedor y al alcance de la mano.

Mas a pesar de tales empeños, los más recientes informes de la UNESCO confirman que habrá que ampliar los horizontes temporales para la consecución de los Objetivos del Milenio, marcados inicialmente para 2015; y la sangrante y asfixiante crisis financiera total, que amenaza con colapsar definitivamente los estados del bienestar, conquistados tras mucho esfuerzo -y sangre-, augura tiempos difíciles, pero llenos de posibilidades para la Educación Social.

No obstante lo cual, personas, agrupaciones, organizaciones e instituciones locales, nacionales e internacionales no cejan en su empeño ni flaquean en su convicción de que otro mundo es posible y de que el mejor medio para hacerlo realidad es la educación. Es decir, son plenamente conscientes de que la educación, en cualquiera de sus ramas y vertientes, pero especialmente la *educación social*, ha sido -y sigue siendo- uno de los medios clave para la promoción social y cultural de amplios sectores de la población, se ha convertido en uno de los motores del progreso y se ha revelado, al mismo tiempo, como una de las vías más seguras para incrementar las posibilidades de desarrollo, las cotas de justicia social, los niveles de solidaridad y los horizontes de libertad de personas, pueblos y regiones.

Todo esto y más lo ha sido y sigue siendo la educación –particularmente la *social*–, especialmente en momentos de crisis, ya sea ésta económica, social, cultural o espiritual. Y, qué duda cabe, nuestro tiempo, los albores del siglo XXI, es un tiempo de crisis radical en todos los órdenes de la vida. Es evidente que la vertiente económica de aquélla ha sido –y sigue siendo– la más visible, mas tan sólo es la punta del *iceberg*, lo aparente de una de mayor calado, que afecta a lo más radical y genuino de ser humano, al pensamiento, la cultura y la sociedad y, por extensión, a la educación.

Conviene, pues, invertir algunas dosis de energía y empeñar algunos esfuerzos en extender las fronteras del pensamiento y la específica actividad de la *educación social*, vitalizar su discurso, enriquecer sus prácticas y ampliar sus horizontes profesionales, esto es, en definitiva, ahondar en lo que aquélla ha sido, es y, sobre todo, lo que puede llegar a ser. Tales son los principales propósitos de este libro colectivo, que lleva por título *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*, en el que han colaborado investigadores, docentes y especialistas que dedican su actividad a la *educación social*, que han aprovechado estas páginas para publicitar sus indagaciones, reflexiones y experiencias más significativas,

Este libro es, asimismo, una apuesta por otra educación, mejor adaptada a las exigencias de nuestro tiempo, nueva en formas, contenidos y estilos, sencilla y viva, más rica en reflexiones, alejada del «metodismo» académico, pero igual de erudita y rigurosa, respetuosa con los principios de veracidad, lógica, realidad y causalidad, generosa en perspectivas, orientada por la razón y el sentido común y, sobre todo, desvinculada de ideologías, políticas y justicias, ya sean éstas pedagógicas o no. Tal es el sentido también de la línea editorial de FahrenHouse que esta obra inaugura: *Colección Ágora. Serie Educación*¹.

«La protección a la infancia en los siglos XIX y XX». Así se titula el primero de los trabajos compendiados, a cargo de Juan Félix Rodríguez Pérez, investigador de la Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. Las condiciones de precariedad en que vivía una parte importante de la población española provocaron, durante el último tercio del siglo XIX, un ascenso considerable en el abandono y orfandad de niños. Lo cual propició una transformación de la conciencia social: era necesario y urgente proteger a la infancia. Este proceso se inició

¹ *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias* (Salamanca: FahrenHouse) es una edición revisada, actualizada y corregida de la obra con el mismo título publicada, en marzo de 2013, por Hergar Ediciones Antema.

tímidamente con la aprobación de las primeras normativas legales a finales del siglo XIX. En 1904, se institucionalizó con la aprobación de la Ley de Protección a la Infancia y, cuatro años más tarde, el Reglamento que la desarrolló. Los sanatorios marítimos infantiles, los consultorios de niños de pecho, las colonias escolares y otras instituciones se mostraron como instrumentos eficaces para reducir la mortalidad y combatir los males que acechaban a la infancia. En la actualidad, la protección al menor se articula con la asunción de la normativa legal que recoge la Convención de los Derechos del Niño, diversas prescripciones internacionales, algunas leyes del Código Civil español y la amplia legislación que han ido aprobando las consejerías de infancia y familia de las comunidades autónomas. La Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid es una institución pionera en la protección a los niños más necesitados y, en la actualidad, continúa desarrollando proyectos de atención a familias con carencias sociales y colabora en proyectos socio educativos dirigidos a niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social. Estas son las principales cuestiones tratadas en el capítulo.

El segundo de los textos, titulado «Educación de adultos en Mozambique: Procesos de promoción con mujeres en clave africana», se debe a la pluma de Ramón Aguadero Miguel, profesor de la Universidad de Málaga y coordinador del recientemente aparecido monográfico de la revista *Foro de Educación* (núm. 14, año 2012), que llevó por lema *África ante la Educación*. El autor, tras presentar una panorámica de la promoción de adultos por vía de la educación en el África Subsahariana y, más particularmente, en Mozambique, ha ahondado en el proyecto Munhaya, dedicado a la alfabetización y promoción de mujeres en el barrio del mismo nombre de la ciudad de Beira.

Siguiendo esta misma línea argumental, aparece, en tercer lugar, el estudio de Sonia Ortega Gaité, investigadora adscrita a la Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid, titulado «Educación y desarrollo en América Latina: el caso de Esmeraldas (Ecuador)». En éste la autora, una vez esclarecidos los fundamentos teóricos de la propuesta, mediante la respuesta sucinta a tres cuestiones de capital importancia -¿qué desarrollo se quiere?, ¿qué cooperación para el desarrollo se realiza?, ¿qué planteamiento ante la igualdad de género?-, ha presentado los principios, medios, fines y resultados del proyecto de cooperación para el desarrollo interuniversitario *Capacitación de Agentes Sociales para la Igualdad de Género*, desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas desde el año 2009, con la colaboración de la Universidad de Valencia.

Más adelante, Judith Quintano Nieto, investigadora vinculada a la Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid y docente de la Universidad Popular de Palencia, ha tratado el tema de «Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez». En este capítulo, en primer lugar, se ha realizado un recorrido por las ideas fundamentales que defienden la posibilidad y necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida. Y, en segundo término, se han presentado los principales aspectos que considerar en la educación democrática de personas adultas ligada a la educación social y ciudadana, para lo cual se ha tomado como ejemplo el Proyecto educativo de la Universidad Popular de Palencia, que se nutre de los máximos referentes en educación de personas adultas y mayores. En términos generales, la citada institución apuesta por una educación cercana a los individuos y que responda a sus intereses y necesidades, que conciba la palabra y el encuentro como herramientas para la transformación social, sustentada en la colaboración, el respeto y la libertad, y cuya finalidad sea la emancipación de las personas.

Ángel de Castro Gutiérrez, Director del Programa de Personas Adultas y Mayores de la Diputación de Valladolid, ha presentado la «Experiencia de un programa de educación de adultos y personas mayores». Esta aportación consiste en un repaso de la experiencia -de 25 años- del autor en el Área de Educación y Cultura y en la de Acción Social de la Diputación de Valladolid, deteniéndose en el Programa de Personas Mayores, en la filosofía que lo sustentó y en los proyectos y actividades más sobresalientes de las realizadas.

Por su parte, Raquel Becerril González, investigadora adscrita a la Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid, ha abordado el tema «Envejecimiento, cuerpo y cultura: la influencia de los imaginarios colectivos en la forma de vivir y entender la vejez». El trabajo presentado por aquélla consta de varias partes. En primer lugar, ha bosquejado las principales corrientes en torno a la idea del cuerpo, de la cultura corporal, a cuya conformación contribuyen notablemente los distintos agentes sociales. Seguidamente, se ha puesto el acento en la forma en que la «homogeneización de los cuerpos» (casi siempre sin grasa y eternamente jóvenes) puede afectar a las personas durante el proceso de envejecimiento. Para lo cual se ha tomado como fuente de estudio la publicación del IMSERSO *60 y más*.

A continuación, se encuentra el trabajo de Begoña Pérez González, educadora de la Asociación Familiares del Alzheimer de Valladolid, que lleva por título «¿El Futuro de los Recuerdos? Estimulación cognitiva No Farmacológica con el apoyo de las TIC para enfermos de Alzheimer y

otras demencias». En este texto la autora presenta el proyecto *¿El futuro de los recuerdos?* y la investigación derivada del mismo. El primero consiste en la realización de una serie de terapias cognitivas y motrices, siempre con el apoyo de las tecnologías de la información y adaptadas a los enfermos de Alzheimer u otras demencias. El objetivo no es otro que mantener durante el máximo tiempo posible las funciones superiores, así como otro tipo de capacidades, como la proxémica o kinesia.

En la investigación de José Luis Rodríguez Sáez, especialista de la Fundación Aldaba - Proyecto Hombre Valladolid, titulado «Nuevos perfiles y nuevas respuestas de intervención en drogodependencias», se han dado a conocer los resultados de las indagaciones llevadas a cabo en el programa educativo-terapéutico de Proyecto Hombre - Fundación Aldaba de Valladolid, cuyo propósito principal es analizar los perfiles de personalidad, síndromes clínicos, variables sociodemográfica y variables de consumo de la población. Para lo cual se tomó una muestra de consumidores de diversas sustancias psicoactivas de ambos sexos. Utilizando el Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) para recabar los datos.

Cierra el libro el trabajo «Mito, género y sexualidad», debido al investigador Iván Pérez Miranda, adscrito a la Universidad de Salamanca. Aquél consiste en una reflexión, seria y rigurosa, acerca de la importancia de los mitos, concretamente de la mitología griega, entendidos como una herramienta ideológica fundamental para la creación y mantenimiento de los roles de género, considerados no como una realidad biológica, sino como una construcción sociocultural que impone -a los varones y a las mujeres- el rol, y con éste la división del trabajo en la economía, en el hogar y en la educación, marcando el estatus y generando desequilibrios de poder en la participación en la toma de decisiones, sirviendo también para legitimar la sexualidad admitida frente a aquellas consideradas reprobables. El autor considera, además, que:

(...) es necesario abandonar las imágenes idealizadas que han surgido recientemente sobre un matriarcado primitivo y feliz, o las visiones utópicas sobre la homosexualidad en la antigua Grecia, lejana a una realidad en la que aquella sólo era permitida en circunstancias muy concretas (pederastia), difíciles de conciliar con los valores actuales. El conocimiento del pasado, sin necesidad de idealizarlo, con todas sus injusticias y desigualdades, es, por tanto, una herramienta fundamental para la conquista de la libertad y la justicia.

Finalmente, sólo queda esperar que los textos aquí compendiados, todos o algunos, sean del interés y el agrado del lector, que le animen a proseguir con la aventura que supone toda exploración de algún área

del conocimiento, en este caso, del universo de la Educación Social. Sin duda, tal ejercicio será arduo, pero necesario, e implicará, en última instancia, interrogarse acerca de lo que el ser humano es, el modelo político y social por el que apostar, la razón de ser, los principios, los medios y los fines de la educación y lo que ésta –en su vertiente social– puede llegar a hacer de aquél y éste de sí mismo.

José Luis Hernández Huerta

e-mail: jlhuerta@mac.com

Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid. España

Coordinador de la obra

Palencia, 29 de marzo de 2014

La protección a la infancia en España durante los siglos XIX y XX

Juan Félix Rodríguez Pérez

e-mail: info@protectoraninos.org

Fundación Sociedad Protectora de los Niños - Madrid. España

Contextualización: inicios siglo XX

El analizar un tema tan amplio, complejo y apasionante como es la protección a la infancia en nuestro país, nos llevaría para escribir varios libros y aún así, nos faltaría espacio para ello. Sin embargo, intentamos identificar algunas notas características en los inicios del siglo pasado y lo que sucede en estos momentos sobre la atención a la infancia. Entendemos que para ello es necesario partir de unos elementos específicos que nos señalen el escenario que presentaba España en los primeros años del siglo XX.

Por una parte, se partía de un espíritu pesimista que los escritores de la Generación del 98 habían plasmado en sus obras de forma reiterada. La crisis moral, política y social venía motivada por la derrota en la Guerra Hispano Estadounidense y la consiguiente pérdida de Puerto Rico, Cuba, Filipinas y otras posesiones. La situación había marcado un punto de inflexión, que señalaba que nuestro país había pasado de ser una de las primeras potencias mundiales a ser un Estado más, con el agravante de ser el perdedor. Si bien, diversos autores señalan que ese espíritu de tristeza y melancolía no caló en el sentimiento mayoritario

del pueblo, sólo tuvo un amplio eco en los sectores intelectuales y en la nueva burguesía.

En los primeros años del pasado siglo, la población española alcanzaba los 18.800.000 habitantes; como anécdota podemos decir que en 2011 había más de 47 millones de españoles censados en nuestro país; es decir, en poco más de 110 años la población española se ha multiplicado por 2,5 veces. Un concepto que debemos clarificar es el referido a la protección a la infancia. En el período de estudio, debemos afirmar que en dicha concepción se incluía lo que se percibía realmente en las calles de nuestras ciudades. Una parte importante de niños y adolescentes padecían una situación de semi abandono, ya que sus padres no les procuraban los cuidados mínimos necesarios que demandaba su edad.

Analizando los datos estadísticos más importantes, nos encontramos que la escolarización media alcanzaba al 50% de la población, en las provincias del norte ésta ascendía hasta el 75% y en las del sur alcanzaba al 25%. La tasa de analfabetismo se mantenía estable con una cifras muy preocupantes, la media estaba en 63,8% (55,8% hombres y 71,4% mujeres). Madrid tenía una tasa del 36,75%, Palencia el 40,51% y a la cabeza y superando el 80% las provincias andaluzas de Jaén y Granada. Con respecto a la mortalidad infantil, ésta era muy elevada. Uno de cada cinco nacidos no llegaba al primer año y cerca de dos no cumplía los cinco. En las inclusas, estos datos eran mucho más elevados y dramáticos y más del 70% de los ingresados fallecían.

Con más del 70% de la población viviendo en el mundo rural, una gran mayoría de ellos sobrevivía en una economía de subsistencia. El afloramiento de talleres y pequeñas fábricas al calor del desarrollo industrial atraía a cientos de familias a las ciudades con la ilusión de una vida más próspera. El trasvase de población de las zonas rurales a las ciudades provocó que cientos de familias padecieran situaciones de vida muy difíciles, existiendo grandes bolsas de pobreza y soportando una situación higiénica y médica muy precaria. Dos palabras definen este momento histórico: atraso y escasez.

Los sectores más progresistas y liberales de la sociedad, conocedores de las corrientes europeas de renovación, iban a trasladar a nuestro país los principios médico-higiénicos y socio-educativos que se estaban ensayando fuera de nuestras fronteras. La Institución Libre de Enseñanza y sus representantes más destacados lo habían iniciado en 1876 con el desarrollo de actividades educativas innovadoras en las que se integraban excursiones, juegos, deporte y colonias escolares en un ámbito de higiene esmerada. La Sociedad Protectora de los Niños,

pionera en la protección a la infancia en España, se uniría a dicha campaña en 1878.

Primeras prescripciones legales

Dentro del movimiento protector destacan tres líneas de actuación que se iniciaron de forma simultánea: reformas legislativas, promoción y establecimiento de instituciones protectoras y vigilancia y propuestas de mejora en las existentes. En el orden legal, a finales del siglo XIX, se van a ir aprobando un conjunto de normativas que, si bien su aplicación práctica no fue del todo efectiva, suponen un importante cambio de orientación en el modo de enfrentarse a la cuestión de la infancia. En la mayoría de los casos son adaptaciones de otras leyes aprobadas anteriormente en países europeos, fundamentalmente de Inglaterra y Francia.

El 26 de julio de 1878 se aprueba en las Cortes una Ley sobre trabajos peligrosos en espectáculos públicos. En ella se prohibía el trabajo de los menores de 16 años en actuaciones circenses u otras en las que se realizaran ejercicios peligrosos de equilibrio, fuerza o dislocación. Los infractores serían sancionados con multas económicas o prisión en grado mínimo. Se reservaba la posibilidad de trabajar en dichos recintos a los hijos o descendientes de los profesionales.

La Ley de 13 de marzo de 1900 fijaba las condiciones de trabajo de las mujeres y los niños. Se prohibía el empleo en ninguna clase de trabajo a todo menor de 10 años; a los mayores de 10 y menores de 14 se les permitía el trabajo siempre y cuando la jornada no excediera de las 6 horas. A los menores de 14 años se les prohibía el trabajo nocturno, además se introducía una novedad importante. Ésta se concretaba en conceder dos horas diarias, no computables entre las del trabajo, para adquirir la instrucción primaria y religiosa a los menores de 14 años. Además, se aprobó que las mujeres en periodo de lactancia se pudieran ausentar de su empleo una hora al día, dentro de la jornada laboral. Esta hora podía ser dividida en dos períodos de treinta minutos, una parte por la mañana y otra por la tarde. Ante las dudas planteadas por esta normativa, las Cortes aprobaron, el 13 de noviembre del mismo año, un Reglamento para su aplicación práctica y para dar una mayor legitimidad a la Ley. Asimismo y para concretar algo más la enseñanza de los menores de edad trabajadores, se reguló ésta por medio del Real Decreto sobre escuelas para obreros menores en las fábricas y talleres de 25 de mayo de 1900.

En la línea de procurar mejores condiciones a la infancia, se aprobó el 23 de julio de 1903 la Ley sobre vagancia y mendicidad de los menores de 16 años. Esta Ley intentaba erradicar la mendicidad infantil y la explotación de los menores. Se arbitraban un conjunto de multas a los mayores que se lucraran por explotar a los niños. También, se responsabilizaba a los padres del comportamiento de sus hijos y autorizaba a cualquier persona a denunciar y entregar a la autoridad a los niños que se encontrasen mendigando. Según diversos autores de la época, esta Ley tuvo poca eficacia ya que la población no entendía ni aceptaba que no se pudiera pedir libremente en la calle.

Mayor trascendencia social tuvo la aprobación el 12 de agosto de 1904 de la Ley de Protección a la Infancia, denominada Ley Tolosa por ser el doctor Manuel Tolosa Latour su promotor y defensor. En su preámbulo se destacaba la preocupación, aunque tardía, del Estado ante el problema infantil, señalando las aterradoras cifras de mortalidad. El objetivo era mejorar la situación de los niños menores de 10 años, completando el vacío existente en lo referente a la lactancia mercenaria, estancia en casas cunas, escuelas, talleres, asilos, etc. La Ley aprobada comprendía tanto la salud física como la moral del niño. Se organizaba en tres niveles que lo coronaba un Consejo Superior de Protección a la Infancia que presidía el Ministro de la Gobernación. En un segundo nivel, se creaban las juntas provinciales y en un tercero las locales que serían presididas por el Gobernador civil y alcalde respectivos. También, se fundada la revista *Pro Infantia* como órgano de expresión del Consejo. En el Reglamento, se disponía un impuesto especial para que con su ayuda se pusiera en práctica dicha Ley. A los pocos años, la Ley amplió la protección infantil hasta los 14 años. Si ser una normativa completa, fue un gran avance en la época y estuvo vigente hasta finales de los años 70.

Los primeros sanatorios marítimos en España

La obra protectora de la infancia denominada sanatorios marítimos infantiles, preventorios, hospicios u hospitales marinos contribuyó de una forma significativa a combatir la elevada mortalidad infantil. Fundados por la iniciativa privada y con ayuda de suscripciones populares, su objetivo era la aplicación terapéutica del clima marino y el agua de mar en beneficio de la salud de los niños. Además, la terapia se procuraba llevar a cabo en un ambiente de esmerada higiene. Por lo tanto, la visión prioritaria era la curativa y preventiva de enfermedades. Sin embargo en muchos casos, los niños ingresados obtenían aprendizajes

básicos sobre las normas higiénicas y se les proporcionaba enseñanza primaria.

Estas instituciones se iniciaron en Inglaterra a finales del siglo XVIII, el primer centro se denominó hospital marítimo de «Margate», fue inaugurado por el Príncipe de Gales en 1796 y estuvo dirigido por el doctor Lettsom. Durante todo el siglo XIX se fueron creando hospitales infantiles por todas las costas europeas y algunos países americanos. Francia inauguró el primero en 1847, Italia se sumó en 1856, Dinamarca en 1875, Bélgica en 1883, Alemania en 1884 y un largo etcétera.

España tuvo un notable retraso en establecer centros de atención médica infantil en las costas, en comparación con el resto de países europeos. El Sanatorio marítimo de Santa Clara en Chipiona (Cádiz) fue inaugurado el 12 de octubre de 1897. El precursor y fundador del centro fue el pediatra Manuel Tolosa Latour. Ubicado en plena costa y muy cercano a la playa, fue costado con donaciones particulares. El promotor fundó en 1901 la *Asociación Nacional para la Fundación de Sanatorios y Hospicios marinos en España*, institución similar a otra creada en Alemania años antes. El objetivo de la entidad era la búsqueda y captación de recursos económicos para el mantenimiento del centro y su ampliación; además de la posibilidad de crear otros centros en las playas españolas.

El centro de Chipiona acogió en sus primeros años a niños con su salud muy debilitada y enfermos de: raquitismo, tuberculosis, escrofulismo y otras enfermedades. El tratamiento marino combinado con una cuidada higiene y una alimentación sana y equilibrada producía mejoras notables en la mayoría de los ingresados. También acudían colonias escolares de las provincias de Cádiz, Madrid y Sevilla que aportaban a los respectivos maestros y médicos que les acompañaban. El cuidado y mantenimiento se encomendó a las Hermanas de la Caridad. En las instalaciones se organizaron escuelas donde los niños disfrutaban de una educación en libertad sin castigos y se les procuraba una relación fraternal de cariño.

Los excelentes resultados logrados en los sanatorios infantiles estimularon a las instituciones oficiales a establecer centros de similares características. La inspección de sanidad habilitó para ello dos antiguos lazaretos que estaban ubicados muy próximos a playas de fina arena. En 1910, y dependientes del Ministerio de la Gobernación, se inauguraron los sanatorios marítimos de Oza (La Coruña) y Pedrosa (Santander). Los fines perseguidos según palabras de la época eran: «preservar a los niños enfermizos y de naturaleza pobre o enfermiza por la herencia de la tuberculosis...». El enfoque se centraba en el ámbito curativo. Sin

embargo, en el Reglamento de funcionamiento se determinaba que estaban dirigidos al cuidado y la educación de los niños de ambos sexos que padeciesen tuberculosis incipientes y no contagiosas y otros de naturaleza enfermiza, no enfermos, que necesitasen dicho tratamiento marino. Los dos centros acogieron a colonias de toda España durante las vacaciones de verano. En los años veinte se habilitaron pabellones dedicados en exclusiva a niños enfermos de tuberculosis. Por tal motivo, su funcionamiento se amplió a todo el año y no sólo en la época de estío como en sus inicios.

Las mejoras sanitarias y educativas que se producían en los escolares participantes promovieron que se establecieran otros centros por toda España. La Diputación Provincial de Vizcaya construyó el Sanatorio marino y helioterápico de Górliz en 1919. En el centro, la cura marina se alternaba con la utilización de los baños de sol; eligiéndose la localidad de Górliz por ser el lugar donde más luz solar recibía de toda Vizcaya. Dependiente de la Junta Provincial contra la Tuberculosis de Valencia y con el apoyo de la Junta Central se levantó el Sanatorio marítimo antituberculoso de la Malvarrosa. El centro abrió sus puertas en los primeros años de la década de los veinte. El gran número de niños enfermos de tuberculosis demandaba los esfuerzos de todas las instituciones en defensa de la mejora de la salud. Esta cuestión se consiguió de forma muy lenta en el transcurrir del siglo XX.

Los consultorios de niños de pecho y gotas de leche

Los orígenes de los consultorios de niños de pecho y gotas de leche se remontan a finales del siglo XIX. Estos establecimientos no fueron ideados en Francia, como algunas publicaciones señalan; el primero de esta índole se estableció en 1890 en Barcelona y fue obra del doctor Vidal Solares. Mayor repercusión internacional tuvo una iniciativa similar que llevó a cabo el francés Pierre Budín en el Hospital de la Caridad de París, quien promovió en 1892 la primera consulta médica y escuela para madres en la que se enseñaban las normas básicas del cuidado de los niños. A la vez, el doctor Variot, profesor de Pediatría del Hospital de niños de París y encargado del Dispensario de niños pobres de Belleville, estableció una consulta para lactantes en la que se atendía a madres que no podían amamantar a sus hijos, ofreciéndoles como alternativa la lactancia artificial.

El médico Rafael Ulecia Cardona preocupado por mejorar la salud de los niños madrileños viajó a París y Belleville para conocer en persona el consultorio y el dispensario. Con ayuda de otros doctores e

higienistas, personas de la aristocracia y con el apoyo de la Monarquía se inauguró oficialmente en Madrid el 22 de enero de 1904 el primer consultorio de niños de pecho y gota de leche.

La institución fijaba su atención en la educación de las madres hacia el cuidado de la primera infancia. Los centros pretendían establecer una crianza reglada de los recién nacidos mediante el consejo médico continuado. La fórmula para atraer a la población fue el ofrecer el suministro de leche y suplementos alimenticios de forma gratuita o a bajo precio. El primer centro estaba atendido por médicos especialistas y se dividía en dos secciones; una se centraba en los consejos médicos a las madres y otra se dedicada a la gota de leche. Las consultas se realizaban una vez por semana y de forma grupal, diferenciando entre dos clases: la de pobres y la acomodada. En ambos casos, las preguntas y dudas planteadas por las madres eran respondidas por doctores especialistas en pediatría de reconocido prestigio.

En un intento de ir más allá en su lucha por la reducción de la mortalidad infantil, el doctor Ulecia Cardona redactó y repartió a las madres madrileñas 60.000 cartillas higiénicas. El coste de ellas fue abonado por las Dirección General de Sanidad, Ayuntamiento de Madrid y por el propio Ulecia. En la cartilla se orientaba a las madres en la forma y modo de crianza, cuidados y alimentación que requerían los niños en sus primeros años de vida. El desarrollo del consultorio madrileño fue espectacular, cada año se publicaba una memoria en la que aparecían los litros de leche repartidos, el número de madres que pasaban por las consultas, exploraciones realizadas, medidas de niños (peso y estatura), vacunaciones, etc.

A partir de esta campaña educativa y divulgativa a las madres, las cifras de mortalidad infantil fueron descendiendo ligeramente. Los resultados tan prometedores hicieron despertar el interés por esta institución. Entre los años 1904 y 1912, se establecieron más de 30 centros por todo nuestro territorio. En amplios sectores de la población, se culpabilizaba a las madres por su dejadez con el cuidado de los hijos lo que provocaba la elevada mortalidad en la infancia. Sin embargo, en muchos casos era la ignorancia de éstas en aplicar las normas higiénicas y tener un nulo conocimiento sobre como alimentar y cuidar a los hijos de corta edad. Ello fue el causante de muchas enfermedades y otros problemas médicos que padecía la infancia.

En estos momentos, en las instalaciones de la denominada en el lenguaje popular madrileño «Gota de leche», calle Espada n.º 9, se continúa con la acción dedicada a los más necesitados. La Obra Social Rosalía Rendu perteneciente a la Congregación de las Hermanas de la Caridad

de San Vicente de Paúl es la encargada de la administración y gobierno del centro. En él, se dispone de una escuela infantil (0-3 años) concertada con la Comunidad de Madrid. Además, se presta atención en el Centro de Día a niños y adolescentes del barrio, escuela de madres y se realiza todos los veranos un campamento con jóvenes de la zona.

Las colonias escolares

La obra pedagógica complementaria de la escuela denominada como colonias escolares fue establecida en España en 1887. El institucionista y pedagogo renovador Manuel Bartolomé Cossío fue su promotor y la entidad organizadora el Museo Pedagógico de Instrucción primaria, años más tarde denominado Museo Pedagógico Nacional. El maestro de maestros era conocedor de las experiencias coloniales suizas y francesas, por los viajes realizados por Europa y por la lectura de los resultados tan prometedores de éstas. Adaptó a las peculiaridades propias de nuestro país, las instrucciones para la organización y gobierno de colonias escolares que había elaborado el francés E. Cottinet. Definió a éstas como una institución de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias, de los más pobres entre los más débiles y de los más necesitados entre los más pobres. El objetivo era la mejora de la salud por el ejercicio natural en el campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría. No era una recompensa al estudio ni se admitían enfermos en ellas.

Con la ayuda de una subvención oficial y donativos particulares, Cossío llevó a cabo la primera experiencia en el verano de 1887. Participaron en el ensayo dos maestros, el propio Cossío que actuó como director y 18 escolares de las escuelas públicas madrileñas, elegidos de entre los más necesitados de dicho tratamiento y que responderían mejor a la vida colonial. Después de pasar un examen médico y antropológico, se trasladaron todos juntos a la ciudad cántabra de San Vicente de la Barquera. En los 33 días de estancia, los elegidos disfrutaron de una alimentación saludable, ambiente higiénico, baños de mar, juegos, excursiones, redacción del diario y un conjunto de nuevas sensaciones que engrandecieron la vida física e intelectual. Los resultados fueron excelentes en las dimensiones físicas e intelectuales, continuándose en años posteriores y sin interrupción hasta el año 1926 en que cesó la actividad. La experiencia fue el modelo para que otras instituciones públicas y privadas se fueran sumando a la corriente colonial.

En pocos años, otros centros llevaron a cabo colonias escolares tomando como referencia las organizadas por Cossío. Granada

organizó la primera de esta clase y bajo la modalidad mixta en el año 1890, gracias al esfuerzo de la ilustrada maestra Berta Wilhelmi de Dávila. En 1893, se sumaron las ciudades de Barcelona, Santiago de Compostela y Palma de Mallorca. En las dos primeras se contó con el apoyo de las sociedades económicas de amigos del país y en la tercera participó la Diputación de Baleares.

No podía faltar a la corriente colonial la Sociedad Protectora de los Niños. La entidad benéfica fue la primera institución privada en organizar una colonia escolar en Madrid. Pedro de Alcántara García, secretario general de la institución, fue el promotor de dicha actividad extraescolar. Para dicho fin buscó apoyos, recursos económicos y encomendó la dirección al pedagogo Eugenio Bartolomé y Mingo, director de los jardines de la infancia de Madrid. La sociedad madrileña seleccionó a 30 escolares de los más necesitados de entre los acogidos en su centro, 18 niños y 12 niñas, a los que se unieron otros 30 de Valencia. La colonia se estableció en una alquería cercana a la playa del Cabañal en la capital del Turia. Durante los 30 días en que se prolongó la estancia, los niños disfrutaron de una alimentación sana y abundante, baños, paseos por la playa y en barca y de la benéfica acción de las brisas marinas. Los resultados fueron satisfactorios, teniendo en cuenta que algunos de los participantes padecían diversas enfermedades.

La Sociedad Protectora de los Niños continuó organizando colonias escolares con los acogidos en su centro, «El Refugio». En 1896, inauguró el Sanatorio de Nuestra Señora del Pilar en Trillo (Guadalajara). Desde dicho año y hasta los años veinte, se trasladó a más de 500 infantiles al centro; agrupados en colonias de más 30 niños y niñas y con el objetivo de mejorar su salud y engrandecer el mundo de las ideas de los escolares.

Transcurridos diez años de la instauración de la primera colonia, se habían realizado 56 expediciones en toda España. En ellas, habían participado un total de 1.413 niños de ambos sexos. El desarrollo de esta institución fue muy desigual, participando en la mayoría de los casos instituciones ubicadas en las capitales de provincias más pobladas. La participación de un número importante de escolares, no se logró hasta los primeros años de la Segunda República Española.

La protección a la infancia en la actualidad

La Constitución Española de 1978 consagra en su Artículo 39 la protección a la familia y a la infancia. En su desarrollo normativo se afirma que los poderes públicos aseguran la protección social, económica

y jurídica de la familia. Además, se afirma que los padres deberán prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro y fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos que se proceda legalmente. Asimismo, se amplía la protección a lo previsto en los acuerdos internacionales que velan por los derechos del niño.

El marco jurídico del sistema de protección al menor en España viene determinado por el Código Civil español, concreción de distintas leyes de los años 80 y por la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica al menor, modificada parcialmente el 17 de enero de 1996. Las normas aprobadas establecen el conjunto del sistema de protección de menores: el desamparo, la tutela, la guarda, el acogimiento familiar, el acogimiento residencial y la adopción.

En el ámbito internacional destaca la Convención de los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por España el 26 de enero de 1990. En el articulado de la Convención se recoge en parte lo proclamado y acordado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, recordando que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales. Además, se afirma que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros y en particular de los niños. Asimismo, se reconoce que el niño, para el pleno y armónico desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

En los 54 artículos de los que se compone la Convención, además de un preámbulo, se reconoce por niño a todo ser humano menor de 18 años. Desde el momento del nacimiento y hasta la mayoría de edad, se regula y garantiza la protección, identidad y pleno desarrollo en virtud de cuatro principios rectores: no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, supervivencia y desarrollo y, por último, el respeto a las opiniones del niño. Todas las actuaciones deben tomar como referencia el momento evolutivo y las condiciones concretas de vida del niño.

En un nivel inferior, los distintos departamentos de infancia y familia de las comunidades autónomas han aprobado un conjunto de normas específicas complementarias de las nacionales e internacionales. Al respecto, señalaremos dos cuestiones que nos parece muy interesantes aclarar. La mayoría de las normativas autonómicas determinan dos situaciones de desprotección del menor: el desamparo y el riesgo. Cada una de ellas comporta un distinto grado de intervención de las administraciones. El desamparo se produce por negligencia, abandono,

maltrato físico o psíquico, maltrato personal, abuso sexual, explotación laboral, etc. En este caso, los servicios sociales de la administración autonómica o local dictan una resolución de desamparo y tutela y lo comunican al Ministerio fiscal, quien a su vez lo notifica en forma legal a los padres o tutores. Los servicios sociales respectivos se hacen cargo del menor y lo acogen en centros residenciales o en acogimiento familiar. Por otra parte, el riesgo tiene la característica de implicar un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar la separación del núcleo familiar. Aquí las administraciones intentan eliminar la situación de riesgo, ya sea en la familia, escuela, ambiente u otros escenarios, adoptando medidas de prevención y rehabilitación del menor que eviten la inadaptación social o el desamparo. En esta circunstancia, las instituciones privadas colaboran desde distintos proyectos con los departamentos de infancia de las comunidades autónomas o gobiernos locales.

Los proyectos de la Fundación Sociedad Protectora de los Niños

La Sociedad Protectora de los Niños, en la actualidad Fundación, se ha caracterizado desde su establecimiento en Madrid en 1878, por dedicar todos sus esfuerzos en beneficio de la infancia y adolescencia más necesitada. En sus primeros años, desde el primero y hasta 1936, en que sus instalaciones fueron clausuradas por la inestabilidad social del momento, protegió a más de 1.800 niños y niñas. La atención proporcionada se realizó desde una triple visión: higiene y educación, asistencia médica y popularizando las medidas médicas e higiénicas de crianza dirigidas a las madres.

En cada momento histórico, la «Protectora de los Niños» ha ido adaptando los objetivos de los proyectos a las necesidades reales que demandaban la infancia y la adolescencia. En estos momentos, desarrollan nueve proyectos en la Comunidad de Madrid. Asimismo, se dispone de proyectos en Etiopía, República Democrática del Congo, Filipinas, Mozambique, Bolivia, Perú y Guatemala. Los proyectos se caracterizan por estar dirigidos a familias con hijos en situaciones de extrema necesidad y a niños y jóvenes en riesgo o vulnerabilidad social o educativa.

En síntesis podemos señalar tres grandes tipos de intervención que se llevan a cabo. La primera, se refiere a la atención a familias con hijos en situación de extrema necesidad. En este caso, su mayor exponente es la actuación que se efectúa en el Centro residencial de atención al

menor y su familia Santa María del Parral en Aravaca (Madrid). En sus instalaciones se acoge y atiende a 30 familias monoparentales con hijos menores que se alojan en apartamentos individuales. Éstas padecen de fragilidad y vulnerabilidad general, careciendo de vivienda, recursos y redes sociales de apoyo. El fin perseguido es el desarrollo y protección de la persona, el fortalecimiento de la vida familiar y la generación de vínculos y responsabilidades compartidas. Un segundo tipo de protección es el que se ofrece en la Escuela infantil de Santa María de Leuca en San Lorenzo de El Escorial. En el lugar se protege a 50 niños y niñas en régimen de internado, ofreciendo a los niños una educación y atención en un ambiente enriquecedor de integración y de verdadero afecto, sin prescindir en ningún momento de la vinculación familiar. Una tercera intervención es la que se presta en los tres centros de día que se están desarrollando, dos en el barrio de San Blas y uno en la localidad de Getafe. En ellos se atiende a un total de 400 niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad o riesgo socio educativo. El objetivo es la integración plena y la reducción de su desventaja social por vivir en zonas deprimidas, así pueden participar plenamente en las múltiples posibilidades que nos brinda la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Borrás Llop, J. M. (dir). (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Canes Garrido, F. (2001). La protección a la infancia en España a comienzos del siglo XX. En Llorent Bedmar, V. (coord.), *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía social, pp. 629-645.
- Constitución Española*. (2003). Imp. Nacional del Boletín Oficial del Estado.
- Fernández Soria, J. M. y Mayordomo Pérez, A. (1984). Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 3, pp. 191-213.
- Ministerio de la Gobernación (1908). *Leyes y disposiciones vigentes de protección a la infancia*. Madrid: Imp. del Asilo de Huérfanos.
- Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (1888). *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*. Madrid: Est. Tip. de Fortanet.

- Perdiguero, E. (comp.) (2004). *Salvad al niño. Estudios sobre la protección a la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX*. Valencia: Seminari D'estudis sobre la ciencia.
- Rodríguez Pérez, J. F. (2005). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. recurso electrónico. Madrid: Servicios de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Tolosa Latour, M. (1903). *La protección a la infancia en España (Leyes y Proyectos)*. Madrid: Estab. Tipográfico de Ricardo Fé.
- Ulecia Cardona, R. (1905). *Los consultorios de niños de pecho. Gota de leche*. Madrid: Imp. y Lib. de Nicolás Moya.
- Memoria anual del primer consultorio de niños de pecho en Madrid (gotas de leche)*. (1905). Madrid: Imp. y Lib. de Nicolás Moya.

Educación de adultos en Mozambique: Procesos de promoción con mujeres en clave africana

Ramón Aguadero Miguel

e-mail: ramon_aguadero@yahoo.es

Universidad de Málaga. España

Introducción

El interés en nuestro país por cuestiones relativas a las sociedades africanas ha ido en aumento en los últimos años. Cuando hablamos de la sociedad global, interconectada e interdependiente, no cabe duda de que las actuales relaciones entre ambos lados del Mediterráneo son una muestra de la nueva era en la que hemos entrado. A la vez que se restringe el movimiento de personas, los medios de comunicación han puesto ante los ojos de los africanos, en especial los de sus jóvenes, el «paraíso» de los ahora cuestionados estados de bienestar europeos, que contrastan con la precariedad de condiciones de vida de la mayoría de los habitantes del África subsahariana (AS). No ha sido extraño, por tanto, al hilo del «milagro» económico español de comienzos del nuevo milenio, que numerosos africanos, junto a ciudadanos de otras nacionalidades, hayan ido tiñendo el paisaje de nuestros pueblos y ciudades de una multiplicidad de acentos, colores y sabores y hayan transformado una cultura que, aunque plural y con matices en función del territorio, la historia y la geografía, estaba inserta en unos patrones

occidentales. En todo este proceso, y de la mano de la interacción que necesariamente se ha ido produciendo en el día a día de nuestras escuelas¹, las comunidades educativas hemos ido asumiendo esta nueva realidad. En numerosas ocasiones, desbordadas por unas situaciones que han surgido con inusitada rapidez y para las que no contábamos con medios con los que hacerles frente², pero a las que se ha ido dando respuesta gracias al compromiso de tantos educadores que generosamente se involucran en atender las necesidades del alumnado, especialmente del que cuenta con mayor vulnerabilidad.

Este interés, como no podía ser de otra manera, también ha llegado al ámbito universitario. En las Facultades de Educación podemos encontrar numerosas iniciativas en las que se aúnan el rigor de la investigación y el contacto con esta sociedad multicultural. Experiencias que están contribuyendo a fomentar esa competencia ciudadana, tan necesaria hoy, que nos propone ser ciudadanos críticos, activos y responsables en la construcción de una sociedad intercultural, cohesionada en su pluralidad, y cimentada en los valores de la solidaridad y de la igualdad, donde los derechos no devienen de la nacionalidad, sino de nuestra condición de seres humanos.

Para valorar al «otro», para aceptarlo, para construir un nosotros inclusivo, hay que conocerlo y re-conocerlo. En este tema tenemos un largo camino por recorrer en relación a los africanos y africanas, en concreto a los que viven más allá del Sáhara. Alejados histórica y vitalmente de los intereses de nuestro país³, hasta que el papel estratégico de la península ibérica en el control de la frontera sur de la Unión Europea, la necesidad de mano de obra y los intereses comerciales han dado un vuelco a las relaciones con el subcontinente negro, se da un manifiesto desconocimiento de la realidad social del AS. Más allá de los tópicos del África salvaje y exótica y de los

¹ Destacamos el papel jugado por la sociedad civil a través de numerosos colectivos que nos sensibilizan sobre la realidad migratoria y abren puertas al conocimiento y a la integración. En Andalucía, el papel pionero jugado por la Red Acoge (con quien allá por 1992 éste que escribe tuvo su primer contacto con personas africanas a través de clases de español con senegaleses), las Delegaciones diocesanas de Migraciones de Cádiz-Ceuta y Málaga, y la Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía (APDH-A) ha servido no sólo para sensibilizar a la sociedad andaluza sobre esta realidad migratoria, sino para aglutinar e impulsar el trabajo posterior con personas migrantes, ofreciendo pautas a los Planes de Inmigración elaborados por el Gobierno autonómico, cuando la importancia del fenómeno dio lugar a la necesidad de fomentar desde las instancias políticas planteamientos e intervenciones globales.

² Con los ejemplos más significativos en este sur peninsular de la Costa del Sol y del poniente almeriense, que viven realidades migratorias bien diferenciadas, una al hilo del reclamo de calidad de vida para ciudadanos europeos, otra de la expansión de una agricultura intensiva que necesita mano de obra no cualificada.

³ Las relaciones con Guinea Ecuatorial, única ex colonia española en el África negra, son el mejor ejemplo de este olvido del continente.

flashes mediáticos que puntualmente asocian a estas sociedades con hambrunas, miserias, gobiernos corruptos y conflictos étnicos, poca información se ofrece, salvo en medios especializados, sobre el África subsahariana⁴. Sin embargo, el continente es mucho más que esa visión sesgada, a la que no interesa mostrar nuestras complicidades en las situaciones antes presentadas. Pero, sobre todo, África está viva. Mejor dicho, sus múltiples sociedades siguen vertebradas por la característica vitalidad de los pueblos bantúes, esencia de su manera de estar en el mundo y mecanismo de superación de las dificultades en medio de las relaciones asimétricas de poder que les han tocado vivir desde el encontronazo con el hombre blanco. Porque en medio de las condiciones de vida más precarias del planeta⁵, los habitantes del AS siguen buscando sin desfallecer y con creatividad caminos para construirse un futuro mejor.

En todos estos procesos emerge con fuerza el protagonismo de las mujeres⁶. Ellas, las grandes silenciadas de la historia, también en estas sociedades. Todo sería distinto en AS si no fuese por sus mujeres. Ellas, a pesar de su discriminación secular, mantienen la economía de subsistencia de la región; ellas, madres y abuelas, se hacen cargo de hijos y nietos en medio de sociedades desestructuradas en las que la solidaridad clánica se rompe o no puede dar más de sí ante la magnitud de la pobreza y de las enfermedades; ellas, finalmente, son capaces de unirse y poner en común ideas y esfuerzos por una vida digna para sus familias. Para conseguirlo sólo necesitan una cosa: descubrir sus potencialidades, valorarlas y ponerlas en práctica al servicio de su «emponderamiento».

⁴ Hemos de valorar la aparición cada vez más frecuente en Internet de páginas en español dedicadas a la realidad africana, muchas de ellas con un marcado papel de personas autóctonas. Destacamos los pioneros *Fundación Sur* (www.africafundacion.org) y *Mundo Negro* (www.mundonegro.com), el portal *Guineabali* (www.guineabali.com), y el reciente blog *África no es un país* (<http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/>).

⁵ De los 38 países con desarrollo humano bajo, 29 son subsaharianos. Los veinte últimos lugares están ocupados por países del África negra. A ello hay que añadir que el nuevo índice ajustado a la desigualdad produce la mayor caída en los países del AS, con una disminución del 34,5 por ciento sobre el que ya era el valor más pequeño a nivel mundial, lo que implica que las carencias se acrecientan exponencialmente en sus grupos vulnerables. *Vid.* Informe de Desarrollo Humano del PNUD, 2011.

⁶ A las personas interesadas en conocer y divulgar la realidad de las mujeres africanas, recomendamos el módulo *Mujer del proyecto educativo África, tan cerca y sin embargo tan lejos*, en cuya elaboración hemos colaborado. El material no sólo quiere favorecer el conocimiento de mujeres del AS que destacan por su contribución a un mundo mejor, sino presentar los puntos de vista y el papel que muchas mujeres africanas juegan en la construcción de sus sociedades. *Vid.* ASPA, 2010. *Módulo Mujer. África, tan cerca y sin embargo tan lejos*, pp. 53-72. Imprescindible también el documental *Ellas son África*, obra de cuatro realizadoras españolas, que incluye el corto A+B+C, de Laura Mañá, una conmovedora historia sobre cómo la educación puede cambiar la vida de las mujeres mozambiqueñas.

De una sencilla pero motivadora experiencia de promoción de mujeres mozambiqueñas trata este artículo. Necesario es que primero situemos la importancia de los procesos de promoción social con mujeres en el AS, que han de ir más allá de una simple alfabetización lectora, enmarcados en planes más amplios de mejora de sus condiciones de vida. Presentar una panorámica de la promoción de adultos en el AS (desgraciadamente, la gran olvidada en la Campaña *Education for All* (EFA) de cara a las metas educativas de 2015) servirá de introducción para entender el momento de la educación de adultos que vive Mozambique y exponer, desde la realidad concreta de Munhava, un proyecto de alfabetización que ha pretendido involucrar y hacer protagonistas del mismo a las mujeres de este barrio de la ciudad de Beira; expresión también de que, a pesar de los graves condicionantes sociales y culturales que sufren, ellas esperan que la educación sea camino para su promoción social.

Esperamos con esta exposición contribuir a que en el ámbito educativo tengamos una visión más ajustada de las realidades del AS, valoremos lo mucho que nos aportan estas sociedades, reconozcamos el papel de la educación en los procesos de promoción social y, en especial, nos sintamos interpelados por la situación y por las potencialidades de las mujeres africanas. Ellas, que son el futuro del continente, lo merecen.

La realidad de la promoción socioeducativa de las mujeres en AS

La alfabetización es la base esencial del aprendizaje, elemento fundamental para la participación y el desarrollo en los planos económico, social y político, y factor clave para fortalecer las capacidades humanas, reportando una serie de beneficios, que en los países en desarrollo suponen una mejora sustancial en las condiciones de vida de la población alfabetizada (UNESCO, 2005). Sin embargo, este derecho es negado actualmente a 167 millones de personas del AS, de las que dos tercios son mujeres.

Las metas del milenio ni siquiera contemplan entre sus objetivos la alfabetización de adultos, quedándose en el acceso paritario a la enseñanza primaria y secundaria de niños y jóvenes. La Campaña EFA de la UNESCO, especialmente a partir del Foro de Dakar de 2000, colocó el debate en las necesidades de toda la población para superar las desigualdades, entre países y dentro de cada sociedad, y planteó necesariamente actuaciones en el campo de la educación y

promoción de jóvenes y adultos asociadas a otras mejoras (en especial en el campo de la salud) de los alfabetizandos y de sus familias. El crecimiento vegetativo, la expansión de la educación primaria y la presión que ejerce sobre la secundaria, en unos sistemas educativos en construcción cuyos recursos son limitados y dependientes de la ayuda exterior, han significado que la alfabetización de adultos sea, en la mayoría de los casos, una declaración de buenas intenciones en AS, no una prioridad de las políticas educativas. Las grandes perdedoras son las mujeres, sobre todo las pertenecientes a grupos vulnerables, pues la marginación educativa no afecta a todos por igual. Están identificadas las características de las personas a las que se margina y las circunstancias sociales que influyen en la falta de oportunidades educativas. Cuando estos condicionantes se combinan agrandan el foso de la exclusión. El mayor factor de vulnerabilidad en AS es el nivel de ingreso. Junto a él aparecen el género, la localización geográfica y la pertenencia a grupos culturales minoritarios. Las niñas y mujeres pobres de entornos rurales tienen pocas oportunidades educativas. Si además pertenecen a determinadas etnias, presentan discapacidad o se encuentran en zonas de conflicto, sus posibilidades de promoción serán casi nulas. Existen numerosos estudios que ponen de manifiesto las sinergias entre educación de mujeres y mejoras en el campo de la salud en AS (Oya y Begué, 2006). Sin embargo, y a pesar del papel fundamental que juegan en la economía informal del AS, y de su protagonismo en los procesos de desarrollo (Alberdi y Rodríguez, 2012) hay un consenso generalizado en torno a la falta, en la mayoría de los países, de estrategias coherentes para el «emponderamiento» de las mujeres (López-Claros y Zahidi, 2005).

El descuido de la educación de adultos en AS y la consecuente falta de oportunidades para las mujeres quedan explicitados en los recientes informes de la UNESCO, que tienen en cuenta los planteamientos y recomendaciones del Marco de Acción de Belém para la educación de adultos (2010). A pesar de los beneficios que la educación de adultos reportaría para el futuro de estos países, la Conferencia Regional Preparatoria de CONFITEA VI para África y el Informe Regional 2009 ponen de manifiesto la inexistencia en la mayoría de países del AS de adecuadas políticas educativas para la promoción de adultos, resaltan los obstáculos para la participación de las mujeres en estos programas y animan a realizar evaluaciones previas al fortalecimiento de los mismos, incluidos como parte fundamental de la educación básica (Aitchison, J. y Alidou, H., 2009; UNESCO-UIL, 2010).

Esta falta de prioridad por la educación de personas adultas se pone de manifiesto cuando analizamos la evolución de sus logros en

AS. A pesar de la participación de nuevos actores (con el rol del sector privado, como ONGs y confesiones religiosas), la implementación de nuevas estrategias (en especial las actuaciones a través de la radio) y la participación de 18 países del AS en la iniciativa LIFE (*Literacy Initiative for Empowerment*), los resultados son muy pobres. Huyendo de generalidades erróneas dentro de la diversidad que presenta el subcontinente, y sin olvidar las disparidades territoriales y sociales que pueden darse en cada estado, la panorámica general habla de graves carencias, a las que habría que sumar la poca pertinencia de los aprendizajes, como señala un reciente informe de UNESCO-BREDA realizado en trece países del AS. Se están dando avances muy lentos en la tasa de alfabetización, siendo la media en 2008 del 68 por ciento, frente al 53 por ciento de personas letradas en 1998. Pero el crecimiento vegetativo hace aumentar en un cuarto el número de analfabetos en ese periodo. Entre países sigue habiendo grandes diferencias, dándose los mejores resultados en el África austral, donde también la brecha entre los géneros se acorta (como en Botswana, Lesotho, Namibia y Sudáfrica), frente a los casos extremos de la franja del Sahel, con Níger y Burkina Faso mostrando un desempeño muy bajo y graves disparidades de género, que se agravan en las mujeres de zonas rurales, con tasas inferiores al 10 por ciento. La pluralidad de situaciones también se manifiesta en las diferentes tendencias entre países, pues mientras algunos avanzan y consiguen mejorar las cifras, otros, como R.D. Congo, Etiopía o Madagascar han incrementado las tasas de analfabetos. Como última expresión de esta pluralidad de situaciones marcadas por la falta generalizada de políticas globales de atención a los grupos vulnerables y, en especial, de emponderamiento de las mujeres, se echan en falta actuaciones globales, dentro de los planes generales contra la pobreza de los que normalmente participan estos países, los denominados PRSP (*Poverty Reduction Strategy Papers*), que contemplen la atención higiénico-sanitario-educativa tanto de las madres como de la primera infancia, y otros incentivos, como programas de suplemento alimenticio, discriminando positivamente a las personas pertenecientes a los sectores marginados y facilitando su demanda de servicios socioeducativos.

La experiencia de la Escuela de adultos San José de Munhava

La Alfabetización de adultos en Mozambique

Exponer, aunque sea someramente, las circunstancias históricas mozambiqueñas nos ayudará a entender los antecedentes, los condicionantes y la misma experiencia educativa que vamos a presentar. En particular, nos parece necesario no olvidar para qué y dónde educamos. Los fines que se asignan a los sistemas educativos son fundamentales para entender las políticas puestas en marcha, de la misma manera que su implementación tampoco se podrá analizar si no contamos con el marco social, histórico y cultural en el que se insertan. El periodo colonial marcó profundamente la educación al servicio de la dominación portuguesa. El abandono estatal de la enseñanza indígena significó que a la llegada de la independencia en 1975 casi toda la población (en torno al 93 por ciento, según el profesor Mazula) fuese analfabeta. La cuestión educativa había sido desde los inicios de la lucha armada un aspecto fundamental para el FRELIMO, como medio para superar el obscurantismo, tanto de la dominación portuguesa como de las culturas tradicionales, consideradas expresión de unas relaciones feudales alienantes y serviles. Con estos planteamientos, la educación de adultos pronto será prioritaria, uno de los medios para que surja el «Hombre Nuevo», nacido del proceso revolucionario, que se emancipa de la mano de la ciencia y de la razón. Desde entonces, y coincidiendo con Mário y Muianga, podemos establecer tres grandes periodos en relación a las políticas educativas de adultos en Mozambique (Mário, 2002; Muianga, 2007; Aguadero, 2011): un primero correspondiente a los primeros años de independencia, en el que la euforia educativa da lugar a masivas campañas de alfabetización; un segundo, en tiempos de guerra civil, inserto el sistema de educación de adultos en la primera ley de educación del país que, en palabras del profesor Mazula (1995), no tenía en cuenta la realidad cultural mozambiqueña, y al que las circunstancias bélicas hicieron testimonial; y un tercer periodo tras los acuerdos de paz y la asunción del neoliberalismo, que ha supuesto, al hilo de la Campaña EFA de la UNESCO, un redescubrimiento del potencial de la educación de adultos como instrumento para el desarrollo económico y social (Mário y Nandja, 2005). Sin embargo, la prioridad dada a la enseñanza general, en particular al acceso paritario de niños y niñas a la enseñanza primaria y la ampliación de recursos que lleva aparejados (humanos, con el aumento de profesorado y gestores

educativos; y materiales, con la reforma del currículo, elaboración de materiales didácticos y construcción de equipamientos escolares) ha significado un estancamiento de la enseñanza de adultos, a pesar de las nuevas iniciativas puestas en marcha y de los actores participantes. En el vigente Plan de Acción para la Reducción de la Pobreza (PARP 2011-2014) los objetivos relativos a educación siguen contemplando el acceso de jóvenes y adultos a los programas de alfabetización y de habilidades para la vida, a través de la consolidación y armonización del papel que juegan los diversos actores intervinientes. En nuestra opinión, constatación de que siguen sin concitar los esfuerzos que debieran. Según el último informe EFA 2011, la tasa de alfabetización de adultos es sólo de un 54 por ciento, con un GPI bajísimo, apenas 0.54. Los condicionantes culturales y sociales de género están detectados (*vid.* Van den Bergh-Collier, 2007: 46), pero falta determinación en las políticas educativas para superarlos.

Aunque desde 1991 se han incorporado las lenguas locales a la enseñanza de adultos, la mayoría de escuelas sigue utilizando los materiales en portugués elaborados según la antigua ley 6/83. La enseñanza oficial consta de tres cursos distribuidos en dos ciclos. El primero dura dos años, y en él se imparten clases de portugués y matemáticas. El tercer año incorpora la enseñanza de ciencias. Estos estudios son equivalentes al primer ciclo de primaria (EP1) y facultan para continuar los estudios del 2º ciclo (EP2). En la práctica, la imposibilidad de conciliar los horarios de los cursos nocturnos con la vida familiar y las tareas agrícolas repercute en la dificultad de las mujeres para continuar estudios. A partir de 2008, con el concurso de la iniciativa privada, se han puesto en marcha programas de alfabetización a través de la radio, y en 2009 se comenzó a implementar de manera experimental un nuevo programa en algunas escuelas. Sin embargo, la falta de materiales didácticos adecuados para alumnado y profesorado está poniendo en peligro estas nuevas modalidades, y desanima la participación en las mismas. Desde la experiencia de un aula de la Escuela San José en el proyecto, y a partir de la opinión de alumnas y profesorado y del análisis que hemos realizado de los recursos, valoramos positivamente la inclusión de materiales curriculares de habilidades para la vida. Sin embargo, las críticas aparecen cuando nos referimos a los libros de portugués y matemáticas: a pesar de su formato atractivo e inculturado en la realidad mozambiqueña, los monitores manifiestan la dificultad de impartir unos contenidos demasiado amplios. Además, son dos las cuestiones que nosotros también consideramos fundamental tener en cuenta: la formación del profesorado de adultos, y la participación de las mujeres desde sus necesidades y circunstancias sociales y familiares.

Los planes de formación del profesorado de adultos están en continua revisión. El único centro formativo, el INEA, se encuentra en Beira. Además de la insuficiencia de plazas (en torno a 200) y la lejanía de muchas regiones en un país con grandes dificultades para la comunicación, hemos de tener en cuenta las mudanzas en los currículos, que no terminan de asentarse, así como la poca valoración social de esta profesión, que además es muchas veces trampolín para dedicarse a la docencia en otros niveles educativos. La realidad es que la mayoría de las personas que imparten clases de adultos, apenas tienen 10º año (el primer nivel de secundaria), pocas herramientas didácticas y pedagógicas, y su buena voluntad no basta para la labor que deben desempeñar. Si a estas carencias añadimos la insuficiente relevancia de los contenidos para las alumnas, el que no se tengan en cuenta sus necesidades y realidad personal (como adecuación de horarios y tiempos a las obligaciones familiares y agrícolas), así como el papel negativo que juega la cultura dominante, en la que el marido tiene demasiadas veces la última palabra para la asistencia de las mujeres a las aulas, no es de extrañar la lenta expansión y el poco desempeño de estas enseñanzas, a pesar de nuevas iniciativas, como la educación no formal, y el concurso cada vez mayor de entidades privadas.

El contexto social: características del barrio de Munhava

A pesar de su alabado crecimiento económico, Mozambique sigue ocupando uno de los últimos lugares en el IDH a nivel mundial, y las condiciones de vida son muy precarias para la mayoría de su población. Carencias en especial en relación a la salud y a la educación, y falta de perspectivas de subsistencia en un país dominado por la economía informal. A esto hay que añadir una disparidad en las ya de por sí difíciles condiciones de vida, con una oferta de servicios que decrece de sur a norte y que se hace más patente en las zonas rurales y en los barrios de aluvión de las grandes ciudades. Es ésta la realidad que caracteriza a Munhava, barrio periférico de Beira, segunda ciudad del país, y en el que se acumulan las privaciones que estamos comentando. Las infraestructuras sociales son insuficientes, tanto a nivel educativo como sanitario, la red de saneamiento es testimonial, el agua potable no existe en la zona y sólo una minoría de los vecinos dispone de energía eléctrica. Enfermedades crónicas, estragos de la malaria y del SIDA, malnutrición endémica y falta de oportunidades caracterizan a buena parte de sus habitantes. El acceso a la educación, con las oportunidades que puede conllevar, se convierte en puerta privilegiada de ascenso social para los jóvenes y adultos que cuentan con las capacidades,

el tesón y los medios (ligados a veces al clientelismo) para ingresar y avanzar en el sistema educativo.

La experiencia: una escuela al servicio de la promoción social de los adultos

En esta realidad que acabamos de exponer, son las mujeres las que presentan mayor vulnerabilidad debido a condicionantes históricos y culturales. Su papel tradicional es el de sumisas esposas que se dedican única y exclusivamente al cuidado de los hijos y al cultivo de la *machamba* (pequeña parcela agrícola); a ello se suma el que no dominan el portugués, la lengua de la escuela y de la comunicación en la ciudad; por último, los saberes tradicionales no capacitan lo suficiente para superar las adversas condiciones de vida en el suburbio. Es este el retrato de muchas de las mujeres que están detrás de esta historia. Aquí hemos hablado de sus vulnerabilidades. Pero falta hacerlo de sus potencialidades. Porque a la vez existe en ellas un deseo de mejorar sus condiciones de vida y las de sus hijos, y se da también una capacidad para trabajar comunitariamente y un interés por buscar alternativas ante los problemas que diariamente se les plantean.

Teniendo en cuenta las inquietudes de las mujeres del barrio, la parroquia católica de Munhava, en los años finales de la guerra comenzó un proceso de promoción con mujeres principalmente, en las que ellas han sido las protagonistas. Consolidado con la reapertura de las dependencias parroquiales en 2000, está suponiendo una experiencia de emponderamiento femenino, posible cuando se ponen las condiciones para su realización. Comenzando con procesos de promoción no formales, las expectativas que ha ido generando han dado lugar a su oficialización y a que participe en la experiencia piloto del nuevo currículo. Aunque haya nacido de la iniciativa foránea (el sacerdote español de la parroquia), necesita y se nutre de la experiencia y aportación de las mujeres. Ha sido fundamental el papel de la coordinadora, Sara Castigo, incansable en su lucha por atraer, desde el conocimiento experiencial, a las nuevas alumnas, y de incentivar la participación y la permanencia utilizando el lenguaje y los recursos de la propia cultura. Además, todo el proceso ha significado no sólo la promoción de las participantes, sino también del profesorado, que se ha ido capacitando progresivamente. La ampliación de los cursos, con la inclusión de programas de salud, prevención de enfermedades (en especial el VIH/SIDA), derechos humanos... y su complementación con otras actuaciones (como un programa pionero de educación infantil,

un hogar para huérfanos y una escuela de secundaria) está suponiendo mejorar las condiciones de vida de sus participantes; y, sobre todo, está posibilitando que descubran sus potencialidades y que se abran a nuevas visiones y proyectos.

La experiencia, evidentemente, tiene sus luces y sus sombras, sus fortalezas y debilidades. Se ha producido un aumento de la matrícula, se han ido ampliando los contenidos curriculares, hubo una experiencia de impartir el currículo en lengua sena, el profesorado ha cualificado su formación y, especialmente, las mujeres han sido capaces de valorar su aprendizaje, y de expresar sus necesidades y puntos de vista. Y aunque siguen pesando los condicionantes sociales y culturales, como la voz de los maridos o compañeros contrarios a la escuela; las obligaciones familiares que limitan el acceso; las épocas de cosecha que llaman a la recogida del maíz o del arroz antes que al estudio; una dependencia financiera que hace más precario el proyecto en estos tiempos de crisis; una falta de sintonía de la administración educativa para facilitar y cualificar este tipo de enseñanzas; o los problemas para retener a un profesorado formado que busca empleos mejor remunerados... todas estas dificultades se relativizan cuando analizamos la evolución de la escuela y la miramos, si queremos aceptar la expresión, más «mozambicanamente»: re-creando las oportunidades que brinda cada día, asumiendo que así es la vida, que los contratiempos son connaturales a la condición humana y nos espolean para avanzar. La perspectiva cambia cuando nos dejamos tocar por los sufrimientos, anhelos y esperanzas de las personas que laten detrás de esta experiencia. En el proceso estamos aprendiendo y recibiendo todos. No lo decimos desde el punto de vista del indoloro altruismo posmoderno, que como nos explica Helena Béjar, busca apenas la gratificación emocional instantánea en cualquier acción que emprende, y se olvida (esta reflexión es mía) de que la vida sólo lo es realmente cuando es proceso que contribuye a la construcción, junto con otros, de sociedades más justas y solidarias.

Esta sencilla experiencia no es más que una expresión de lo mucho que nos queda para aceptar que África, las múltiples Áfricas y sus habitantes, y en especial sus mujeres, en medio de sus vulnerabilidades, tienen mucho que enseñarnos a los que, sin embargo, seguimos creyéndonos poseedores del saber y de las soluciones a las desgracias que nosotros mismos hemos ido sembrando por este mundo desigual.

Referencias bibliográficas

- Aguadero, R. (2010). «Educación e ideología en Mozambique: colonialismo, marxismo, neoliberalismo. ¿Superar la inequidad social?», *Foro de Educación*, 12, 125-160.
- Aguadero, R. (2011). «Alfabetización de mujeres y promoción social en Mozambique: la experiencia en Munhava de la escuela de adultos San José», *Historia de la Educación*, 30, 79-90.
- Aguadero, R. (coord.) (2012). *África ante la Educación*, monográfico de la revista *Foro de Educación*, 14, 5-138.
- Aitchison, J. y Alidou, H. (2009). *The state and development of adult learning and education in sub-Saharan Africa. Regional Synthesis Report 2009*. Hamburgo: UNESCO-UIL.
- Alberdi, I. y Rodríguez, M. (coords.) (2012). *El papel de la mujer en el desarrollo de África*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI.
- ASP (2010). *África tan cerca y sin embargo tan lejos*. Málaga: autor.
- López-Claros, A. y Zahidi, S. (2005). *Women's empowerment: Measuring the Global Gender Gap*. Ginebra: World Economic Forum.
- Mário, M. (2002). *A experiência Moçambicana de Alfabetização e Educação de Adultos*. Comunicación presentada en la Conferencia Internacional «Adult Basic and Literacy Education in the SADC Region», 3-5 de diciembre de 2002, Universidad de Natal, Pietermaritzburg, Sudáfrica.
- Mário, M. y Nandja D. (2005). *A Alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Maputo: Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. «Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life».
- Mazula, A. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento.
- Muianga, E. (2007). «Programas de alfabetización y educación de adultos en Mozambique: Una estrategia de Subsector». En: Singh, M. y Castro Mussor, L. M. (eds.), *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas en materia de calidad para jóvenes y adultos*. Ciudad de México: UNESCO-UIL e INEA.
- Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la Educación básica en el África Subsahariana*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI y Entreculturas.
- UNESCO (2005). *La Alfabetización, un factor vital. Informe EPT 2006*. París: autor.

UNESCO (2010). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém*. París: autor.

UNESCO-UIL (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo: autor.

Van den Bergh-Collier, E. (2007). *Para a Igualdade de género em Moçambique. Um Perfil das Relações de Género. Edição Actualizada de 2006*. Maputo: ASDI.

Educación, desarrollo y cooperación en América Latina: el caso de Esmeraldas (Ecuador)

Sonia Ortega Gaité

e-mail: soniaog@icloud.com

Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid. España

Las personas somos diferentes por cuestión cultural, experiencias vitales, entorno en el que se habita, etc. Pero todas tenemos derechos por el simple hecho de ser personas. Al menos, así viene recogido en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, aunque la realidad nos muestra que son muchos los países que no realizan los esfuerzos necesarios para que se cumplan.

No fue hasta el 4 de diciembre de 1986, fecha de la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, cuando se reconoce el derecho que todo ser humano tiene al desarrollo. Pero parece ser que esta declaración, lo mismo que la anterior, ha caído en el olvido en amplias regiones del orbe y en muchos círculos sociales y políticos. Así, por ejemplo, comprobamos que son millones las personas que no tienen acceso a una educación, son analfabetas o mueren por enfermedades mínimas y, a veces, por cuestiones sanitarias ridículas.

Vivimos en un mundo globalizado que ha potenciado una brecha de desigualdad a nivel económico, ignorada en gran medida por la población. En 2006 Naciones Unidas informaba que el uno por ciento de las personas más ricas del planeta posee el cuarenta por ciento de la

riqueza global. Cada año la revista Forbes nos deleita con la lista de las personas más ricas e influyentes del planeta y podemos comprobar, una vez más, cómo las desigualdades son cada vez mayores. Una situación dolorosa y sangrante, observando cómo los Objetivos de Desarrollo del Milenio quedan en un plano imaginario, unas metas que, de lograrse, proporcionarían una mayor estabilidad social a nivel mundial y muchas necesidades básicas quedarían mínimamente cubiertas. Los ODM fueron entendidos como unos mínimos a conseguir en 2015 para poder seguir avanzando. En 2013 sabemos que son imposibles de alcanzar.

En la actualidad, vivimos en un capitalismo feroz que quita visibilidad a los problemas globales, siendo la cooperación para el desarrollo una de las piezas clave para evidenciar la realidad de muchas zonas del mundo que no cuentan con los mínimos exigibles para cualquier persona. Pero el interés por la cooperación, a día de hoy, está en declive, nuestra realidad de crisis se impone y hace que nos olvidemos de las situaciones de otras partes del mundo, quedándonos ensimismados en nuestro entorno. Comprensible, dadas las circunstancias, mas no podemos perder la perspectiva general, ya que olvidaríamos más del ochenta por ciento de la población mundial.

El papel de la cooperación debe ser coherente y responder a cierta lógica. El objetivo de las acciones que se realicen bajo el prisma de la cooperación para el desarrollo ha de ser generar transformaciones sociales que, poco a poco, desde y para su contexto, potencien un cambio real y perdurable en el tiempo. Esto quiere decir que, cuando se inician acciones de cooperación al desarrollo, es importante pensar qué tipo de desarrollo queremos y qué cooperación se debe realizar.

En esta línea se trabajó para establecer la base de la propuesta, para su posterior realización, de un trabajo conjunto de cooperación para el desarrollo entre dos universidades, la Universidad de Valencia (UV) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas (PUCESE). Aquél se inició en en 2009, gracias a la aprobación de un proyecto concedido por la Fundación General Universidad de Valencia (FGUV), que llevó por título Capacitación de Agentes Sociales para Igualdad de Género. En la actualidad, se ha convertido en la Unidad de Igualdad de la PUCESE, que trabaja a favor de la igualdad de género desde una perspectiva educativa y da apoyo a nivel regional en todos los procesos con la misma perspectiva. A este tema se dedicarán las siguiente páginas.

Algunos fundamentos teóricos del proyecto

Cualquier proceso de cooperación para el desarrollo, como todo proceso educativo, debe contemplar algunas claves, que son unas ideas firmes de las que partir para elaborar el proyecto y unos fines claros del trabajo que realizar. Para ello conviene plantearse tres interrogantes, que vertebrarán nuestro trabajo: qué desarrollo queremos, qué cooperación y qué planteamiento de igualdad de género se adoptará.

¿Qué desarrollo queremos?

El concepto de desarrollo es un término confuso y su definición es compleja, no hay un significado único. La idea de desarrollo puede ser entendida desde diferentes visiones y/o posiciones, pero es necesario tener presente dos consideraciones claves sobre el término, la primera es su evolución histórica y la segunda es una visión del futuro deseable que aquél comporta.

La idea de desarrollo ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Ésta nos hace ver la transformación sufrida por el término, desde una visión puramente económica a la idea de desarrollo centrado en la persona, en la formación y el desarrollo de sus capacidades, entendiéndola como motor para ese desarrollo deseado y el factor económico sólo como un medio para lograr un fin. Según A. Dubois (2007: 78), la «visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes». Así, a día de hoy, se entiende que el «objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular viene de consumo y riqueza financiera» (PNUD, 1990: 31).

Este proceso, además de estar centrado en la persona, contando con ella y pensando para la misma, necesita de un clima de libertad suficiente como para propiciar el desarrollo personal y social, de modo que individuos y grupos de personas utilicen y saquen el máximo partido a sus capacidades. Como ha afirmado A. Sen (2000: 55):

Se trata principalmente de un intento de concebir el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos. En este enfoque, se considera que la expansión de la libertad es a) el fin primordial y b) el medio principal del desarrollo. Podemos llamarlos, respectivamente, *papel constitutivo* y *papel instrumental* de la libertad en el desarrollo. El papel constitutivo de la libertad está relacionado con la importancia de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana.

¿Qué cooperación para el desarrollo?

La Real Academia de la lengua dice que cooperar es «obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin». Sencillo, pero complejo, en ocasiones por la idiosincrasia que genera la burocratización de los procesos de cooperación. Son muchos los proyectos de cooperación que funcionan, pero son también muchos no lo hacen debido a esto último. Y es que, la cooperación para el desarrollo puede ser un *arma* de doble filo: es fácil que, en nombre del desarrollo, fomentar *colonizaciones modernas*, dependencias absolutas o trabajar por prioridades institucionales. Según J. Raich (2004: 58):

Divagamos en un laberinto sin salida. Si lo pienso con la cabeza les digo que su ayuda es inútil y que dejen de enviárnosla. Sus limosnas solo nos hacen más dependientes y no resuelven nuestros problemas. Si lo pienso con el corazón les pido que no nos abandonen, que sin ustedes moriremos (Mujer ruandesa. Seminario *La London Economic School*).

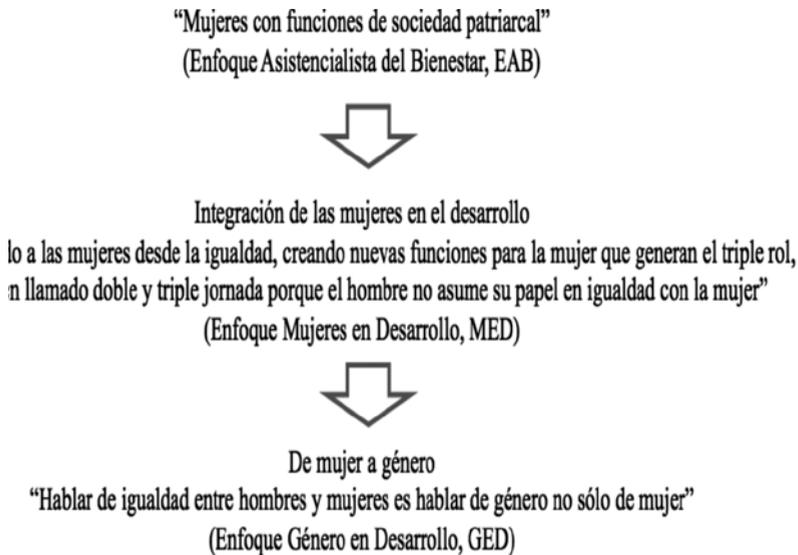
Y ese fue nuestro objetivo con el proyecto Capacitación de Agentes Sociales para Igualdad de Género: realizar cooperación de forma conjunta, real, con las personas del lugar, soñando juntos y juntas en la reconstrucción de la realidad, desde lo que ellos y ellas consideraban necesario. Esto respondía a un modo de entender la cooperación: compromiso, justicia social, proceso a largo plazo, visión local pero con mirada global, trabajando en las causas y con una mirada educativa de transformación social.

Todo ello procurando humanizar a máximo el proceso, ya de por sí profundamente humano, partiendo de las personas y trabajando para ellas, para que puedan elegir lo que es bueno para esa tierra, introduciendo las ideas que la gente local quiera, entienda y pueda hacer fructificar, las que se puedan sostener localmente, porque son aptas para el clima local, la gente y sus necesidades. Es decir, tal como ha dicho Kamla Bhasin: «Sólo las cosas aptas crecerán como un árbol - cosas que la gente sostiene y en las que cree».

¿Qué planteamiento de igualdad de género?

Diferentes enfoques se han ido desarrollando a lo largo de los años. Revisamos la literatura especializada publicada en español, y encontramos diferentes clasificaciones, pero todas coinciden en señalar dos enfoques como los principales: Mujeres en Desarrollo (MED) y Género en Desarrollo (GED). Por el contrario, la literatura anglosajona, desde hace ya una década y media, tal como observó Visvanathan a

finales de la de los 90 -según Cirujano-, contempla un enfoque más, quedando en tres los principales: Mujeres en Desarrollo (WID), Mujeres y desarrollo (WAD) y Género en Desarrollo (GED). La siguiente figura sintetiza de forma sencilla la evolución vivida al respecto:



La evolución de los tres enfoques mencionados ha seguido un proceso en el cual se han generado cambios sustanciales desde sus inicios. Los tres enfoques pretenden visibilizar a la mujer en busca de la igualdad entre hombres y mujeres, pero desde posturas diferentes. El enfoque EAB es totalmente asistencialista, se quiere visibilizar a la mujer pero sin la mujer; el segundo nace desde los fallos del primero, nombrado como el enfoque MED, y se potencia la figura de la mujer como protagonista del desarrollo; y después llegamos al tercer enfoque, GED, que incide en las relaciones de poder en base a la igualdad de género desde el empoderamiento de la mujer.

Hay un cambio de enfoque de MED a GED para superar las limitaciones del enfoque MED, buscar una transformación más desde la base de las relaciones de poder desigual y transmitir la idea de género como hombres y mujeres, un aspecto que está siendo difícil de transmitir porque el enfoque MED se centraba excesivamente en la mujer, son muchos los que todavía piensan en género como sinónimo de mujer.

El enfoque GED tiene como estrategia central el empoderamiento, «pues trata de transformar relaciones de poder y de subordinación, cambiando la posición de las mujeres en la sociedad» (López Méndez, l. 2006:88). Se trata de una estrategia que pretende empoderar a la mujer para que se integre dentro del desarrollo, una estrategia que surge desde los movimientos populares de las mujeres en los países en desarrollo. Como señala Marcela Lagarde (2000: 27):

desde la perspectiva feminista es que fortalecer la autoestima consiste en lograr el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres, y en potenciar nuestra capacidad democratizadora en el mundo. Un objetivo de las agendas de desarrollo de todo el mundo que actúan a favor de diversas causas, es lograr el empoderamiento de las mujeres al modificar las pautas políticas que coartan la vida personal y colectiva al crear condiciones para eliminar los poderes personales y sociales que oprimen a las mujeres. El empoderamiento se concreta, al mismo tiempo, al lograr que cada mujer consolide los poderes personales que ya tiene, y cada día se haga más poderes vitales y los conecte de manera integral.

Esta estrategia focaliza su acción en la mujer en busca de la igualdad de género, dentro del enfoque GED. Este empoderamiento va ligado a la autoestima de la mujer y se trabaja desde la capacitación de las mujeres y acciones concretas a favor de la integración de éstas dentro de las agendas de desarrollo. Este enfoque tiene como objetivo la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres a favor de relaciones más justas, basadas en la igualdad y la equidad. Esta idea, en definitiva, pretende un cambio sustancial de la forma de entender el mundo, busca vivir en igualdad entre hombres y mujeres.

Para ello consideramos que empoderar a la mujer es vital, pero también lo es trabajar con el hombre para ayudarlo a desaprender y aprender una nueva forma de entender las relaciones o empoderar en igualdad, de forma que caminemos juntos hacia un ideal común de igualdad, que es uno de los aspectos vitales del proyecto.

Esta transformación tiene que venir de la mano de la educación, base de todo proceso de cambio que tienen que vivir hombres y mujeres para conseguir una transformación real, un aspecto que no siempre queda reflejado. Por ello, en este proyecto de cooperación que presentamos a continuación, trabajamos la igualdad de género desde la capacitación de hombres y mujeres centrado en la idea de persona, ambas partes son participes y son empoderadas de forma conjunta y por separado buscando trabajar con cada persona lo que necesite para integrar la idea de igualdad en su día a día, en su realidad y lograr transformarla.

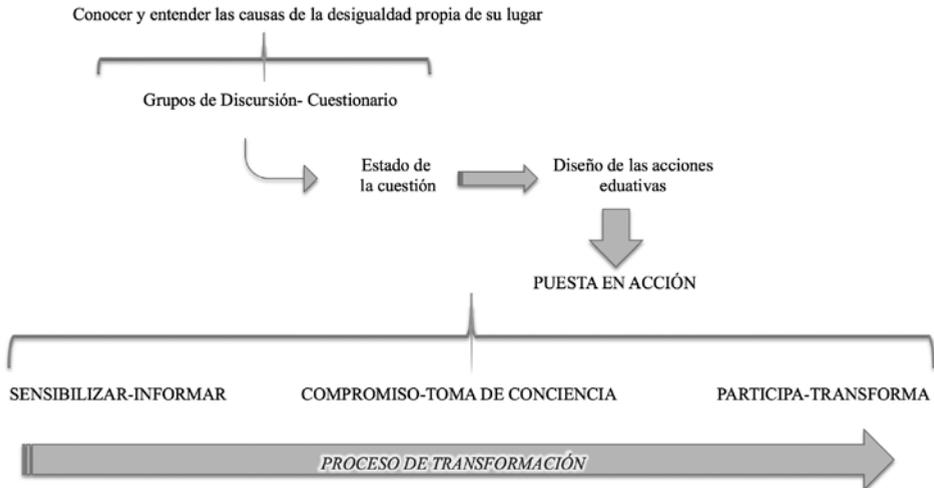
Proyecto de cooperación para el desarrollo interuniversitario: Capacitación de Agentes Sociales para la Igualdad de Género

En 2009, se inicio un trabajo conjunto entre docentes de la Universidad de Valencia (UV) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas (PUCESE). Colectivamente se empezó a diseñar lo que en 2010 fue el primer proyecto de cooperación para el desarrollo de igualdad de género, puesto en marcha por la PUCESE bajo el título Capacitación de Agentes Sociales para la Igualdad de Género en Esmeraldas (Ecuador), financiado por el programa *0,7% Una Nau de Solidaritat* de la Fundació General Universitat de València. Se constituyó un equipo de trabajo interdisciplinar compuesto por docentes pertenecientes a distintas áreas del conocimiento de las diferentes universidades implicadas y se incorporaron posteriormente docentes de la Universidad de Valladolid y personas de voluntariado internacional.

La realidad esmeraldeña es peculiar, es una de las zonas más pobres de Ecuador, el índice de pobreza oscila entre un 24,3 y 28,3. Una provincia con recursos mal gestionados y un grado elevado de corrupción a diferentes escalas. Esmeraldas es la provincia con la peor educación del país según las pruebas SER 2008, debido a varias razones, entre ellas, la escasa formación del profesorado, falta de recursos e inversión en educación, poca implicación de las familias, baja remuneración del profesorado. Aunque, en justicia, hemos de señalar que en la actualidad está cambiando, gracias al trabajo del Gobierno de la República.

La igualdad de género es una preocupación a nivel internacional, todas las agendas de desarrollo trabajan a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Y también es una prioridad para gobierno actual de Ecuador.

El proyecto pretende crear un grupo de trabajo en la PUCESE con fuerza y presencia en la sociedad esmeraldeña, que trabaje los temas relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, y se convierta en un referente a nivel local, regional y, a futuro, nacional. Ese grupo se irá formando y aumentando de forma progresiva a la vez que el proyecto vaya rodando.



Para iniciar el trabajo fue necesario tener una radiografía de las actitudes y el conocimiento en relación a la igualdad de género por parte de los docentes de la ciudad de Esmeraldas y la zona norte de la provincia (San Lorenzo y Borbón). La realidad de los docentes es muy diferente, por la ubicación geográfica, la formación del profesorado y su entorno. Y se perciben dos cuerpos docentes muy distintos. Por un lado el profesorado de la ciudad de Esmeraldas tiene en su gran mayoría formación específica y el dinamismo de la ciudad genera otro tipo de relaciones. Mientras, por otro lado, los docentes de la zona norte, muchos de ellos docentes de escuelas unitarias en comunidades pequeñas, con recursos básicos -como el agua y la luz- inexistentes, tienen una formación escasa, ya que muchos de ellos es ahora cuando están recibiendo formación específica, y unas relaciones comunitarias jerárquicas que dificultan los procesos de igualdad. Teniendo en cuenta la peculiaridad de cada grupo, se realizó un estudio del estado de la cuestión para conocer y entender las causas de la desigualdad propias del lugar, con la realización de diferentes grupos de discusión (análisis cualitativo) nos proporcionó la información necesaria para la elaboración del cuestionario de actitudes y conocimiento (análisis cualitativo y cuantitativo) que más tarde realizaron más de 400 docentes, más de 250 se pasaron a docentes de la ciudad de Esmeraldas y más de 150 a los docentes de la zona norte.

Los datos que proporcionaron los grupos de discusión y los cuestionarios, nos suministró la información necesaria para el diseño de las acciones educativas (programa) de forma conjunta y teniendo presentes las peculiaridades de cada escuela y las personas que la forman.

Una de las líneas de acción del proyecto fue trabajar con los y las docentes de la escuela básica (educación primaria) para poder conseguir una verdadera transformación en la forma de enseñar y trabajar en aula, incorporando una mirada de igualdad en su quehacer diario. El objetivo fue capacitar de forma conjunta en igualdad de género, partiendo desde actitudes positivas hacia hombres y mujeres, con el fin de poder contribuir a que cada persona tenga su espacio en la sociedad, entendiendo qué es ser persona y vivir en igualdad, tal como viene recogido en la declaración de los Derechos Humanos.

Nuestro programa de capacitación se articula en torno a actividades concretas que desarrollar, planificadas en función de las realidades, carencias y potencialidades del profesorado. En este sentido, consideramos absolutamente relevantes las aportaciones de la pedagogía crítica y, concretamente, las de Paulo Freire (1990), que proporcionan dos claves para el marco de nuestro estudio. Nos referimos, por un lado, a la articulación de la pedagogía con la transformación social y, por otra, al constructo de «concientización» como resultado de un progresivo proceso de aumento de toma de conciencia.

Resulta que el proceso educativo y formativo afecta al aumento de los niveles de conciencia, que, a su vez, inciden en el incremento de la responsabilidad en el cambio o transformación. La conciencia es fundamental y necesaria para identificar la opresión, según Freire. Sin embargo, ello no es suficiente, es sólo el comienzo de la concienciación. Distingue, al menos, entre dos niveles de conciencia: «toma de conciencia» y «conciencia crítica». La toma de conciencia no produce automáticamente respuestas apropiadas para la acción. Es decir, «la toma de conciencia» fácilmente lleva a la reflexión sin acción. Se circunscribe al terreno del pensamiento, según plantea Freire (1972). Mientras que la «conciencia crítica» facilita el análisis del contexto de las situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar el mundo. No se reduce a comprender o aceptar la realidad. La transformación, por tanto, es consecuencia de una perspectiva crítica. Es, entonces, cuando los sujetos comienzan a ver cómo las prácticas sociales son organizadas para apoyar determinados intereses. Es también la consecuencia de un proceso mediante el cual la comprensión es usada como base para activar la intervención política dirigida hacia el cambio social, procurando eliminar las relaciones de desigualdad. Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad. Para este autor existen niveles de conciencia en los contextos reales asociados al condicionamiento histórico-cultural. En el estudio que nos ocupa es oportuno considerar

que la «conciencia de género» opera como unas lentes a través de las cuales se interpreta el mundo y se actúa sobre el mismo. Esta idea la consideramos clave desde el punto de vista pedagógico y científico.

Consideraciones finales

La evaluación de los resultados atendió a dos modelos, la sumativa y la formativa (Scriven, 1967). El primer modelo tiene como objetivo medir los resultados, y el segundo pretende evaluar el proceso, buscando la retroalimentación para la mejora.

Los resultados obtenidos durante la formación fueron muy interesantes. Después de la experiencia piloto con una escuela, pudimos observar una transformación en la misma, en las aulas y en la forma de enseñar y hacer de los docentes, ahora desde una perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres. Además, la formación propició espacios y tiempos para reflexión sobre su propia práctica docente; algunos de ellos señalaron que para muchas de las acciones que realizan carecen de un tiempo de reflexión y son heredadas, perpetuando, de este modo, relaciones desiguales y generando estereotipos erróneos en los alumnos y alumnas.

En la actualidad, se sigue trabajando con tres escuelas de la ciudad de Esmeraldas y se ha incluido una asignatura específica en la formación del profesorado de la zona norte de la provincia. Los maestros y maestras de primaria están muy motivados por la cuestión de género, y dispuestos a participar, siendo la actitud en general muy positiva y con interés por recibir la formación. Pero hacen falta **más materiales y recursos** educativos en esa línea, y en ello estamos trabajando, con el objetivo de, en el presente año 2013, sacar un material con fines docentes que recoja el trabajo que estamos realizando y pueda servir como un primer paso para la transformación de las escuelas, con la esperanza añadida de poder llegar a más espacios educativos.

Referencias bibliográficas

- Cirujano, P. (2005). *La estrategia demorada. Género y cooperación internacional en España*. Madrid: Catarata.
- Dubois, A. (2007). Desarrollo, en Celorio, G. & López Munaín, A. (Coords.) *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Edit. Hegoa, 74-78.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Cuadernos inacabados 39. Horas y horas.
- López Méndez, I. (2006). Más allá del desarrollo: la estrategia del empoderamiento, en Carballo de la Riva, M. (Coord.) *Género y desarrollo. El camino hacia la equidad*. Madrid: Edit. Catarata, 87-111.
- PNUD (1990). Definición y medición del desarrollo humano, en PNUD *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer mundo editores, 31-45.
- PNUD (1990). Prefacio, en PNUD *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer mundo editores, 13-15.
- Raich, J. (2004). *El espejismo humanitario. La especie solidaria al descubierto*. Barcelona: Debate.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation*, in AERA Monograph series on curriculum evaluation, no 1. Chicago: Rand-McNally.

Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez¹

Judith Quintano Nieto

e-mail: judithqn@fffc.uva.es

Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid. España

El texto que se presenta a continuación parte de una motivación profesional y personal estrechamente relacionada con la educación social y la necesidad imperante de empoderar y visibilizar el papel imprescindible que desempeña la educación a lo largo de la vida, mucho más dada la situación actual. Para ello haremos un recorrido por aquellos conceptos que defienden la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida, que son los pilares que sustentan su amplia magnitud. Posteriormente, se plantean ciertos aspectos que tener en cuenta en la educación democrática de personas adultas ligada a la educación social y ciudadana. Para lo cual se ha tomado como ejemplo el Proyecto educativo de la Universidad Popular de Palencia.

Este proyecto se nutre de los máximos referentes en educación de personas adultas, defendiendo que ésta ha de ser cercana a los individuos y que responda a sus necesidades y sueños; una educación que entienda la cultura como herramienta de transformación social.

¹ El trabajo que se presenta aglutina aspectos reflejados en dos documentos previamente elaborados: Quintano, J. (2011). *Repensando la Educación de personas Adultas. Análisis del Proyecto Educativo de la Universidad Popular de Palencia*. Trabajo de Investigación Tutelado. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. Documento inédito; UNIVERSIDAD POPULAR DE PALENCIA. (2012). *Marco Curricular del Área de Educación*. Documento inédito.

También un tipo de educación democrática que conciba la palabra y el encuentro como instrumentos fundamentales para el diálogo, basándose en un ambiente de colaboración, respeto y libertad. Una clase de arte, una tertulia en torno a la actualidad, un encuentro intercultural de mujeres, un debate sobre la bomba atómica en un centro penitenciario, un aula de cultura donde dialogan sobre el origen humano, una escuela de pensar, un comentario de un libro, restaurar un mueble antiguo y averiguar por qué es así, un paseo por los pueblos de la provincia, recordar la historia, una fiesta que moviliza a todas las personas participantes que se sienten parte de un proyecto común, etc. Acciones educativas todas que pretenden acercar la cultura a las personas y abrir espacios para la participación social.

La Educación en el siglo XXI

Nunca es demasiado tarde para aprender (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

La sociedad actual se enfrenta, desde hace más de una década, a un nuevo cambio estructural en casi todos los ámbitos que la configuran, que afecta, entre otras cosas, a las formas habituales de convivencia y a los procesos socioeconómicos y culturales, entre otros. Tales novedades están sorprendiendo a la mayoría de los ciudadanos por su alcance e inmediatez, afectando a los modos de pensar, de ser y de comportarse de la humanidad, lo que requiere nuevos sistemas globales de vida social.

Esto invita a pensar que ningún país ni estado, independientemente de su sistema económico y social, está en condiciones de afrontar con éxito los nuevos desafíos si no se realizan profundas transformaciones en los niveles culturales, sociales y políticos. La educación, entonces, juega un papel muy importante ante una realidad tan cambiante, al ser necesaria en todas las etapas de la vida del ser humano. Así pues no se puede seguir esgrimiendo la idea que defiende que la educación tiene un límite, que va de la Escuela a la Universidad y que la modalidad educativa que realmente es importante es la de educación formal. Por el contrario, es imprescindible valorar todas y cada una de las acciones educativas que reciben las personas a lo largo de la vida y a través de diferentes agencias, y que la educación escolar y la social son aliadas.

En pleno siglo XXI, aún encontramos a personas que no han podido acceder a unos niveles mínimos de educación, personas con mucho tiempo libre que no saben gestionarlo, con ganas de sentirse útiles,

personas que desean colaborar con la sociedad a través de su participación, personas que disfrutan aprendiendo, escuchando, imaginando, compartiendo..., haciendo uso de la cultura y creándola.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas (1948)² reconoce la educación como un derecho humano fundamental. La Comunidad Internacional (Foro Mundial sobre Educación. Dakar. 2000) verificó que este derecho no se respeta universalmente y fijó compromisos concretos para cambiar la situación, lo que hoy en día se conoce como el objetivo *Educación para Todos y Todas*. Según se acordó en la Cumbre de Milenio celebrada en New York (2000) en el año 2015 la educación básica debería ser un derecho universal, sosteniendo que una educación de calidad y a lo largo de la vida ofrecería múltiples oportunidades a las personas, posibilitaría una vida digna, permitiría el crecimiento personal y de la comunidad y promovería la justicia social.

El concepto clave que hay tras las citadas declaraciones es el de Educación Permanente (EP), que cobra sentido cuando se habla de la educación al margen de los sistemas educativos nacionales y, especialmente de la educación de adultos. La UNESCO, que es la organización que con mayor prolijidad ha cultivado este terreno, entiende que la EP se extiende a lo largo de la vida personal, social y profesional, incluso durante la jubilación, incorporando aprendizaje formal, no formal e informal, en la escuela, en casa, en la comunidad, en el trabajo y a través de los medios de comunicación.

Aquí cobra especial relevancia la Educación Popular, entendida como una propuesta pedagógica para la transformación social en clave de mejora, que parte de la vida del mismo entorno, de sus saberes, valores y experiencias, de sus expresiones culturales y de su capacidad de lucha y resistencia. La Educación Popular se orienta, gracias al diálogo, a capacitar a las personas participantes con voz y con poder para hacerlos sujetos de vida digna y ciudadanía responsable. En relación a estas premisas, las personas serán capaces de construir en colectivo su propia historia, su propio proyecto liberador. En términos de Paulo Freire, se trata de prácticas educativas orientadas a desarrollar la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria.

Es una propuesta que afecta a la ética porque reconoce que todas las personas somos únicas e irrepetibles, esencialmente iguales, portando valores, añadiendo, que todas ellas tienen una misión a realizar en la

² UNESCO. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948.

vida; es por ello que se opone a todas las formas de dominación y discriminación y no acepta una sociedad excluyente. También, es una propuesta política porque apuesta por generar un cambio radical en la sociedad, promoviendo que ésta sea profundamente democrática y participativa.

A partir de la década de los noventa³ y hasta nuestros días, son numerosos los organismos que apuestan por las acciones educativas que pertenecen a la denominada Educación de Personas Adultas (EPA), entendiendo la misma como un enriquecimiento personal y cultural, y no solo profesional, que permite al colectivo de personas adultas desarrollar su autonomía y formar parte de la sociedad de manera activa. La EPA se considera una educación fundamental en todo sistema educativo y económico y empieza a ampliarse aquella visión reduccionista de esta educación, dejando atrás el papel de segunda oportunidad a de remediadora de males.

En la actualidad, tras décadas de debate, las políticas europeas y los estados miembros de la OCDE han adoptado el concepto de Life Long Learning o Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV). Parte de la idea de que todo momento y situación puede ser una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del ser humano, fomentando así el desarrollo social y cultural de la sociedad y tiene como objetivo la mejora de los conocimientos, las competencias y las aptitudes de las personas tanto desde una perspectiva individual y profesional, como cívica y social.

Una educación que se hace imprescindible para comprender y facilitar a las personas que se desenvuelvan en el mundo actual, sujeto a un cambio constante, con un progreso tecnológico inimaginable y repleto de informaciones procedentes de muy diversas fuentes que ha de afrontarse críticamente. Es asimismo un mundo cargado de desafíos en todos los campos, en la economía, en la política, en la sostenibilidad ambiental, en la igualdad social, etc. Para lo cual el ser humano necesita adquirir ciertas competencias que le permitan afrontar las situaciones venideras de la mejor manera posible; he aquí el sentido y la importancia de la formulación de unas competencias clave (o básicas) que sirvan de base al aprendizaje a lo largo de toda la vida, favoreciendo la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, posibilitando así la participación en la sociedad del conocimiento.

³ UNESCO, *La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo y la Agenda para el Futuro. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas* 14- 18 de Julio 1997, CREFAL y UPN.

Educación Social, participación y ciudadanía: las Universidades Populares

No solo hace falta saber el qué de las cosas sino también el por qué y participar en la vida común (Adela Cortina).

En la sociedad actual, no podemos hablar solo de educación, debemos acuciar a un concepto aún más amplio, educación es Paideia. Este concepto hace referencia a una educación ciudadana integral que implica un proceso que dura toda la vida, que pretende la absorción de conocimientos y habilidades y, sobre todo la práctica de una forma participativa de ciudadanía activa.

Se trata de un aprendizaje elemental para la supervivencia y para la mejora de la calidad de vida de las personas, directamente relacionado con desarrollo humano, social, cultural y económico. Esta concepción valora enormemente las acciones educativas que no están circunscritas al ámbito reglado y que favorecen uno de los objetivos prioritarios del ALV, que la educación llegue a todos los sectores de población posibilitando distintos itinerarios de ciudadanía activa, donde cada persona participe activamente en el espacio público a través de sus reflexiones, deliberaciones convertidas ya en acciones responsables.

En la sociedad del conocimiento es más que nunca necesario fomentar una ciudadanía crítica, activa, responsable y comprometida con la transformación de la realidad; sólo así podremos construir un mundo más justo, más equitativo y más tolerante. Y para que esto sea una realidad, necesariamente, la educación tiene que adecuarse a los importantes retos económicos, sociales y culturales que plantea la sociedad, potenciando que las personas trabajemos juntas. Por ello es preciso que abramos paso a una educación de personas adultas que trascienda la idea de remediadora de males o como segunda oportunidad, que apueste por la participación y la corresponsabilidad de los agentes sociales, abordando las necesidades de todos los públicos con una respuesta de calidad.

Podemos tomar como ejemplo de esta nueva concepción educativa a los movimientos de Educación Democrática de Personas Adultas (EDA) que poco a poco están desarrollándose en nuestro país. Siguiendo a Paulo Freire pretenden potenciar una educación más democrática, garantizando el derecho a la diversidad de opciones y el respeto a la igualdad de todas las personas, donde los principios que propone el aprendizaje dialógico son principios de procedimiento ineludibles. La EDA reconoce que todas las personas pueden expresar su opinión,

argumentarla y elaborar propuestas; de esta forma las personas participantes transforman el mundo y generan nuevos saberes.

Un ejemplo de esto son las Universidades Populares (UUPP) configuradas como espacios de cultura y aprendizaje que vienen garantizados por la creación de un contexto de convivencia y participación ciudadana, donde tiene un gran protagonismo la Educación Social. Estas organizaciones se desarrollan en aquellas sociedades que han logrado unos mínimos de calidad y se preocupan por la calidad de vida de sus ciudadanos, por lo que no alcanza a todas las sociedades ni a todos los sectores.

Las UUPP surgen en Francia a finales del siglo XIX, momento en el que se empieza a hacer un llamamiento a la enseñanza superior ético-social con la finalidad de generar una élite proletaria a través de la educación sindical, cooperativa, política y social.

En España, aparecen primeramente vinculadas a ofertas formativas de extensión universitaria gratuita en el curso 1901/1902, y no es hasta 1903 cuando se inaugura en Valencia la primera Universidad Popular española que se asemeja a las entidades del país vecino. Tras sucesivas desavenencias políticas e ideológicas que supusieron, en la mayoría de los casos, la desaparición, las UUPP resurgieron con la llegada de la democracia en nuestro país, sensible a los movimientos de educación popular que además de elevar el nivel cultural de la ciudadanía, promovían, ente otros aspectos, la participación social

Las Universidades Populares españolas se definen como «un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad» (FEUP, 2000). Para las UUPP, la participación social constituye un objetivo de prioritario cumplimiento, asumiendo la riqueza que representa la participación de cara a generar alternativas de mejora del entorno y como forma de potenciar la solidaridad y la tolerancia; se considera la participación como un principio y una finalidad, un objetivo y un método que impregna todas las actividades, en tanto que constituye un motor de cambio interno y externo.

El acceso de las personas adultas a la cultura supone su progresiva inclusión como ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento; dada la diversidad de perfiles y realidades sociales, culturales y económicas de las personas participantes, las UUPP son consideradas verdaderos laboratorios de ciudadanía, espacios de encuentro abiertos al diálogo y a la participación. Espacios en los que se trata de propiciar un aprendizaje colaborativo partiendo de una premisa básica: las

personas crecen gracias a la interacción con las demás. De esta manera se favorece la conciencia democrática fomentando así las propuestas de acción que surjan de sus propios intereses y que pretendan la mejora del contexto al que pertenecen.

La Asociación Universidad Popular de Palencia Rey Alfonso VIII (UPP) se fundó en 1984 como resultado del interés de personas y organizaciones sociales que pretendían llevar a Palencia un proyecto de educación permanente para personas adultas, que permitiera a los ciudadanos el acceso a nuevos campos del conocimiento y el desarrollo de habilidades facilitadoras de una mejor comprensión de lo que sucede en el mundo, desde su realidad más cercana hasta los niveles más abstractos y globales.

El fin de la UPP, según recogen sus estatutos, es «el desarrollo y la promoción ciudadana a través de la educación y la cultura, potenciando la creación e implantación de organismos que tiendan al desarrollo de todo tipo de actividades socioculturales»⁴.

Su proyecto educativo además de ofrecer una programación formativa, pretende ser un espacio de convivencia, entendiendo por ésta como ha señalado la Unión Europea (2003)⁵, las formas de comportamiento que alguien debe dominar para participar de manera eficiente y constructiva en la vida social y resolver los conflictos. Se trata de tomar decisiones y responsables, que las personas adultas conozcan los valores socialmente aceptados (democracia, igualdad, respeto, etc.), sus derechos y obligaciones.

Desde la UPP se pretende construir una verdadera comunidad de aprendizaje donde las personas participen, se comprometan y se responsabilicen en la consecución de objetivos comunes, promoviendo la autonomía y la capacidad para resolver problemas.

Al conjunto de docentes que conforman el claustro se les concibe, además de como expertos en las materias, como facilitadores y mediadores del aprendizaje, cuya finalidad es desarrollar un método de enseñanza que proporcione la construcción del conocimiento cultural, personal y social.

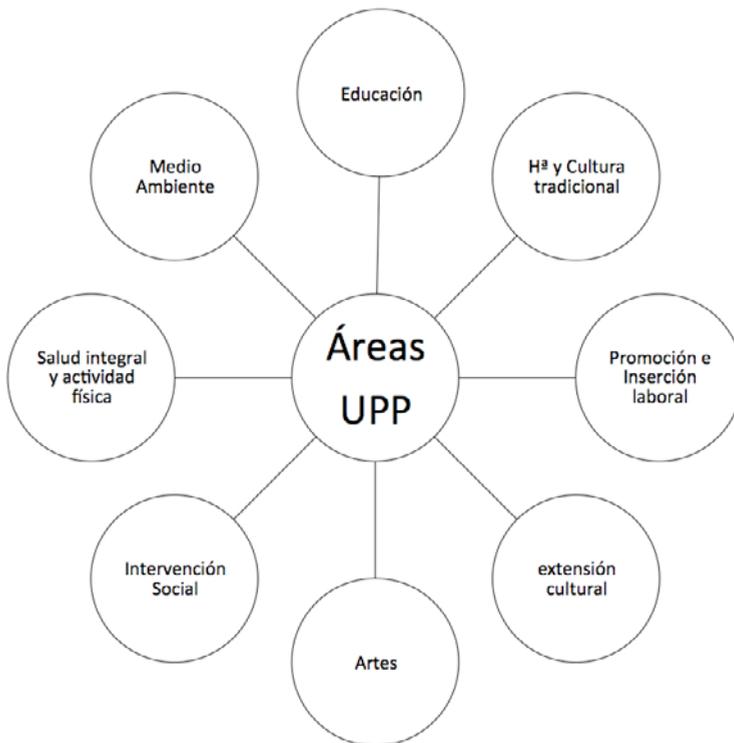
El principal objetivo que persiguen las acciones que se desarrollan es promover la participación social de los ciudadanos y ciudadanas, concisión fundamental para la profundización de la democracia y para el desarrollo social, cultural, educativo y económico de la comunidad,

⁴ MEC. Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida. (2009) Miguel Hernández. Premios 2009. Gobierno de España.

⁵ OCDE. (2003). Deseco Project. *La Definición y Selección de Competencias de la OCDE: Proyecto de Bases Teóricas y Conceptuales* .

que se hace posible a través de programas que aglutinen a colectivos que tengan intereses comunes para que hacer posible una mejora de la gestión o del entorno con la real y efectiva participación de los ciudadanos.

El proyecto educativo de la UPP es amplio y diverso, por lo que es necesario dotarlo de una estructura organizativa y pedagógica funcional dividida por áreas. Cada una de las áreas son imprescindibles, su organización y funcionamiento, los recursos que tenga a su alcance, el trabajo colaborativo de las personas que lo integran, la predisposición del contexto, la planificación de las actividades, etc., favorecen el desarrollo de los objetivos y fines establecidos, todos ellos, asociados al conocimiento, a la convivencia, a la igualdad, a la ciudadanía, a la consecución de las competencias claves que nos facilitan la vida en sociedad en términos de calidad y bienestar tanto individual como colectivo.



Como se observa en el gráfico, son múltiples y variadas las áreas que dan forma al proyecto educativo de la Universidad Popular. Un proyecto donde la diversidad de cursos y talleres específicos de cada

área no pueden dejar de lado los objetivos comunes que son la marca que diferencia a la UPP de otras entidades y centros de EPA.

Consideraciones finales

Es objetivo de la educación social abrir nuevos caminos en el ámbito educativo que sirvan de herramienta de transformación social en la construcción de sociedades verdaderamente democráticas y participativas; para ello, los profesionales de la educación han de crear situaciones óptimas para que se dé el diálogo, generar espacios donde se puede posibilitar la construcción de un pensamiento que proporcione a cada ser humano la capacidad de actuar en el contexto donde se sitúe.

Las Universidades Populares y/u otras entidades similares, se persigue una educación que contribuye a contextualizar y dotar de significado los contenidos, comprender los problemas sociales y culturales, todo ello unido al desarrollo de actitudes críticas donde la convivencia y participación ciudadana en torno a la cultura son los ejes fundamentales.

La educación permanente y a lo largo de la vida, estrechamente vinculadas a la educación social, tienen un importante papel en la sociedad actual, persiguiendo una utopía posible: utilizar la educación como un factor de transformación social, de cohesión, que potencie una vida democrática.

El proyecto educativo de la Universidad Popular de Palencia es un ejemplo de este tipo de educación; pretendiendo que cualquier adulto aspire a ser libre y solidario respetando activamente su propia persona y a las demás personas; trabajando por el desarrollo de su entorno, haciéndose responsable de aquellos temas que le han sido encomendados y manifestando su disposición a resolver, mediante el diálogo, los problemas que puedan surgir con aquellos con los que comparte el mundo y la vida.

Es preciso que la población y los gobiernos se conciencien sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, para ello, el papel de las administraciones es imprescindible; es imprescindible que garanticen una renta cultural básica para toda la población, una renta que incluya en ella competencias personales, académicas y democráticas.

Referencias bibliográficas

- Cabello Martínez, M. J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Málaga: Aljibe.
- Caride, J. (2004). ¿Qué espacios (y tiempos) de intervención socio-educativa en el mundo actual? Educar y educares en clave social: primeras respuestas a un interrogante. En I. P. Portugal (Ed.), *IV Encontro Internacional Fórum do Paulo Freire*. Oporto.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). *Aprendizaje de Adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Comunicación de la comisión, Bruselas.
- FEUP. (2000). *Aprendiendo en la sociedad del conocimiento. Las Bases Conceptuales de FEUP y Marco General de Programación inciden en el trabajo con colectivos*. Albacete-Madrid: FEUP.
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 18 (2002), 27-43.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto de la UNESCO para la Educación. (1999). *Educación de adultos, democracia y paz. Tema 1: Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI*. Hamburgo.
- MEC. Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida. (2010). *Borrador Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente*. Madrid: MEC.
- MEC. (2009) Miguel Hernández. Premios 2009. Madrid: MEC. Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida.
- OCDE. (2003). Deseco Project. *La Definición y Selección de Competencias de la OCDE: Proyecto de Bases Teóricas y Conceptuales*.
- UNESCO. (1997). *La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo y la Agenda para el Futuro. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. 14- 18 de Julio, CREFAL y UPN.
- Universidad Popular de Palencia. (2012). *Marco Curricular del Área de Educación*. Documento inédito.

Experiencia de un programa de educación de adultos y de personas mayores

Ángel de Castro Gutiérrez

e-mail: angeleisabel@telefonica.net

Programa de Personas Adultas y Mayores de la Diputación de Valladolid. España

Este trabajo pretende ser un rápido recorrido de la experiencia que viví durante 25 años en las Área de Educación y Cultura y Acción Social de la Diputación de Valladolid y que tuve la suerte de iniciar y compartir con espléndidos equipos técnicos y, a la vez, compañeros y amigos.

Programa de Educación de Adultos

Al hablar del Programa de Educación de Adultos centraré mi exposición en solo dos momentos en el largo espacio de más de veinte años bajo el hilo conductor de la creatividad y me extenderé bastante más en el Programa de Personas Mayores.

Primer momento: Tiene lugar en el inicio de las Aulas de Cultura de la provincia de Valladolid. En Renedo, para más señas, hace 25 años. Yo llevaba 4 años en el Dpto. de Cultura de la Diputación cuando me comprometí a poner en marcha un Aula de Cultura que se desarrolló durante todos los jueves por espacio de un año en sesiones de dos horas.

Se trataba de iniciar un proceso de animación sociocultural con un grupo heterogéneo de personas (jóvenes y adultos) que sirviera de núcleo dinamizador en la vida sociocultural del pueblo. Y crear unos espacios abiertos al diálogo, el compromiso social y la creatividad a la medida del individuo y del grupo.

El propósito, a la vez, era escribir, al final del año, un libro en donde se contara la experiencia. Y así se hizo.

Los dos primeros capítulos son como los pilares de esta aventura:

1°. Los fundamentos ideológicos del Consejo de Europa y las Conferencias Internacionales sobre la Educación de Adultos: Elsinor (Dinamarca), Tokio, Nairobi y París.

2°. La creatividad como arma pedagógica fundamental. Tenía entonces por maestro, entre otros, a Karl Rogers que decía que «la sociedad necesita desesperadamente contar con individuos creativos que desarrollen una conducta creativa y el precio que pagaremos por nuestra falta de creatividad, no serán la inadaptación individual y las tensiones grupales, sino también el aniquilamiento internacional».

Un ejemplo que valdrá más que mil discursos: En la 3ª sesión intentamos potenciar la creatividad de los participantes. No habían escrito nunca nada, y menos poesía. El desafío consistía en escribir un poema y así fue:

YO SOY UN ÁRBOL

Pequeño, menudo y frágil, / distinto, pero a mi manera, / igual que un niño, / igual que un adulto, / mirando los días, / mirando las noches, / pero siempre ahí, inmóvil.

A veces solo, otras no, / pero sólo eso, un árbol. (Mari Mar).

Me encuentro en medio del campo, / siento miedo, soledad. / No encuentro a nadie cerca de mí. / El viento sopla fuerte, / la noche se acerca, / grito con toda fuerza: / Os necesito. (Charo Merino).

Yo soy un árbol alto / para que el viento / me dé / en mis brazos / verdes. / Soy un árbol / en medio del campo / donde estoy sólo y acompañado, / donde nadie me habla / y todos me cuentan. / Pero eso soy: / Sólo un árbol en la vida. (Mari Paz).

Esto escribieron tres alumnas, comprenda el lector (y valore la frescura y la fuerza poética) que nunca habían escrito poesía y apenas prosa.

A los 6 meses se montaban en la provincia 14 Aulas de Cultura.

En la actualidad existen 125 Aulas y 3000 alumnos, con un equipo de 22 profesores-técnicos de cultura funcionarios de la Diputación.

Segundo momento: Una vez jubilado centro mi vida activa de jubilado en escribir, al principio, *Diario de un jubilado impaciente*, ya publicado, y posteriormente un blog que lleva el mismo nombre, algunas charlas al uso, participación en Mesas Redondas y la coordinación de talleres de creación literaria... Y es esta última experiencia la que me está regalando mayores satisfacciones. La experiencia encaja, me parece a mí, en aspectos esenciales de la educación en cuanto potencia un valor fundamental: la creatividad a través de la escritura. Y de la escritura a la lectura, como escribe Víctor Moreno: *El mejor método para hacer lectores es hacer escritores. El que no escribe, no siempre lee. No siempre. Y, a veces, nunca. Por el contrario, quien escribe, nunca dejará de leer. Nunca.*

Por eso merece la pena dedicarle a esos momentos de escritura creativa estas notas valorativas: El milagro de la creatividad, en el fondo, es el mismo que el de la creación: de la nada (un papel en blanco y un humilde boli) pueden salir y han brotado al son de las palabras bellos textos, hermosas canciones convertidas en haikus, para quien nunca había oído hablar de los haikus, retratos, narraciones y descripciones, historias, romances, microrrelatos, diarios, mi primera vez y un larguísimo etcétera.

Había que creer en el grupo y en cada uno de sus miembros, y en el método, cálido, cercano, motivador y estimulante, para sacar lo mejor de cada cual sin competir con nadie, porque de competir, con uno mismo, para dar lo mejor de sí y ya es bastante.

Desde los primeros pinitos de alumnos, ávidos de escribir bien o al menos decentemente, a casi maestros, pero mejor y con seguridad, alumnos aventajados y desde luego creadores, porque por todos corre la vena de la creatividad, y ya sabemos con Picasso que la inspiración llega si nos encuentra trabajando.

Y de nuevo decir y repetir a los cuatro vientos, aunque no sean más que a nuestros cuatro vientos, que ha sido un gozo no pequeño asomarse desde las ventanas de cada cual para contemplar los bellos paisajes de los otros, envueltos en palabras vírgenes, logradas imágenes y espléndidas metáforas.

Estos dos momentos pueden parecer una simple anécdota, pero a mí me parece que tras ellos se esconde una categoría altamente significativa, que nos habla de dar voz a los que durante tanto tiempo no la tuvieron, poder expresar libremente sus ideas, sus opiniones y hacerlo bellamente, así como saborear el gusto de la creación, elevar su autoestima, la motivación para seguir escribiendo y tomar una actitud activa, consciente y comprometida en la toma de decisiones con voz

propia en el marco democrático que disfrutamos y que dio al traste toda clase de dictaduras. ¿Con ello no estamos tocando el cielo de la educación de adultos?

Programa de personas mayores

Cuando hablo de programas me refiero no tanto a actuaciones puntuales como a acciones permanentes dando importancia al proceso de hacer haciéndose, basado en la institucionalización de las actividades y proyectos, la cobertura de una institución pública o privada, la existencia de un equipo técnico que diseña, dirige y coordina y la exigencia de una programación estable.

Y cuando hablo de personas mayores no estoy hablando de tercera edad, ni de viejos, ni abuelos, ni nuestros mayores, ni clientes, ni usuarios, sino de ciudadanos, protagonistas de su vida y, eso sí, personas mayores, sin más aditamentos que esconden eufemismos, ciertos aires paternalistas o términos con connotaciones peyorativas o burocráticas.

Conceptos claves de la filosofía del programa

1. Importancia y significado de todas y cada una de las etapas del ciclo vital y por lo tanto ser mayor. Pero más importante aún que ser mayor es estar haciéndose mayor.

Ser mayor, con su historia a cuestas, su importancia y su significado en la vida y su presencia necesaria en la sociedad de siempre, y es mucho, pero más aún, estar haciéndose mayor, como proyecto inacabado a la espera siempre de nuevas realizaciones, porque entre otras consideraciones aún hay tiempo y «hoy es siempre todavía».

Hemos llegado y merece la pena celebrarlo, pero no hemos llegado a la meta, aún nos falta la última etapa, el acto tercero de la obra teatral, que resume nuestra vida. Por lo que es tiempo de seguir creciendo y continuar apostando.

2. Lo mejor que nos puede pasar en la vida es envejecer, sabiendo que el envejecimiento más que un problema es un logro y nuestro compañero de viaje. Es a partir de los veinte y pocos cuando comienza el envejecimiento, no a los ochenta y más, como podemos pensar de manera claramente equivocada. Lo que da otra visión al tema del envejecimiento como un proceso de crecimiento y madurez, encontrando al final, casi siempre al final, momentos de pérdidas y deterioro junto a momentos todavía de esplendor.

3. El envejecimiento activo permite a las personas mayores realizar su potencialidad de bienestar físico, mental y social y participar de forma activa en la sociedad, sustituyendo la planificación estratégica desde un planteamiento «basado en necesidades» a otro «basado en los derechos y las capacidades y potencialidades».

4. La jubilación es una etapa de plenitud y puede llegar a ser una gran oportunidad.

La madurez es etapa de plenitud y en ella se halla la cuna de la sabiduría. «Ricos en años y en experiencia», así definía el Dr. Gómez Bosque a los mayores. Se ha vivido mucho y la experiencia es larga y profunda. «Es esta edad, decía el Dr. Marañón, el momento de la verdadera madurez intelectual en el hombre; el período de máxima comprensión psicológica, de la suma complejidad afectiva, y a la vez de la mayor serenidad y de la mayor bondad».

Sólo a partir de una edad, y más bien cercana a la jubilación, se puede decir que la «cabeza está bien amueblada», y lo está cuando se halla adornada de sabiduría, equilibrio, serenidad y aguante. «El mayor potencial de crecimiento y realización personal se da en la segunda mitad de la vida», decía Jung.

Sólo cuando nos encontramos en la cima, desde donde el horizonte es más ancho y casi ilimitado, dominamos el paisaje y tenemos una visión más amplia de las cosas.

Con una gran sentido del humor, más cerca de la risa que de la carcajada. La carcajada es hueca, la risa es profunda. «Si pudiera vivir nuevamente mi vida / en la próxima trataría de cometer más errores», Borges.

El amor a la vida es un tema recurrente en quienes trabajamos en el Programa de Mayores: aman la vida con mucha más intensidad que quienes somos más jóvenes, y así dan fe cada mañana al levantarse viendo delante «un nuevo día para hacer algo diferente» o sabiendo que se hallan en **«eso que llaman la tercera edad» quieren seguir viviendo**, por encima de todo, y «recorrer con orgullo» el camino que aún les falta por andar. Asimismo son cada vez más los mayores que rechazan a quienes intentan marginarlos o dirigirlos con dobles intenciones, reconociendo, muchos de ellos, que las décadas de los sesenta o setenta han sido de mayor plenitud, sin añorar ni envidiar los años de juventud como, a veces, tan infantilmente algunos añoran o envidian.

El otoño es el otoño, por lo que llamar al otoño primavera y a los viejos «jóvenes rebeldes» es una solemne estupidez. El otoño encierra su belleza y de necios es no verla ni disfrutarla. Es tiempo de recoger los frutos, pero también de continuar dando otros nuevos, sin prisas,

sin apremios, sin competencias ni rivalidad. Es tiempo de equilibrio, de aceptación serena, tanto de los aspectos favorables como de los contratiempos, y de reflexión creadora. Una visión realista de la vejez nos obliga a hablar de pérdidas, muchas, y de ganancias, no pocas.

5. Un sitio para vivir la vejez. Es necesario encontrar un sitio para vivir la vejez. «Un sitio al que llamar mi casa», como tituló un ensayo el gerontólogo Graham Rawles. Y mejor todavía «un sitio nuevo» como reclama Betty Friedan, aunque no nos movamos de donde estamos.

En cualquier caso ese sitio debe ser, en primer lugar, elegido, hecho a su imagen y medida, acogedor, cálido y entrañable.

En segundo lugar y a la altura de lo primero, que haya vida, lo que exige una lucha abierta contra todo aparcamiento y que la casa sea una cita obligada para la tertulia o el simplemente estar a gusto recreándose en imágenes, objetos y libros antiguos o de ayer mismo y si es posible de mañana, porque se ha hecho de la casa un lugar para el encuentro de todas las generaciones con películas y música de todos los tiempos y gustos para todas las edades. No es de recibo quedarse anclado en el tiempo.

¿Quién dijo que el ayer está reñido con el mañana o que el presente, cuando es vivido intensamente, no es el perfecto puente donde convergen todas las orillas y la encrucijada de todos los caminos y el hogar dulce de todas las edades?

Como escribe Froufe Quintas: «Se trata de ver esta etapa como una nueva forma de vida y como un nuevo modo de estar en el mundo».

6. Llegar a ser uno mismo. La esencia de la fuente de la edad está en llegar a ser uno mismo, con toda la carga explosiva que encierra este concepto, eligiendo y haciendo el propio camino.

Llegar a ser uno mismo obliga al continuo y constante crecimiento para hacer posible la puesta en escena de todas las facultades y habilidades que llevamos en germen y hacer despertar muchas de las potencialidades dormidas:

Tengo la suerte, escribe Rosa Montero, de haber encontrado en mi vida a varios viejos sabios. Son una luz, son un tesoro. Son nuestro ejemplo y marcan el camino, y, sin embargo, esta sociedad idiota les ignora, desdeña a sus mayores, lo cual me parece una de las señales más claras de nuestra locura: vamos de bruces hacia nuestra vejez y cerramos los ojos. A mí me gustaría saber envejecer con dignidad, con reflexión y sin una sola gota de resignación. Que las arrugas crezcan en la cara, pero no en el ánimo.

Crecer, moverse, cambiar, mantenerse vivos y despiertos que hay mucho que ver y vivir, conocer y disfrutar, aportar y sugerir.

Pero que el crecimiento, el disfrute y el compromiso sea en compañía de los otros, porque de lo contrario sólo puede arrastrar a la soledad estéril y a alejarse de los centros de interés y más vivos. Y ello lleva, aun cuando sea a contracorriente, a reivindicar, en lugar de Hogares de Jubilados, Casas de Cultura, Hogares Juveniles, etc., Centros Cívicos de usos múltiples, con espacios para el fomento de lo intergeneracional, infinitamente mejor que seguir potenciando el aparcamiento y distanciamiento de unos y otros colectivos.

El río de la vida nos arrastra a todos sin distinción ni selección y ésta aparece en todo su esplendor cuando todos sus moradores cohabitan y entrelazan sus saberes y experiencias desde una solidaridad de todos a favor de todos.

Llegar a ser uno mismo, continuar creciendo y aprendiendo, seguir enseñando, dando y compartiendo. Es el camino hacia la fuente de la edad. Es el camino que convierte a la madurez en etapa de plenitud. Sin olvidar, según el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que «la educación abarca, desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma».

Programación y estructura a nivel local

Aulas, Cursos y talleres, Jornadas, Encuentros, Proyectos, Asesoramiento a Asociaciones.

Las Aulas han conformado la red estable de apoyo psicosocial y desarrollo personal. Se entienden como: encuentro para la participación, espacio abierto para el debate y el refuerzo de las habilidades personales y sociales, lugar de comunicación y convivencia para estar al día y gozar de la compañía de los otros, punto de encuentro con la cultura hecha y la que nos toca hacer a todos y cada uno y siempre abiertos a otros colectivos y la comunidad en general y formación permanente en todo tiempo y lugar.

A modo de ejemplo sirva el siguiente temario de dos cursos:

Habilidades de desarrollo personal y social I

1. el sentido del humor
2. la expresión y la comunicación
3. sensibilidad estética
4. los placeres de la vida cotidiana
5. el reparto de las tareas y responsabilidades en la familia

6. afrontamiento de las diferentes situaciones vitales
7. el trato y cuidados de las personas dependientes
8. el cuidado del entorno

Habilidades de desarrollo personal y social II

1. cómo ser felices en un mundo infeliz
2. habilidades de expresión y comunicación oral
3. organizamos nuestra asociación
4. aprendemos a resolver nuestros conflictos
5. saber envejecer y prevenir la dependencia
6. relajación y ejercicios para el bienestar

Estructura operativa provincial

Los Campamentos, La Escuela de Invierno, La Escuela de Verano, La Voz del Aula, Proyectos: El libro de las estaciones solidarias. La feria de la solidaridad. Proyecto intergeneracional sobre medio ambiente. Los otros niños. Nuevas riendas. Mayores con solera. Taller de cultura tradicional e informática. Voluntariado.

Tanto los Campamentos, como las Escuelas de Verano e Invierno, se han considerado, y así se han estructurado, como semanas intensivas vividas por grupos de distintos municipios en donde se han tratado los diferentes temas del interés de las personas mayores mezclando los aspectos físicos, como los mentales y sociales, trabajados en pequeños grupos como los debates, los talleres y en gran grupo, como las mesas redondas, conferencias y veladas.

En los Campamentos estos fueron algunos de los temas:

- La autoestima
- La edades: belleza y sentido
- Al encuentro de las generaciones
- Escuela de tolerancia
- El viaje, sentido y belleza
- La fuente de la edad
- Educar la sensibilidad
- Educación para la salud
- La Feria de los hábitos salud
- Campamento intergeneracional

Estos han sido algunos de los temas tratados en las Escuelas de Invierno:

- La violencia contra las mujeres
- Las relaciones intergeneracionales
- Habilidades sociales
- La dependencia y las familias cuidadoras
- La participación y el compromiso social
- La preparación a la jubilación
- Hacia una mejor calidad de vida
- El reparto de tareas domésticas

Y estos en las Escuelas de Verano:

- Preparación a la jubilación
- La jubilación a debate
- Vivir sin pareja
- Vivir con pareja
- La participación y el compromiso social
- Memoria y creatividad

El futuro

El futuro es una construcción que tiene que ser anticipada con cierta coherencia. (Daniel Innerarity).

Importa lógicamente el pasado de donde venimos y el presente que sigue dando frutos muy importantes, pero de forma especial el futuro que deberá continuar avanzando en todos los órdenes del saber y del crecimiento individual y colectivo.

A partir del momento actual en el que comienza a construirse el futuro estos serían, a mi juicio, algunos de los aspectos a impulsar:

1. Seguir buceando en el significado y la importancia de las etapas del ciclo vital y en la solidaridad intergeneracional.

2. Potenciar los debates, la escritura creativa y una imagen más activa, crítica y positiva.

3. Comarcalización de las actividades. Dar el paso de lo local a lo comarcal:

a) Muestras comarcales de nuestros saberes

b) Jornadas periódicas entre pueblos: Grupos de teatro, corales, gimnasia, ecología, animación a la lectura, tradiciones, nuevas tecnologías...

c) Grupos de debate: Pensiones. Ecología. Jubilación. Jóvenes y mayores. Compromiso social. Cómo organizarse a nivel comarcal y provincial...

d) Grupos de expresión oral y escrita: Biografía personal. Intercambio de experiencias. Recogida de la literatura popular...

4. Cómo asegurar proyectos y actividades fundamentales en los programas de educación de adultos y de personas mayores en tiempo de crisis.

5. No perder más trenes: Sin querer queriendo, o queriendo sin querer y sin pensarlo, todos hemos perdido muchos trenes y más, lógicamente, cuantos más años tenemos a las espaldas, por lo que deberíamos hacer el firme propósito de no perder ninguno más, porque en ellos se nos va posiblemente lo mejor de lo mejor.

Nuestros padres que nacieron y vivieron en un mundo mucho más lento en avances técnicos, nos dieron buenas lecciones dando pasos de gigantes al pasar, como quien no quiere la cosa, de la artesa de lavar o el lavado en el arroyo y en el lavadero municipal a la lavadora y del arado romano y el par de mulas tirando al tractor y la cosechadora.

Hace no más de diez años, todos nos reíamos a mandíbula batiente de los que usaban en la calle el teléfono móvil y ya ven a lo que hemos llegado.

Y así sucesivamente, suma y sigue...

Así que, aprendida la lección, no podemos permitirnos el lujo de seguir perdiendo ni uno solo tren si fuera preciso, y es preciso, porque nos va en ellos la vida, que la dejamos escapar como se deja escapar el tren si no nos subimos a él. Y esto vale para todos, tanto si se tienen veinte y pocos como si se pasa la barrera de los ochenta.

Y siempre tener conciencia clara y decidida de que el futuro es también de los adultos y las personas mayores, es nuestro, nos pertenece y debemos orientarlo a nuestro aire y medida, como al aire por donde van los vientos y a la medida de nuestro mundo circundante.

Referencias bibliográficas

Agulló Tomás, S. (2001). *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Alba, V. (1992). *Historia Social de la Vejez*. Laertes.

Bazo, M^a. T. (1994). *El envejecimiento como proceso biosocial: La Historia de vida*. Fundación «La Caixa».

- Beauvoir, S. (1983). *La vejez*. Edhasa.
- Bobbio, N. (1997). *De senectute*. Taurus.
- Castro, A. de. *Diario de un jubilado impaciente*. www.angeldecastro.blogspot.com
- Cembranos, F., Montesinos, D., Bustelo, M. (1989). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Editorial Popular.
- Corbella Roig, J. (1989). *Enciclopedia práctica de Psicología. Volumen VIII: La Tercera Edad*. Orbis.
- Costa, M., López, E. (1986). *Salud comunitaria*. Martínez Roca.
- Delors, J. et al. (2001). *La educación*. UNESCO.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fericglá, J. M. (1992). *Envejecer: Una antropología de la ancianidad*. Anthropos.
- Fernández Ballesteros, R. (1985). *Hacia una vejez competente. Psicología evolutiva 3*. Madrid: Alianza.
- Friedan, B. (1994). *La fuente de la edad*. Barcelona: Planeta.
- García Mínguez, J., Sánchez García, A. (1998). *Un modelo de Educación en los Mayores. La interactividad*. Dykinson.
- IMSERSO. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. IMSERSO.
- Leturia Yanguas, U. (1998). *Intervención Psicosocial en Gerontología*. Obra Social- Caja Madrid.
- Levi, R. (1999). *El as de la manga. Los dones reservados a la vejez*. Crítica.
- López Aranguren, J. L. (1992). *La vejez como autorrealización personal y social*. IMSERSO.
- Ministerio de Asuntos Sociales. (1992). *Plan Gerontológico*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1986). *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Perez Serrano, G. *Investigación en educación social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, R. *Concepto de educación social*. Barcelona: Ariel.
- Quintana, J. M. (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Caro, J., Ramos, F. (1985). *La vejez y sus mitos*. Salvat.

Envejecimiento, cuerpo y cultura: la influencia de los imaginarios colectivos en la forma de vivir y entender la vejez

Raquel Becerril González

e-mail: raquelbz@pdg.uva.es

Facultad de Educación de Palencia - Universidad de Valladolid. España

Para empezar... ¿qué entendemos como cuerpo?

El cuerpo puede ser entendido y estudiado desde diferentes enfoques y son muchas las disciplinas que se encargan de ello (medicina, educación física, sociología, cuestiones de sexualidad y de género, psicología...). En nuestro caso, entenderemos el cuerpo como construcción social, de ahí que hablemos de «cultura corporal». Si entendemos como cultura el conjunto de valores, usos, saberes, creencias, normas, pautas de conducta, etc. del contexto social en el que vivimos, las prácticas corporales y las apreciaciones que tenemos sobre ello son también creaciones culturales (peinarse, ocultar determinadas partes, forma de vestirnos, ocultar signos de envejecimiento...).

Así mismo, manejamos el concepto de imagen corporal, siendo ésta la representación del cuerpo que cada persona construye en su mente, lo que contribuye al fortalecimiento de imaginarios, emociones, habilidades sociales y competencias dentro del ámbito social y personal. En este caso, en el tema que nos ocupa (el proceso de envejecimiento),

podemos observar que el cuerpo expresa esa paradoja de que somos siempre los mismos y a la vez algo diferentes, como podemos apreciar si vemos las fotografías de años anteriores.

En definitiva, partimos de la idea de que el cuerpo no es algo que nos pertenece como sujetos, siendo **éste algo externo o ajeno a nosotros mismos**, sino que nuestro cuerpo es la base que constituye nuestra identidad como personas. Podemos observar cómo los cuidados del cuerpo, sus adornos, sus características, el uso que hacemos de él... son construcciones sociales (varían de una cultura a otra, de una época a otra, de un grupo social a otro, de una edad a otra...) y con ello la forma de ser visto por los demás. Precisamente, a esta idea es a lo que nos referimos cuando hablamos de cuerpo y de cultura corporal.

Cultura corporal actual

Parfraseando a Barbero (2005), «toda sociedad imaginable cuenta (o se sustenta) con una cultura relativa al cuerpo que, de forma explícita o sutil, define lo que es el cuerpo y establece lo que sus miembros deben hacer con él». Dicha cultura corporal (como algo cultural que es) no es así siempre y está sujeta a los cambios de la sociedad de la que forma parte. Véase como un ejemplo no muy lejano la vida de nuestras abuelas, a las que se les pedía que fuesen «entraditas en carnes» y la práctica deportiva o el ejercicio físico no era algo habitual en sus vidas.

Sin embargo, la época en la que desarrollamos nuestras vidas es quizá el momento histórico en el que el cuerpo, o el culto al cuerpo, es más evidente. Las circunstancias sociales actuales y los valores imperantes de hoy en día (individualismo, competitividad, excesiva importancia de la imagen externa, poder de los medios de comunicación, importancia absoluta al presente, rol de las mujeres en la publicidad, supremacía de la idea de juventud...) hacen que el cuerpo condicione muchos aspectos de la vida social de las personas, como por ejemplo las posibilidades de encontrar empleo, las relaciones interpersonales etc. y lo que es aún más peligroso, influye también en la forma que tenemos de vernos nosotros mismos afectando directamente a nuestra autoestima.

Todo ello hace que al cuerpo le dediquemos gran atención en el transcurso de las rutinas de nuestra vida cotidiana, llegando a ocupar un lugar privilegiado entre las prioridades de la mayoría de las personas, ya sea en forma de ocio en los gimnasios, mediante uso de maquillajes, en el *cuidado* de la piel, práctica de dietas o consumo de productos adelgazantes o *antienvjecimiento*, entre una gran variedad.

Hoy en día, es muy sencillo observar cómo la cultura corporal que prima en nuestra sociedad apuesta por un cuerpo esbelto, delgado para las mujeres (incluso enfermizo), musculosos para los hombres, firme y joven. Estamos rodeados de ideas que consideran la grasa como uno de los peores males «a combatir», viendo los «síntomas de la edad» (arrugas, canas...) como elementos a ocultar a los demás (sin revelarles «cuál es nuestro secreto»). En definitiva, se trata de modificar nuestro cuerpo (en algunos casos hasta extremos imposibles) si queremos lograr tanto el éxito social como el personal.

Tampoco hay que olvidar que atendiendo estas «necesidades» ya creadas o creando otras nuevas, se encuentra la venta de infinidad de productos y remedios para solucionar «**nuestros problemas corporales**» (anticelulíticos, programas de gimnasios, clínicas de cirugía estética...) continuando una vez más con la interdependencia consumista en la que nos movemos cada día, respondiendo únicamente a intereses económicos y comerciales.

Nunca antes en la historia la coacción publicitaria y social fue tan avasalladora. Hoy nos presionan de forma alarmante a través de los medios de comunicación de masas (televisión, radio, cine, prensa escrita, redes sociales...) y las órdenes, más o menos directas, para perder peso son una norma en muchos instantes de nuestra vida (paseando por la ciudad, leyendo el periódico, hablando con compañeros de trabajo y amigos...). Dicha presión es todavía más severa en personas que ya comparten (e incluso cumplen) con los ideales estéticos que se imponen, sin ser conscientes de que detrás del telón estético se mueven intereses comerciales que, casi en el mismo instante, están pregonando una figura femenina cada vez más delgada mientras anuncian bombones, bollería, comida rápida, refrescos...

En este contexto, se inician nuevos conflictos que nos afectan directamente. Siendo cada día más difícil discernir entre prácticas que se realizan por cuestiones saludables y las que se hacen por razones estéticas. La delgadez (como mito o ideal estético) se entiende en nuestro medio socio-cultural asociado a belleza, juventud, estar en forma, estar a la moda, tener éxito y, en la mayoría de los casos va asociado a estar saludable. No hay que olvidar que los argumentos médicos también se pueden ver condicionados por estas ideas y valores socio-culturales, entremezclando estética y salud, y así se pueden ofrecer como sanas ideas que pueden responder solamente a cuestiones estéticas (tablas sobre peso corporal, bondades innatas del ejercicio físico y el deporte...), con la dificultad añadida de rebatir los discursos médicos debido a la importancia y fiabilidad social que se otorga a la medicina hoy en día.

En definitiva, si analizamos el papel que juega el cuerpo dentro de la sociedad en las que estamos inmersos, encontraremos no pocas señales de como, en palabras de Susan Bordo (Bordo, 1997), el cuerpo es hoy y puede analizarse «como un medio de cultura, como una metáfora de la cultura, como un texto de cultura, y como un foco o lugar de control social, práctico y directo».

Agentes sociales *mantenedores* de la cultura corporal

Como hemos mencionado anteriormente, entendemos el cuerpo como una construcción social y nos hemos referido al conjunto de valores, usos, saberes, creencias, normas... que tenemos y aplicamos sobre nuestro cuerpo como *cultura corporal*. Sin embargo, la cultura no es algo neutro, que viene de forma natural, ni que es así para siempre no pudiendo modificarse. Es más, para que una cultura (en este caso referida al cuerpo) se generalice, sea hegemónica, aceptada y dominante entre un grupo social, necesita de unos agentes sociales que la divulguen y la enseñen, ya sea de forma coercitiva o mediante procesos ideológicos y/o pedagógicos.

En ocasiones la cultura corporal hegemónica se difunde, se enseña, de forma inconsciente, pudiendo transmitir una serie de valores relativos al cuerpo y estar actuando como cómplices de la cultura dominante sin darnos cuenta. Y es que son muchos los agentes sociales que pueden influir en la creación o mantenimiento de la cultura corporal en la que está inmersa nuestra vida, mediante la cual el cuerpo (o el culto al cuerpo) está ocupando, en la mayoría de los casos, un lugar privilegiado entre las atenciones y preocupaciones de nuestra vida cotidiana. Quizá en otra ocasión podamos profundizar en el comportamiento de cada uno de ellos pero, en este texto, sólo se enumeran los que lo hacen de una manera más evidente:

- La familia: valores, dietas, hábitos alimenticios, finalidad de la actividad física.

- Las revistas femeninas (y otras): pautas y «consejos» de su contenido, imagen.

- Medios de comunicación de masas: programación televisiva. Publicidad.

- La moda. Las y los maniquís (llamados modelos), concursos de belleza.

- El mercado de adelgazamiento y antienvjecimiento. Infinidad de productos.

-La actividad física/deporte. Finalidad estética, ideal de salud, bondad innata.

-Influencia del grupo de iguales. A cualquier edad, comparación.

-Juegos y juguetes. Canciones, normas, juegos de mesa, muecas, muñecos.

-Educación social y otros. Prácticas de ocio, educación para la salud, mensajes.

El análisis de todos ellos, hace que nos planteemos si hay más agentes sociales que pueden actuar o actúan como mediadores de la cultura corporal dominante en la actualidad, pero sobretodo debemos reflexionar si las prácticas educativas propuestas (tanto en educación formal como en no formal) actúan como transmisores de dicha cultura o, por el contrario, ofrecen recursos educativos para contrarrestar la presión continuada del resto de agentes sociales.

Clase social y minorías étnicas

En espacios multiculturales como en los que desarrollamos nuestras vidas, se considera importante que nos planteemos cuál es la situación y las circunstancias que envuelven, en materia de cuerpo, a las personas inmigrantes junto a las cuales crearemos la sociedad del futuro más próximo. Sin olvidar una vez más, que «la relevancia del cuerpo femenino suele ser en todas las culturas significativamente superior a la del masculino, tanto a ojos de la propia mujer como de quienes le rodean» (Toro, 2003: 54). Si los valores e ideales estéticos actuales, son fuente de conflictos y problemáticas sobre la población normalizada, nos vemos obligados a pensar qué puede suponer esta situación y cómo influyen estas presiones sobre los menos favorecidos o sobre aquellas personas a las que su cultura o sus normas religiosas marcan una serie de prácticas que chocan constantemente con la cultura corporal imperante. Pues detrás de las diferentes manifestaciones culturales en el vestir, «detrás de cada modelo estético, se agazapa una conducta, un modo de expresarse en el mundo, una concepción del cuerpo y no solamente una apariencia» (Ventura, 2000. 49).

Debemos ser conscientes de las repercusiones que la cultura corporal hegemónica en estos momentos puede tener en todas las clases sociales y entre las personas que practican ideas culturales o religiosas diferentes a las mayoritarias. Pues, «cada cultura posee un conjunto sistemático de técnicas relativas al cuerpo y, en el fondo, la unidad de todas ellas depende de la existencia de representaciones

culturales interiorizadas por todos los individuos de un mismo grupo en el transcurso de su educación» (Comeau, 2004: 14).

En ocasiones se asocia a determinadas prácticas corporales con falta de libertad o sumisión. Sin embargo, «se nos convence de que somos libres porque podemos fascinar con cualquier imagen que se nos antoje» (Ventura, 2000: 47) sin estar «sujetas» a un velo o a una vestimenta determinada pero, ¿a caso es libertad estar pendientes de perder peso para ajustarse a un modelo estético y corporal determinado?, o quizá «¿liberada de otras prisiones, la mujer se ha encerrado en la prisión estética (y) Tener una buena figura casi se ha convertido en una cuestión ética, porque la industria cosmética ha subrayado con éxito un concepto voluntario de la belleza?» (Ventura, 2000: 20). Esta misma idea se subraya en el libro *El Haren en Occidente* (Mernissi, 2001) cuando señala lo siguiente:

...viví la desagradable experiencia de comprobar cómo el estereotipo de belleza vigente en el mundo occidental puede herir psicológicamente y humillar a una mujer. Tanto, incluso, como la actitud de la policía pagada por el Estado para imponer el uso del velo, en países con regímenes extremistas como Irán, Afganistán o Arabia Saudí (Mernissi, 2001: 239).

Llegando a la conclusión, en su capítulo 13, de que *El harén de las mujeres occidentales es la talla 38* (Mernissi, 2001: 237- 251).

Estas presiones y conflictos culturales de los que hablamos, también tienen sus diferencias en cuanto a clases sociales. Normalmente son las clases más acomodadas las que marcan los patrones de belleza imperantes (véase la familia Beckham). Es evidente que las personas con más recursos, pueden acercarse más a los ideales estéticos comentados, ya sea mediante la contratación de un entrenador personal o por la práctica continuada de operaciones de cirugía estética. Lo cual, en ningún momento quiere decir que, mediante la continua modificación de la imagen corporal, se consiga ni mayor felicidad ni mayor satisfacción corporal.

Quizá por ello se asocie con una clase social más alta a las personas que cumplen con más requisitos propuestos por los ideales estéticos, mientras que a las personas que no los poseen (o no quieren tenerlos porque se siente bien con su cuerpo) se las margina y se les presuponen estereotipos sociales más negativos como falta de crítica o actualidad. Todo ello hace que, de nuevo, se acentúen las diferencias entre las distintas clases sociales, marcando aún más las barreras y haciendo más amplias las distancias entre quienes poseen el poder económico (en manos de unos pocos) y quienes no poseen casi nada (la inmensa mayoría).

Mujer joven... ¿Únicamente?

Es indudable que dicha presión social por lograr una determinada imagen corporal es mayor y más directa en el caso de las mujeres, pues «las mujeres aprenden la intolerancia cultural a la gordura desde que son muy jóvenes» (Phiper, 1999: 150).

«En nuestra sociedad se educa a las niñas a preocuparse más por su cuerpo y por la imagen corporal que a los varones» (Martínez-Fornés, 1994: 21). Normalmente las niñas tienen una cabellera más larga que hay que cuidar, peinar, adornar... sus vestidos son más llamativos y comentados, después utilizarán sujetador, maquillajes, cremas... Por otro lado, la importancia que los varones conceden a la delgadez es menos exigente que la que le conceden las mujeres, pues socialmente tienen asignado el rol de protectores y fuertes:

Mientras el varón practica el ejercicio físico porque le gusta y porque es recomendable para la salud y para permanecer ágil, la muchacha - en cambio- recurre al ejercicio físico y al masaje para perder peso y mejorar su silueta (Martínez-Fornés, 1994: 21).

Pero, a pesar de que son muchas las exigencias sociales que hoy en día ponen su énfasis en las mujeres, la publicidad y la presión social actual para la búsqueda de una imagen corporal determinada, actúa en todos los sectores de la población, siendo el origen de una insatisfacción corporal generalizada.

En sus orígenes, dicha insatisfacción con el propio cuerpo se circunscribía al espacio de las mujeres de clases medias urbanas pero, con el tiempo, gracias a la democrática acción pedagógica de múltiples agentes con capacidad para influir en nuestra global sociedad massmediatizada, se ha extendido por doquier, casi sin distinción de género, edad o contexto socio-económico (Barbero, 2005; en Bores (coord.), 2005: 52).

En definitiva, en la actualidad cualquier persona, sin límite de edad ni sexo, está en el punto de mira del mercado de la estética, con el único fin de convertirnos en sujetos pasivos de consumo irracional. Al mismo tiempo que, todas las personas que no cumplen con las premisas estéticas señaladas, son excluidas y rechazadas de muchas maneras en su entorno más cercano, a través de comentarios, prejuicios, insultos, discriminación laboral e insatisfacción corporal, entre otras.

Cultura corporal actual y vejez

Partiendo de lo comentado hasta el momento, nos planteamos cómo toda esta situación cultural puede afectar a las personas con las

que trabajamos, en este caso, los profesionales de la educación social. Desarrollamos nuestro trabajo educativo con personas adultas inmersas en un contexto donde priman, a grandes rasgos, valores sociales establecidos por la cultura de masas y del consumismo, entre los que destacan la cultura del éxito (asociado a la felicidad y a lo que hay que aspirar a cualquier precio), la exaltación del culto al cuerpo (vinculada a la cultura unisex, creando el estereotipo de la extrema delgadez) y la persecución de la eterna juventud (pasado ésta de ser una etapa de la vida a ser un valor al que rendimos culto).

Es indudable que la esperanza de vida actualmente es mayor y, por lo tanto, se acompaña de mayores signos de envejecimiento, del mismo modo que los cambios físicos y funcionales que acompañan a la vejez exigen una evolución sustancial de la «imagen del cuerpo». Sin embargo, estos cambios son cada vez más difíciles de aceptar en una sociedad obsesionada con la juventud, la delgadez y la estética corporal.

A lo largo de la vida establecemos una autoimagen que va modificándose con el paso de los años y el desarrollo de una imagen corporal determinada puede ayudar a la salud física y emocional, reforzar la autoestima y disminuir la vulnerabilidad al daño o todo lo contrario. De ahí que sean necesarios reforzamientos positivos y estrategias defensivas ante las demandas /ordenes del entorno descrito anteriormente.

Sin embargo, los estereotipos negativos hacia las personas mayores persisten y, prueba de ellos puede ser que los medios de comunicación siguen retratando a los individuos mayores como institucionalizados, enfermos crónicos, asexuados, seniles, dementes, decadentes o incontinentes. Dificultando de ese modo la asimilación (y, en muchos casos la identificación) con los cambios, modelos y limitaciones del cuerpo relacionados con la edad.

De este modo, nos encontramos inmersos en una cultura antienvejecimiento donde lo que predomina en las personas adultas con las que trabajamos es una continua insatisfacción que obtiene como solución una infinidad de respuestas en diferentes formatos ofertados por la potente (y rentable) industria de la belleza, acompañada también por la industria médico-farmacéutica.

La imagen «oficial» de las personas de 60 y más

Partiendo de la premisa descrita hasta el momento, el cuerpo en el que se *encarna y representa* la vejez es una *construcción cultural* recreada y transmitida a través de distintos medios por diversos

agentes sociales con poder y capacidad. Entre ellos, la publicación *60 y más*, editada por el IMSERSO (Instituto de Mayores y Servicios Sociales). En esta publicación se centra un estudio realizado entre los años 2007 y 2011 en el que se aborda una pequeña parcela de un estudio más amplio en torno a la influencia de la cultura corporal en las dimensiones subjetivas del envejecimiento. Dicho de otro modo, se trata, entre otras cosas, de detectar si la cultura corporal hegemónica condiciona el modo en que los hombres y mujeres afrontan y viven su proceso de conversión en *personas mayores* (eufemismo con el que se evita el vocablo *viejo*).

La información de este estudio puede ampliarse, junto a otros trabajos, en un artículo titulado «Cuerpo, cultura y envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación *60 y más* (IMSERSO)» (Becerril, 2011). Pero, en el marco de este texto, nos limitamos a exponer de forma esquemática el análisis de la representación de la vejez en las imágenes corporales de las portadas de la publicación que se difunde con el propósito de informar, orientar y aconsejar a este público específico de más de sesenta años.

Tras el análisis de las portadas de los números 260 a 297 de la publicación *60 y más*, correspondientes a las mensualidades editadas entre los años 2007 y 2011, podemos señalar que se emplean las siguientes (re)presentaciones de las de las personas mayores:

-La publicación (re)presenta la vejez a través de numerosas escenas protagonizadas por *cuerpos ideales* mucho más presentes y asociados a cuerpos saludables, frente a pocas exposiciones de *cuerpos reales*, los cuales, en las puntuales ocasiones en las que aparecen, lo hacen asociado a situaciones de dependencia o al medio rural). Ver imágenes de las portadas núm. 271, 273 y 277.

-Las situaciones que se muestran también son *ideales*, en un espacio público idílico de luz y de color... pero entre iguales. Ver imágenes de las portadas núm. 270, 279 y 293.

-El ejercicio físico se interpreta como un pilar fundamental del ansiado envejecimiento activo. Ver imágenes de las portadas núm. 272, 276 y 294.

-Encontramos portadas en las que aparecen las mismas personas fotografiadas en situaciones publicadas durante diferentes años, por lo que la edición emplea modelos (maniquís) de cuerpos ideales. Ver imágenes de las portadas núm. 287, 260, 262.

-La mayoría de las portadas están dedicadas a escenas de viajes y vacaciones, recurrentes y habituales entre parejas (también de cuerpos ideales). Ver imágenes de las portadas núm. 280, 282 y

291. Junto a numerosas actividades al aire libre, también en pareja en situaciones ideales... e irreales. Ver imágenes de las portadas núm. 281, 283 y 290.

-Son anecdóticas las pocas escenas de «medicalización» y cuidados que se muestran y, cuando se hace, éstas también aparecen representadas a través de situaciones ideales de felicidad. Ver imágenes de las portadas núm. 263, 285 y 296.

-El uso de las tecnologías de la información y la comunicación se muestra como otro elemento de ocio de las personas mayores. Ver imágenes de las portadas núm. 275, 284 y 297.

-Cuando aparecen relaciones intergeneracionales, éstas se pueden definir como desiguales, mostrándose situaciones de asistencia, de ayuda, voluntariado o escenas familiares donde la persona mayor es la atendida, la que aprende o de la que hay que compadecerse. Ver imágenes de las portadas núm. 274, 278 y 288.

-La vida en pareja es todo un símbolo de bienestar durante el envejecimiento. Ver imágenes de las portadas núm. 269, 286 y 292.

Brevemente, podemos concluir que, de acuerdo con la imaginaria de dicha revista, el modelo de *persona mayor* responde a estas características: cabello rubio/blanco (teñido), ojos claros, piel bronceada, delgados y ágiles. Europeos urbanos que rebosan de satisfacción y felicidad mientras disfrutan de su tiempo libre en pareja (mediante una estructura tradicional en cuanto a relaciones de género). Jóvenes mayores que viven una etapa idealizada de la vida conquistando con sus iguales espacios públicos en busca de un envejecimiento activo y saludable.

En definitiva y tras este análisis, se sugiere la conveniencia de reflexionar sobre el papel de la cultura corporal en la concepción del proceso de envejecimiento en nuestro contexto cultural a fin de incrementar nuestra capacidad de imaginar alternativas que apuesten por una verdadera sociedad para todas las edades.

Necesidad de reflexión desde la Educación Social

La insatisfacción por la imagen corporal es algo generalizado entre las personas con las que trabajamos (de cualquier edad, sexo y condición social) y las condiciones socioculturales actuales pueden empujar a que estas preocupaciones se conviertan en patológicas, como por ejemplo, los trastornos de conducta alimentaria. Por ello, desde el ámbito educativo este es un tema a tratar y sobre el que

reflexionar, al igual que se trabajan otros valores culturales (uso de las drogas, prevención de enfermedades de transmisión sexual...).

Para ello, podemos empezar por replantearnos y tratar de ver «desde fuera» nuestros propios valores y prácticas cotidianas del día a día, pues si somos conscientes de las acciones, valores, creencias, usos, etc. que poseemos sobre nuestro cuerpo, podremos llegar más fácilmente a reflexionar y posicionarnos de forma crítica ante las características y condicionantes socioculturales que componen nuestras vidas.

La fuerza del mercado y los intereses económicos llegan a actuar incluso entre las personas aparentemente más críticas con la sociedad de consumo. De mismo modo, nuestras prácticas se encuentran «contaminadas» por los valores sociales imperantes con respecto al cuerpo, suponiendo a todo ello una bondad innata y asociándolo a valores educativos por el único hecho de ofertarlo. De ahí que consideremos fundamental detectarlo, defendernos y actuar con coherencia para ampliar los recursos de nuestros destinatarios y así poder ofrecerles un contexto diferente en el que se aporte seguridad en sí mismos y se respeten las diferencias corporales.

Sin embargo, y pese a la importancia de «lo corporal» en el día a día de las prácticas pedagógicas de, entre otros profesionales, los de la educación social, la ausencia del cuerpo (y mucho más del cuerpo viejo) en la formación inicial es un hecho. Sin olvidar que todo lo referente al envejecimiento o el trabajo con personas mayores es un ámbito con menor reconocimiento social.

En definitiva, es necesario reflexionar sobre el papel de la cultura corporal en la concepción del proceso de envejecimiento en nuestro contexto cultural a fin de incrementar nuestra capacidad de imaginar alternativas que apuesten por una verdadera sociedad para todas las edades. Pues, como educadores sociales, ¿queremos ser cómplices de la cultura corporal imperante o queremos dar pequeños pasos para modificar las bases sociales que lo sustentan?

Referencias bibliográficas

- Barbero, J. I. (2005). El deporte como agente de una cultura corporal específica. En Bores, N. J. (Coord.), *La formación de los Educadores de las Actividades Físico-Deportivas Extraescolares*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Barbero, J. I. (2001). Cultura Corporal: ¿tenemos algo que decir desde la Educación Física? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 18-36.

- Becerril, R. (2011). *Cuerpo, cultura y envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación 60 y más (IMSERSO). Ágora para la educación física y el deporte*, 13, 139-164.
- Bernárdez, A. (2009). *Transparencia de la vejez y sociedad del espectáculo: pensar a partir de Simone Beauvoir. Investigaciones feministas*, 0, 29-46.
- Bordo, S. (1997). *The body and the reproduction of femininity*. En Conboy, K., Medina, N. & Stanbury, S. (eds.), *Female embodiment and feminist theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- Colom, A. J., Orte, C. (Coords.) (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Comeau, G. (2004). *El cuerpo. Lo que dicen las religiones*. Bilbao: Mensajero.
- García, F. (coord.) (2005). *Vejez, envejecimiento y sociedad en España, siglos XVI-XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Giró, J. et al. (2004). *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Iacub, R. (2007). *El cuerpo externalizado o la violencia hacia la vejez. Revista Kairós Gerontología*, vol. 10, núm 1.
- IMSERSO (2007-2011). *60 y más*, números: 260 a 297, IMSERSO, Madrid.
- Martínez-Fornés, S. (1994). *La obsesión por adelgazar. Bulimia y anorexia nerviosa*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mernissi, F. (2001). *El harén en Occidente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pipher, M. (1999). *Hambre a la moda. El infierno de los trastornos de la alimentación*. Barcelona: Grijalbo.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Toro, J. (2000). *El cuerpo como enemigo. Comprender la anorexia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Salvarezza, L. (coord.) (1998). *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Barcelona: Paidós.
- San Román, T. (1990). *Vejez y cultura*. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones.
- Ventura, L. (2000). *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Barcelona: Plaza y Janes.
- VV. AA. (2008). *La participación social de las personas mayores*, Colección estudios Serie personas mayores. Madrid: Ministerio de

Educación, Política Social y Deporte; Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad; Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

VV. AA. (2009). *Las dimensiones subjetivas del envejecimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social; Secretaría General de Política Social y Consumo; Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

VV. AA. (2009). *Nuevas miradas sobre el envejecimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social; Secretaría General de Política Social y Consumo; Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Anexo: Selección de portadas de la revista 60 y más



N. 271, 273 y 277. Cuerpo ideal (más presente y «saludable») frente a cuerpo real (asociado a dependencia o rural).



N. 270, 279 y 293. Situaciones ideales en un espacio público idílico de luz y de color... pero entre iguales.



N. 272, 276 y 294. El ejercicio físico como pilar del envejecimiento activo.



N. 287, 260, 262. Ejemplos de algunas portadas en las que aparecen los mismos modelos en años diferentes (maniqués).



N. 280, 282 y 291. Escenas de viajes y vacaciones, recurrentes y habituales entre parejas (cuerpos ideales).



N. 281, 283 y 290. Actividades al aire libre y en pareja. Situaciones ideales... e irreales.



N. 263, 285 y 296. de las pocas escenas de medicalización y cuidados (situaciones ideales).



N. 275, 284 y 297. Uso de las tecnologías de la información y comunicación como otro elemento de ocio.



N. 274, 278 y 288. Relaciones intergeneracionales desiguales (familiares, de asistencia, de ayuda y voluntariado).



N. 269, 286 y 292. Vida en pareja símbolo de bienestar durante el envejecimiento.

¿El Futuro de los Recuerdos? Estimulación cognitiva No Farmacológica con el apoyo de las TIC para enfermos de Alzheimer y otras demencias

Begoña Pérez González

e-mail: begoperez87@gmail.com

Asociación Familiares Alzheimer de Valladolid. España

El Alzheimer es una enfermedad neurodegenerativa y progresiva que afecta sobre todo a la memoria, la atención, el lenguaje así como a las funciones ejecutivas como la lógica y el raciocinio, esta también acarrea alteraciones conductuales y emocionales, además de pérdida paulatina de la capacidad de realización de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.

Por otro lado, en el momento actual y social en el que nos encontramos, las TIC están presentes ya en nuestro día a día: Móviles, internet, redes sociales, ordenadores, videoconsolas, tabletas... ocupan un espacio muy importante en nuestras vidas, facilitándonos de manera muy evidente las cosas, por ello hemos observado la necesidad de unir Alzheimer y TIC, para la realización de terapias no farmacológicas, siendo estas «no químicas», para conseguir tratamientos más novedosos, atractivos y eficaces para ralentizar la enfermedad de Alzheimer, que a día de hoy, es el tipo de demencia más común en el mundo y actualmente sin posibilidad de curación.

De esta premisa surgió la idea de realizar un proyecto «¿El Futuro de los Recuerdos?» para la realización de terapias cognitivas y motóricas con el apoyo de las nuevas tecnologías. Este proyecto fue el ganador en el concurso nacional de 2011 «Construye un Nuevo Mundo de la Fundación Vodafone España.

¿El futuro de los recuerdos? es el nombre que se le da al proyecto. Su título enmascara un doble sentido, ya que es un juego de palabras, donde el termino futuro hace referencia a las nuevas tecnologías, cada vez inmersas en nuestra sociedad actual, y además se interroga sobre cuál será ese futuro incierto de nuestros recuerdos, donde cada día encontramos más elementos estresantes en nuestras rutinas que aumentan nuestra predisposición a padecer Alzheimer.

Los objetivos que pretendemos con el desarrollo de este proyecto, son por un lado mantener el máximo tiempo posible las funciones superiores y otras capacidades que se ven muy deterioradas en los enfermos de Alzheimer, como el esquema corporal, la propiocepción, orientación temporo espacial y personal, entre otras. Y por otro, trabajar sobre el campo emocional y afectivo de los enfermos de Alzheimer.

La metodología que utilizaremos se centrará en la realización de sesiones individualizadas y grupales con el apoyo tecnológico; ordenadores táctiles apoyados estos con un proyector, tabletas y videoconsolas interactivas que permiten la detección de todo el cuerpo. Es importante que estas videoconsolas no tengan ningún intermediario instrumental, ya sea en forma de mando, puntero, joystick, o algún otro, pues eso implicaría llevar a cabo un aprendizaje que podría producir el fracaso de la terapia, por lo que sólo debe identificar el cuerpo de la persona que realiza la terapia.

La muestra que tomaremos para este proyecto, serán los enfermos de Alzheimer que acuden de lunes a viernes, a los talleres cognitivos que oferta la asociación de familiares de Alzheimer de Valladolid, siendo una muestra variable, todos ellos diagnosticados de Alzheimer o de algún otro tipo de demencia con patrones similares de tratamiento. En la muestra contamos con diferentes estadios de la enfermedad, estructurados en seis grupos según la escala de deterioro global de Reinsberg; dos grupos GDS - 3 (MEC de Lobo entre 20 y 27), otros dos grupos GDS - 5 (MEC de Lobo entre 10 y 19 puntos), y por ultimo otros dos grupos GDS - 6 (MEC de Lobo entre 0 y 12 puntos), de estos seis grupos, tres grupos acuden al centro con un horario de mañana y los otros tres de tarde. Siendo cada uno de una modalidad.

Gracias al apoyo de las nuevas tecnologías en las terapias no farmacológicas TNF (entendidas como «no químicas»), podemos

conseguir registros digitales cuantitativos que nos permiten conocer y analizar la evolución de su enfermedad, ya que los resultados permanecerán almacenados en las actividades propuestas, muchas veces en forma de puntuaciones, niveles, etc. De manera que todo esto nos sirve de referencia para observar el curso de la enfermedad, así como las áreas más dañadas por esta.

Sus resultados que se guardan sistemáticamente, nos permiten descubrir cuáles son sus centros de interés, para así trabajar sobre ellos y mejorar su autoestima reforzando positivamente sus habilidades, y consiguiendo así trabajar transversalmente la reminiscencia mediante recuerdos y situaciones vividas pudiendo hacer terapias centradas en la persona y todo lo que para ella es importante. Por ejemplo si en la actividad aparece un avión y empieza a contarte que su marido había sido piloto, que ha viajado mucho en avión, modelos de aviones, etc.

Para poder comenzar con las sesiones de trabajo es necesaria una evaluación inicial, con el fin de tener una idea de su mapa mental y recoger datos sobre las áreas que presenta más dañadas, aunque la mayoría vienen ya valorados de su centro de salud con informes médicos. Para llegar a trabajar en los talleres cognitivos, pasan previamente un examen con la doctora del centro, la cual recopila todos los informes y valora al sujeto utilizando el mini examen cognoscitivo de Lobo (MEC), versión validada y adaptada en España del Mini Mental State Examination de Folstein (MMSE).

Para comenzar a trabajar con los enfermos en el proyecto, nos basamos en los resultados de la doctora, pero además realizamos una valoración más exhaustiva, para ello utilizaremos el manual CAMDEX - R, centrándonos en la batería neuropsicológica CAMCOG, la cual se compone de varios test objetivos sobre la función cognitiva que nos dan una información más detallada sobre las áreas afectadas y su grado de deterioro. Después de valorar tendremos una reunión con el equipo sanitario del centro, y sus familiares, para recopilar los máximos datos posibles para poder así diseñar un plan de actuación cognitivo individualizado (P.A.C.I), según las necesidades personales y sociales de cada persona.

Este plan lo desarrollaremos con el apoyo de los recursos tecnológicos, estos recursos nos proporcionaran los registros diarios de las terapias para poder analizar los resultados, y poder llevar una evaluación continua del plan propuesto, pudiendo diseñar así nuevos objetivos dentro del plan y comprobar si los objetivos iniciales fueron los correctos, todo eso gracias a la información que recibimos del apoyo tecnológico utilizado en ese momento, donde debemos tener

un feedback devolviéndole nosotros la información transformada en nuevos objetivos para obtener el éxito en la terapia.

Las TIC facilitan el apoyo al cuidador, por lo que en el proyecto «El Futuro de los recuerdos» hemos diseñado un apartado para ello. Cuidar al cuidador mediante las TIC, para ello elaboramos material didáctico y psicopedagógico para los familiares y enfermos, que se les envía vía mail, según las necesidades que demande. Informes y documentos gráficos de las terapias. Además de pautas de cuidado socio sanitario (como productos específicos, consejos de interés, avances médicos, cursos, congresos, etc.).

Otra estrategia es la ayuda psicológica mediante consultas individualizadas vía internet, establecer vínculos con el grupo de ayuda mutua (GAM), no solo durante la sesión semanal de una hora, sino proponiendo una serie de redes sociales, para potenciar las sinergias semanales y siempre sientan que están acompañados, sirviéndolas además de ocio y distracción para liberar estrés y como herramienta de difusión y formación. Estableceremos sesiones de trabajo, orientación y formación psicopedagógicas con los familiares y trabajadores del centro, con el uso de ordenadores y material On-line. Charlas sobre los últimos dispositivos tecnológicos, como por ejemplo la tele asistencia, domótica, video vigilancia, localizadores, app, para hacerles conocedores de cómo la tecnología puede ayudarles en el cuidado cotidiano.

Algunas actividades prácticas de las sesiones individualizadas y grupales que llevamos a cabo con los recursos tecnológicos que tenemos en el centro son las siguientes:

Comenzamos explicando la manera de trabajar con los *ordenadores portátiles táctiles*, los cuales tienen la ventaja que pueden ser trasladados por todas nuestras instalaciones, inclusive pueden ser transportados hasta el domicilio de la persona que vaya a realizar la actividad, evitando mover a la persona la cual muchas veces presenta problemas de movilidad. También la tactilidad de el ordenador nos permite que sea muy intuitivo y funcional a la hora de poder trabajar, pues no debemos olvidarnos que la mayoría de los usuarios suelen poseer una avanzada edad y nunca antes han usado ordenadores, y debido a la enfermedad se ve mermada la capacidad de aprendizaje; lo que aparentemente puede ser sencillo para una persona, como manejar el ratón, puede tornarse imposible para una persona que padezca Alzheimer.

El programa que utilizamos para nuestros tratamientos es el sistema Smartbrain, un sistema interactivo de estimulación cognitiva y entrenamiento mental, diseñado para mantener, en el caso de los enfermos de Alzheimer, capacidades cognitivas como; memoria, lenguaje,

cálculo, atención, reconocimiento, orientación y funciones ejecutivas. El sistema Smartbrain se utiliza con la ayuda de un ordenador o de cualquier dispositivo capaz de ejecutar contenidos interactivos y multimedia: televisión, teléfono Smartphone, consola de juegos con acceso a internet, etc. Esta probada científicamente su eficacia terapéutica para tratar y cuidar cualquier caso de deterioro cognitivo, no solo la enfermedad de Alzheimer, sino otras como daño cerebral, deterioro cognitivo leve...

Además de este sistema para trabajar con el ordenador diseñamos y personalizamos nosotros muchas actividades según sus centros de interés, actualidad social, etc.

Elaboramos unidades didácticas, en Microsoft Power Point y con guías en Microsoft Word como por ejemplo «Oficios de ayer y hoy» donde hicimos una exhaustiva búsqueda sobre todos los oficios y profesiones del pasado, que a día de hoy se han transformado o dejado de existir. Para la elaboración de estas unidades tenemos que tener muy presente al público al que nos dirigimos, es decir personas de una edad avanzada, enfermas de Alzheimer la mayoría, con una idiosincrasia muy marcada por una postguerra, venidas de ambientes y núcleos rurales, dedicadas a trabajos del campo, ganadería y labranza. Además tenemos que tener muy presente al crear material que no son niños los que van a recibirlo, por lo que debe ser un material fácil, pero no infantil.

Para la elaboración de estas unidades nos basamos en la pedagogía de los Vygoskianos, creando actividades ricas en imágenes, muy sensoriales y visuales.

Ahora os presentaré un ejemplo de cómo trabajamos la unidad didáctica antes citada «Oficios de ayer y hoy»; comenzamos mostrándole durante unos segundos una foto de un oficio antiguo en el caso del ejemplo «El Sereno», después de visualizarla se elimina esa imagen y se le pregunta qué es lo que han visto y quién es, además se les invita que hagan una descripción sin las imagen, pretendiendo así la ejercitación de la memoria a corto plazo, se admite cierto refuerzo y apoyo externo mediante pistas ¿Llevaba llaves? ¿Gorra?... después volvemos a incorporar la imagen anteriormente mostrada y se les vuelve a pedir su descripción, esta vez estando ella presente. Una vez finalizada la descripción, pasamos a encuadrar la imagen en su contexto histórico, social y profesional de «El Sereno», por lo que mostramos otra diapositiva donde nos explican las funciones que realizaba, así como anécdotas curiosas de tiempo; «Se encargaba de encender las farolas y vigilar las calles...» «Tenía en su poder las llaves de todos los portales...»

«Se le llamaba a golpe de...», con todos estos datos conseguimos establecer un coloquio y preguntarles si conocían la figura del sereno, si en su pueblo había, etc. Para llegar a un ejercicio de reminiscencia y evocación de la memoria a largo plazo, además de estar trabajando el lenguaje y comprensión. Por último se les piden que piensen en que se habrá convertido esa figura, en este caso el sereno deo de existir y evoluciono en porteros automáticos y alumbrado público. Para concluir hacemos un debate general solicitándoles su propia opinión y valoración; que cosas positivas ven en la transformación, que cosas negativas, que prefieren, etc. Además del sereno se han analizado otras profesiones dentro de esta unidad didáctica, como por ejemplo el colchonero, el afilador, el pregonero, el barquillero, etc.

Dentro del proyecto hemos creado otras unidades didácticas siguiendo todas la misma línea.

También elaboramos actividades especiales de orientación temporal, igualmente en Microsoft Power Point y con guías en Microsoft Word, centrándonos en la época del año, las fiestas, santoral, las estaciones... Un ejemplo es la actividad «*Gala La Campanera*», esta actividad se realizó el último día del año, simula un cotillón de nochevieja y dentro de la actividad se plantean de una forma lúdica y animada ejercicios donde trabajamos diferentes áreas cognitivas, todos ellos teniendo como eje transversal la orientación temporal «las navidades - fin de año» . En los ejercicios planteados se les pide entre todos que nos situemos en el año en el que estamos despidiendo, y que intentemos destacar que acontecimientos sociales importantes han sucedido ¿*Cambios de gobierno?* ¿*Muertes de personalidades importantes?* ¿*Casamientos?* ¿*Descubrimientos?...*, también podemos adaptar esta actividad individualmente siendo esos episodios de su vida personal, asimismo les propondremos que nos digan que cosas se hacen en navidad, que tradiciones y costumbres tienen, para ello les proyectaremos videos de anuncios antiguos de navidad como por ejemplo «*las muñecas de famosa*», «*turrón el lobo*»... para conseguir establecer un coloquio y pedirles que nos detallen experiencias personales. Dentro de esta actividad en concreto tendrán que tomar las 12 uvas y brindar con «champan» haciendo un rol - playing de lo que será por la noche, y al final de la actividad habrá un baile cotillón. Estos son unos ejemplos de los ejercicios planteados dentro de la actividad, «*Gala la campanera*», de orientación temporal.

Otra de nuestras actividades prácticas para trabajar con el ordenador es la creación de historietas, y ejercicios con sus propias fotos y las de personas familiares, en lugar de recurrir a los actores que

vienen en actividades elaboradas ya desde fuera. Pedimos a las familias que nos aporten fotografías que contengan un significado, y que nos hagan una pequeña guía de ellas, para trabajarlas en el centro, del mismo modo tomamos periódicamente fotografías en el centro, que nos sirven para la creación de estas actividades con las cuales siempre se trabaja el reconocimiento personal, el «Yo», pero debemos de tener especial cuidado con los casos muy aparentes de agnosia, en los que deberemos trabajar de con tacto, evitando frustraciones al verse y no reconocerse, o no reconocer a sus seres queridos.

Pero todo lo anteriormente citado para trabajar con ordenadores táctiles portátiles de manera individual, también lo trabajamos de manera grupal, *proyectándolo* en una pared del aula. Lo que les resulta muy llamativo e interesante, además conseguimos así una adaptación para la gente que tiene problemas visuales, pues las imágenes son mucho más grandes que las que nos proporcionan los ordenadores o las tabletas que presentaremos más adelante.

Además de lo presentado anteriormente, se llevan a cabo una serie de actividad, que tienen muy buena acogida. La terapia de orientación a la realidad (TOR), la llevamos a cabo diariamente proyectada, hemos pasado por ejemplo de leer el periódico de manera tradicional, a leerlo proyectado, con las ventajas que eso ha supuesto, pues ya no solo es capaz de leer la noticia el que tiene el periódico en la mano, sino todos los que siguen en la pantalla lo que se está leyendo, además, pueden seguir la noticia apoyada con las imágenes que presenta el periódico on - line, inclusive la noticia que se lee, puede ser reforzada con videos específicos que no superan el minuto, lo que permite mantener muy bien la atención, y reforzando toda la TOR, observamos cómo es más fácil mantener la concentración desde que proyectamos el periódico, y como gracias a que todos están visualizando y siguiendo la noticia, podemos abrir grupos de debate en lo que respecta a la actualidad trabajada, además al contar con un ordenador con conexión a internet, si en algún momento aparece una cuestión desconocida con los buscadores de internet encontramos todo en tiempo real, haciendo más provechosas estas TOR y esos debates establecidos.

Nos apoyamos también en Google Earth para llevar a cabo otro taller, donde realizamos viajes a los rincones de su memoria, a aquellos lugares donde han crecido, a sus pueblos, sus ciudades, y a golpe de clics, emprendemos un viaje sin movernos de la sillas, el factor sorpresa es muy favorable para nosotros, junto con el factor emotivo, pues conseguimos que se trasladen a esas calles donde jugaban de pequeños, a aquella ciudad donde emigraron para buscarse la vida

durante la dictadura, o a cualquier lugar del mundo que fue o es importante para ellos viendo así como comienzan a evocar a revivir y hablar sobre todas esas vivencias y recuerdos, observan maravillados como han cambiado esos rincones, y les encanta comprobarlo con sus propios ojos.

Con los grupos más deteriorados GDS - 6, llevamos a cabo la proyección de imágenes a las cuales les hemos añadido una música relajante, para intentar así controlar alteraciones conductuales, proyectamos y trabajamos sobre esas imágenes categorizadas por grupos, algo similar a los Bits de inteligencia que se utilizan en infantil, el trabajo con esas imágenes son conceptos básicos como los colores, las formas o las texturas, pues combinamos esas imágenes proyectadas con la manipulación de la imagen real siempre que sea posible, un ejemplo es la proyección de un limón y la manipulación de este mientras se explican sus características.

Con el proyector también llevamos a cabo un taller semanal del Youtube, donde seleccionamos un tema de su interés y elaboramos una actividad, siendo los videos que allí encontramos los protagonistas; zarzuela, canciones, anuncios antiguos... elaboramos la actividad siguiendo la línea de las unidades didácticas explicadas anteriormente, así escogemos un tema de su interés, que nos ayude a trabajar la atención y la memoria, como por ejemplo, «Eurovisión» y así hacemos una selección de videos, para montar una actividad, donde se consigue que disfrutando de la actividad ejerciten la memoria, en el caso de la actividad de «Eurovisión» se presenta al artista «Conchita Bautista» se les explican datos sobre su aparición en eurovisión, para pasar a una foto de la cantante, y volver a preguntarles por los datos, ¿Ciudad?, ¿Año? ¿Canción? ¿Artista?... para finalizar visualizando la actuación que realizo en 1966 y comentándola entre todos, así con una serie de artistas relevantes que acudieron a Eurovisión y muy familiares para las personas que realizan esa actividad. Además anexas a estas actividades del youtube se han creado guías para los usuarios para que las sigan mejor y practiquen además la percepción y escritura.

Otro apoyo tecnológico que usamos con los enfermos de Alzheimer, son las *tabletas o Tablet pc*, estas son un tipo de computadora portátil, de menos tamaño que un ordenador portátil y mayor que una PDA o Smartphone las cuales son muy fáciles de transportar por su larga autonomía y su bajo peso, siendo un elemento muy atractivo para los usuarios e intuitivo debido a su pantalla táctil.

Emprendimos una fase de pilotaje para el manejo de las tabletas en nuestro proyecto, donde repartimos tabletas por los distintos técnicos

que iban a trabajar con ellas, después de esta fase de prueba fueron varios los problemas que encontramos, los software que encontramos la mayoría de ellos en forma de Apps para Android estaban diseñadas para móviles Smartphone. La mayoría de App que se podían adaptar a nuestras necesidades de trabajo, es decir al nivel cognitivo de nuestros usuarios, estaban diseñadas con un formato muy infantil, destinados en su mayoría a niños en edad preescolar, y por otro lado las que se podían adaptar por formato era de una dificultad altísima. Pero decidimos seleccionar algunas app para trabajar, como por ejemplo; las de reconocimiento de objetos, animales, plantas, etc. mediante imágenes y sonidos, las de praxis; las de aplastar hormigas, globos, etc. Los memory, algunas de hacer puzles (aunque están precisas de mucha ayuda, pues no son capaces de dominar la tactilidad de las Tablet), algunas de realizar trazos y dibujos, y como siempre actividades que elaboramos como la de agrandar una imagen e ir poco a poco encogiéndola hasta lograr reconocer lo que está detrás.

Debemos hacer el apunte que anteriormente hicimos con el proyector, muchas de las actividades planteadas para el ordenador se pueden llevar a cabo en las tabletas para tratamientos individuales (reconocimiento de objetos, terapias de orientación con sus fotos, etc.). Pero sin duda lo que debemos de señalar es que son casi inexistentes las aplicaciones para tablet de estimulación cognitiva para personas con demencia, lo que provoca que no se saque todo el rendimiento que podríamos sacar a las tabletas.

Por último para completar los apoyos tecnológicos utilizamos una video consola interactiva, la XBOX 360, con el sensor Kinect, el cual nos permite identificar nuestro cuerpo sin ningún interfaz como instrumento. Con este recurso tecnológico ocurre algo similar como con las tabletas, no encontramos materiales específicamente creados para las terapias con enfermos de Alzheimer, lo que mengua bastante los resultados exitosos del trabajo que realizamos, aunque hemos buscado los que más se pueden adecuar a nuestras necesidades, optando por los que más apelan a temas emocionales y no requieren de mucha actividad física para llevarlos a cabo, (Kinect Animals), pues tenemos que volver a tener presente que los usuarios de estos son personas de una edad avanzada y determinadas actividades físicas es francamente difícil realizarlas (saltos, patadas, giros...). Para la eficacia total de la terapia, la persona que la realice no debe tener problemas notables de agnosia, cinetoagnosia, pues vamos a trabajar en una realidad virtual. Deberá a su vez tener un estado psicomotriz óptimo ya que como hemos comentado antes algunos ejercicios precisas de movimiento y obedecer órdenes, que aunque intentamos adaptar

al máximo la actividad deberán seguir, para de una manera lúdica y divertida trabajar el cuerpo y la mente conjuntamente. Además la kinect nos permite desplazarla por el centro y proyectarla también grupalmente. Los resultados que estamos obteniendo están siendo notables, pues los usuarios entran de una manera sorprendente a trabajar con ella, siempre supervisados y guiados por un terapeuta, asimismo hay videojuegos que te permiten trabajar otros aspectos, además de los psicomotrices, como las ABVD, (actividades básicas de la vida diaria), teniendo que hacerse cargo de un animal virtual, al cual hay que alimentar, asear...

Podemos señalar que todos estos apoyos tecnológicos que hemos descrito antes; ordenadores, proyectores, tabletas y kinect, nos han dado pie a unir intergeneracionalmente, a niños y ancianos, siendo los propios nietos, en muchas ocasiones los que explican las actividades a sus abuelos y pasan un rato divertido jugando y colaborando en la terapia, donde la persona enferma no sólo se siente útil, sino se siente querida compartiendo algo que cotidiano para su nieto y no sabía para que se utilizaba. También debemos mencionar que los apoyos tecnológicos pueden ayudarnos a realizar un entrenamiento mental destinado a cualquier persona sana que quiera ejercitar su mente.

Como conclusión final puedo decir, como bien enuncia el proyecto el futuro de los recuerdos, que estos apoyos tecnológicos son el futuro, pero un futuro que todavía le queda por llegar, pues se necesitan adaptaciones y diseños específicos para que se pueda sacar el máximo rendimiento a estas tecnologías, debemos de luchar por los equipos multidisciplinares, donde componentes de las ramas sociales, educativas, sanitarias y tecnológicas, trabajen juntos para crear programas para la estimulación cognitiva no farmacológica con apoyo de las nuevas tecnologías.

Ojala algún día la tecnología ayude a la mente a recordar todo lo olvidado, a disfrutar de todo lo vivido y a expresar a ese ser querido todo lo que le amamos.

Referencias bibliográficas

- Acarín Tusell, N. (2010). *Alzheimer. Manual de instrucciones*. Barcelona: RBA.
- Boada Rovira, M. (2001). Estrategias terapéuticas en la enfermedad de Alzheimer. Concepto ad continuum. *Revista de Neurología*, 32 (11), pp. 1074-1084.

- Escarabajal Arrieta, M. D. (2010). *Intervención no farmacológica en pacientes con demencia*. 11º Congreso virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2010.
- Genny Lubrini, J. A, Ríos Lago, M. (2009). Introducción a la estimulación cognitiva y la rehabilitación neuropsicológica. En Muñoz Marrón, E. (coord.). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. (pp. 13-34) Barcelona: editorial UOC.
- Hernández Salvador, C. (coord.) (2011). *Innovación TIC para las personas mayores*. Madrid: Fundación Vodafone y Ministerio de Ciencia e innovación Instituto de Salud Carlos III.
- Muñiz, R., Olazarán, J. (2009). *Mapa de Terapias No Farmacológicas para Demencias Tipo Alzheimer. Guía de iniciación técnica para el profesional*. Madrid: Fundación María Wolff & Internacional Non Pharmacological Therapies Project.
- Muñoz Marrón, E. (coord.) (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: editorial UOC.
- Sardinero Peña, A. (2010). *Estimulación cognitiva para adultos: cuadernos de introducción y ejemplos*. Madrid: Grupo Gesfomedia SL.

Nuevos perfiles y nuevas respuestas de intervención en drogodependencias

José Luis Rodríguez Sáez

e-mail: joseluisrs@cop.es

Fundación Aldaba - Proyecto Hombre Valladolid. España

El presente estudio es una investigación de tipo descriptivo cuyo objetivo principal es analizar los perfiles de personalidad, síndromes clínicos, variables sociodemográficas y variables de consumo de una muestra de consumidores de drogas de ambos sexos (25% mujeres y 75% hombres) de diversas sustancias psicoactivas (N = 30) participantes en el programa educativo-terapéutico Proyecto Hombre perteneciente a la institución Fundación Aldaba en Valladolid.

La recolección de los datos se realizó a través del Inventario Clínico Multiaxial de Millon (MCMI-III) y el EuropASI. Tras el procesamiento de los datos entre los resultados más relevantes se encontró que las personas con problemas de drogas que reciben tratamiento residencial presentan una mayor prevalencia de trastornos de la personalidad que los que reciben un tratamiento ambulatorio.

Introducción

El consumo de drogas en España sigue siendo un grave problema al que se enfrentan los programas de tratamiento de las drogodependencias y ante el cual se ha producido un interés creciente por el estudio de las dimensiones de personalidad más habituales

en este tipo de población y, más recientemente, de los trastornos concretos de la personalidad que les afectan. Por ello, en este trabajo nos proponemos analizar la población de drogodependientes en Proyecto Hombre Valladolid en relación a los perfiles de personalidad, síndromes clínicos, variables sociodemográficas y variables de consumo. Y nos planteamos estudiar si las personas con problemas de drogas que reciben tratamiento residencial presentan una mayor prevalencia de trastornos de la personalidad que los que reciben un tratamiento ambulatorio.

En la actualidad, si revisamos la literatura científica encontramos que la idea de conjugar personalidad y adicción es más antigua de lo que en principio cabría suponer. En 1936, un autor español, Luis Valenciano, estimaba que el factor causal fundamental de las toxicomanías reside en la personalidad del toxicómano (Pedrero, 2008).

Tras los primeros estudios de Eysenck buscando una relación entre el consumo de tabaco y la personalidad, las primeras aproximaciones al estudio de la personalidad en los individuos adictos a opiáceos intentaban delimitar o definir la existencia de la «personalidad adictiva», utilizando para su medida test psicométricos diversos entre los cuales conviene destacar el M.M.P.I. (Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota), sin que los autores pudieran llegar a confirmar la existencia de una personalidad prototípica del consumidor de sustancias ilegales, sino que identificaron unos rasgos que podían estar presentes en mayor o menor medida en esta población.

Posteriormente, a partir de los años 80, con la inclusión del eje II de los trastornos de personalidad en el DSM-III e, igualmente, con el incremento de los estudios sobre comorbilidad, empezó a cobrar más fuerza la posible relación entre los trastornos de personalidad y las conductas adictivas. Diversos estudios observaron cómo en los adictos a opiáceos se presentaba con mucha frecuencia una personalidad antisocial. Así, en el estudio de Rousanville y cols. (1982), con una muestra de 533 pacientes adictos a opiáceos, se obtuvo un 29,5% de casos que presentaban rasgos de un trastorno de personalidad de tipo antisocial y un 8,7% de casos que presentaban rasgos esquizotípicos de personalidad.

En la actualidad, existen muchos estudios que evidencian la relación entre los trastornos de personalidad y las adicciones. No obstante, la explicación de la asociación entre consumo de sustancias y trastornos de personalidad presenta algunas dificultades, ya que en muchas ocasiones se desconoce si la personalidad es la que determina el inicio en el consumo de drogas, si es el consumo de drogas el que lleva a un patrón de personalidad desadaptativo, si el consumo de

drogas lo que hace es modular una serie de rasgos previos, o si son independientes los patrones de personalidad y el consumo de drogas (Pedrero, 2003). Además, San (2004) apunta que la consideración de los trastornos de personalidad como categorías hace que se solapen muchos criterios diagnósticos, entre distintos trastornos. Es el caso del trastorno antisocial de la personalidad en el que uno de sus criterios diagnósticos es la realización de actividades ilegales donde se puede incluir el consumo de drogas.

En la literatura científica se ha tratado de explicar la interrelación entre los trastornos de personalidad y la dependencia a sustancias psicoactivas a través de distintas teorías y modelos:

a) El primero es el modelo de *adaptación* (Peele, 1985). Según este modelo la conducta adictiva sería una consecuencia de los problemas personales, familiares y sociales que padecen los individuos en su entorno social. Así, la interacción de trastornos genéticos, problemas ambientales (estrés ambiental) y dificultades en el proceso de maduración personal (como los trastornos de personalidad), producirían un fracaso en los recursos personales para una adecuada adaptación personal y ambiental, con los consiguientes problemas antes señalados. Esto último provocaría la búsqueda de adaptaciones sustitutivas como la adicción a drogas, juego patológico, etc.

b) El segundo modelo es el de la *automedicación* (Khantzian, 1985) y, presta una mayor atención a las variables internas, como la psicopatología o los trastornos de personalidad. Según este modelo las personas con trastornos adictivos seleccionan la droga de abuso en función de determinantes internos, concretamente la modulación de aspectos afectivos. Se le denomina hipótesis de la automedicación porque se presupone la existencia de trastornos ansiosos afectivos o psicóticos en los adictos a opiáceos. Estos trastornos se verían modulados a través de la automedicación o el consumo de droga.

c) La *teoría transaccional de la adicción* de Wills (2004), ha vinculado el desarrollo de conductas adictivas con factores de socialización familiar, de modo que algunos rasgos de personalidad actuarían como protectores, mientras que otros, en determinadas circunstancias familiares, supondrían riesgos en: el pobre aprendizaje de estrategias de autocontrol y las conductas de toma de riesgos. En presencia de estresores se favorecerían mecanismos de socialización secundaria que acercarían al sujeto al consumo y podrían cronificarlo. La teoría de Wills, inicialmente centrada en la

idea de que el consumo de sustancias representaría principalmente una modalidad de afrontamiento del estrés, ha ido evolucionando hasta considerar que los rasgos de personalidad son factores de riesgo o protección frente al efecto de las sustancias.

Las formulaciones actuales de la etiología de la adicción (Verheul, 2001) se describen mejor como modelos de diátesis-estrés o vulnerabilidad-estrés, considerando que el comienzo y el curso de la adicción derivan de una interacción recíproca continua entre las vulnerabilidades biológicas y psicológicas, y los recursos del sujeto y sus circunstancias psicosociales. Los datos de las investigaciones actuales indican consistentemente que los trastornos de personalidad son un factor de riesgo potencial importante que, sin embargo, no es exclusivo ni esencial en todos los casos.

Verheul y van den Brink (2005) establecen 3 vías de acceso a la adicción, vinculando cada una de ellas a déficit en determinados sistemas de neurotransmisión cerebral. La primera vía: la desinhibición comportamental, vinculada a déficit serotoninérgicos, favorecería socializaciones secundarias desadaptativas y la entrada en procesos adictivos. La segunda vía vendría condicionada por una hiperreactividad al estrés, sustentada en desregulaciones de los sistemas gabaérgico y glutamatérgico, que llevaría a la adicción como mecanismo de autorregulación de la ansiedad. La tercera vía sería la consecuencia del consumo repetido, que sensibilizaría ciertas vías neuronales, vinculadas a la dopamina y el sistema opioide. Estas 3 vías explican probablemente la mayor parte de la comorbilidad observada entre los trastornos de personalidad y los trastornos por uso de sustancias. La vía de la desinhibición del comportamiento podría explicar la comorbilidad del trastorno antisocial de la personalidad y, en cierta medida, el trastorno límite de la personalidad. La vía de la reducción del estrés podría explicar la comorbilidad de los trastornos de personalidad por evitación, por dependencia, esquizotípico y límite. La vía de la sensibilidad a la recompensa explicaría la comorbilidad de los trastornos de personalidad histriónico y narcisista (Cloninger et al., 1988).

Resulta probable que las tres vías se diferencien en cuanto a su pertinencia a través de sustancias psicoactivas diferentes. Por ejemplo, mientras que la cocaína y otros psicoestimulantes podrían ser más acordes con la vía de la sensibilidad a la recompensa, la vía de la reducción del estrés posiblemente es adecuada para explicar sólo los trastornos por uso de depresores del sistema nervioso central como alcohol, benzodiazepinas o heroína (Fernández y Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, el modelo de Verheul falla al atribuir la predisposición a sistemas de neurotransmisión discretos, cuando en la práctica la interrelación entre unos y otros es múltiple y las acciones de unos y otros son diversas en distintas localizaciones del cerebro; y falla al predecir las drogas principales a las que llegará cada una de las vías, cuando el fenómeno más habitual es el del policonsumo y el factor principal la disponibilidad. Sin embargo, su aportación es interesante al poner de manifiesto que no hay una única vía de acceso a la adicción y que la presencia de estrés psicosocial es uno de los elementos clave para perpetuar el consumo (Pedrero, 2008).

Respecto a las diferencias entre los consumidores de sustancias con y sin trastorno de personalidad, Fernández (2002) considera que los sujetos con trastorno de personalidad tienen un consumo más frecuente de sustancias ilegales; muestran un patrón de consumo de alcohol diferente, son más compulsivos y lo usan para manejar su estado de ánimo e incrementar su funcionamiento; presentan más problemas psicopatológicos; más impulsividad; una menor satisfacción con sus vidas y un mayor aislamiento. Martínez y Trujillo (2003) recogen las consecuencias de la presencia de trastornos de personalidad en sujetos drogodependientes si no se aborda el tratamiento de forma adecuada: dificultad para alcanzar la abstinencia con frecuentes recaídas en el consumo, baja adherencia al tratamiento y abandono del mismo, consumos importantes de otras sustancias diferentes a la que motiva el tratamiento, uso abusivo y erróneo de los psicofármacos, y deterioro de la relación paciente-terapeuta, entre otras.

La importancia del estudio de la relación entre trastornos de personalidad y patrones de consumo reside en la identificación de factores de riesgo para el consumo, toda ocasión que las variables que favorecen la aparición de craving a lo largo del tratamiento están relacionados con las pautas de consumo de drogas (Martínez, 2011).

Algunos estudios examinan las diferencias atribuibles a la presencia de trastornos de personalidad como por ejemplo, Nace, Davis y Gaspari (1991) que encuentran algunas diferencias en el consumo de alcohol. En otro estudio, Martínez-González, Graña y Trujillo (2009) encuentran que los pacientes alcohólicos con trastorno de personalidad a diferencia de los que no presentan esta psicopatología, presentan un patrón de consumo caracterizado por una mayor sensibilidad a circunstancias ambientales, a los acontecimientos estresantes y a variables fisiológicas.

También se han hallado diferencias en la historia toxicológica dependiendo de la psicopatología en el Eje II porque, según algunos

estudios, los pacientes con trastorno de personalidad cuentan con una historia toxicológica más larga en comparación a los paciente sin trastorno de personalidad (Herrero, 2004). También se ha observado que los pacientes con trastorno antisocial de la personalidad presentan mayor gravedad de adicción a cocaína (Grella, Joshi y Hser, 2003), particularmente se ha comprobado que exacerba el consumo de cocaína (Ford, Gelernter, DeVoe, et al., 2009). Si se examina la relación entre el Eje I y II con los patrones de consumo de alcohol se observa que el Eje II es el mejor predictor de tipo de consumo de alcohol (Wagner et al, 2004).

A la luz de estos estudios se puede concluir que la presencia de trastorno de personalidad sí parece influir en el patrón de consumo de drogas facilitando pautas peculiares de consumo (Fernández y Gutiérrez, 2005).

Materiales y método

Participantes

La muestra total de este estudio está compuesta por 30 pacientes que en el arco temporal desde abril hasta junio de 2011 se encontraban realizando tratamiento de rehabilitación por adicción a diferentes sustancias en Proyecto Hombre Valladolid, de los cuales 16 realizaban un tratamiento en la Comunidad Terapéutica (CT) y 14 realizaban un tratamiento ambulatorio (programa ALTER). Todas las personas de la muestra fueron evaluadas por su adicción a sustancias según criterios del DSM IV-TR.

Instrumentos y variables

En la investigación los instrumentos de evaluación aplicados fueron los siguientes:

-EuropASI, (Bobes y col., 1996) que es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar el consumo de drogas y los problemas asociados a la adicción.

-MCMI-III. (Millon, Davis & Millon, 1997). Su estructura es la de un cuestionario clínico autoaplicado, compuesto por 175 ítems de respuesta dicotómica (verdadero/falso), que posibilita la evaluación tanto de la personalidad del sujeto como de distintos síndromes clínicos.

Resultados

Los resultados del análisis de los datos con el programa informático SPSS v.15 nos muestran que la edad media es de 33,73 años con edades comprendidas entre los 24 años y los 46 años. De todos los encuestados son varones el 75% y mujeres el 25%, (25 varones y 5 mujeres). La mayoría de los encuestados de la muestra general pertenece a población urbana grande, siendo estos el 43,3%, de los encuestados. En referencia al estado civil, la gran mayoría están solteros, un 63,3%.

En cuanto a las sustancias consumidas destaca la cocaína (37%) y el policonsumo (30%). Y en relación a las vías de administración de sustancias, la heroína es fumada en el 61,5% de las personas que la consumen y es inyectada de forma intravenosa en el 23,1%. En cuanto a las anfetaminas la vía de administración principal es la esnifada en el 92,9% de los casos que la consumen, la otra vía es la oral con un 7,1%. Por lo que se refiere a la vía de administración de la cocaína, se consume de forma esnifada en el 63,3% de los casos, fumada en el 30% e inyectada en el 6,7%. De todos los encuestados el 23,3% ha utilizado alguna vez la vía intravenosa como medio de consumo de drogas.

En relación al área sanitaria. La media de veces que estuvieron hospitalizados por problemas médicos, incluyendo sobredosis, es 1,73 veces a lo largo de la vida. El 13,3% de la muestra padece de hepatitis. El 10% tiene VIH; el 36,7% de los encuestados no se ha realizado pruebas de VIH en los últimos 6 meses y el 6,7% desconoce si se ha realizado tales pruebas o padece esta enfermedad al llegar al centro.

En lo que respecta al nivel educativo, el 46,7% ha terminado la enseñanza primaria y el 53,3% ha logrado completar la enseñanza secundaria o FP. Y en cuanto al patrón de empleo en los últimos 3 años, el 73,3% ha trabajado a tiempo completo; el 16,7% ha estado desempleado; y el resto de porcentaje se distribuye entre estudiante o trabajo en ambiente protegido (prisión).

En lo que respecta a la distribución de frecuencias obtenida a partir de las escalas de personalidad del MCMI-III, adoptando la terminología de Millon, Davis y Millon (1997) y tomando como punto de corte la puntuación de prevalencia (PREV) mayor o igual a 75 ($PREV > 74$), podemos observar rasgos clínicamente significativos de un trastorno de personalidad, siendo los más prevalentes los del antisocial (33,2%) el narcisista (20%) y el evitativo (16,7%). Y en cuanto a los síndromes clínicos de gravedad moderada los más frecuentes, además de la dependencia a sustancias (96,6%) y al alcohol (56,7%), son el trastorno de ansiedad (43,4%) y el trastorno bipolar (20%), mientras que entre los

síndromes clínicos graves (trastorno de pensamiento, depresión mayor y trastorno delirante) despunta el trastorno del pensamiento (20%).

En cuanto a la variable tipo de tratamiento los resultados nos ponen de manifiesto diferencias significativas entre los usuarios de la Comunidad Terapéutica y el Programa Alter en relación a tres de los 11 patrones clínicos de personalidad estudiados (Depresiva, Narcisista, Antisocial) y el Trastorno Límite de personalidad. En la tabla también se señalan otras variables (*Trastorno Obsesivo-Compulsivo de la personalidad* y *Trastorno Esquizotípico de la personalidad*) que aunque no muestran relación significativa con el tipo de tratamiento sí manifiestan tendencia (ver tabla 1).

Tabla 1: Resultados obtenidos en la prueba U de Mann Whitney entre las variables de personalidad del cuestionario MCMI_III y el tipo de tratamiento.

Patrones Clín. de Personalidad	Tipo tratamiento	N	Media	U	Sig.
Esquizoide	Comunidad	16	52,31	82,000	,212
	ALTER	14	37,35		
Evitativa	Comunidad	16	57,00	77,500	,151
	ALTER	14	40,35		
Depresiva	Comunidad	16	52,31	53,500**	,015
	ALTER	14	28,42		
Dependiente	Comunidad	16	51,56	80,500	,190
	ALTER	14	41,07		
Histriónica	Comunidad	16	34,25	76,500	,139
	ALTER	14	45,28		
Narcisista	Comunidad	16	58,12	52,500**	,013
	ALTER	14	68,28		
Antisocial	Comunidad	16	79,18	44,000**	,005
	ALTER	14	62,14		
Agresiva	Comunidad	16	66,56	71,500	,091
	ALTER	14	56,00		
Compulsiva	Comunidad	16	32,81	68,500*	,070
	ALTER	14	48,42		
Negativista	Comunidad	16	50,81	102,500	,677
	ALTER	14	43,50		
Autodestructiva	Comunidad	16	47,18	92,500	,417
	ALTER	14	35,50		

Patología Severa Personalidad	Tipo Tratamiento	N	Media	U	Sig.
Esquizotípica	Comunidad	16	50,37	67,000*	,059
	ALTER	14	34,00		
Límite	Comunidad	16	63,37	45,000**	,005
	ALTER	14	47,07		
Paranoide	Comunidad	16	51,75	109,000	,901
	ALTER	14	49,71		

*tendencia, ** $p < ,05$

Discusión

En cuanto a la variable tipo de tratamiento, estimando las posibles diferencias entre las dos poblaciones (en régimen ambulatorio y residencial) mediante la U de Mann-Whitney, se aprecia una presencia significativamente más amplia de sujetos con trastornos más intensos de personalidad en el grupo de consumidores de drogas en tratamiento residencial (Comunidad Terapéutica) frente al encontrado en el tratamiento ambulatorio (Programa ALTER). Por ejemplo, en el Trastorno Antisocial de la personalidad ($p < 0,05$). Estos resultados se acercan a los de Grella, Joshi y Hser (2003) que en otro estudio reciente con 707 adictos a cocaína en 3 modalidades de tratamiento (16 programas residenciales de larga duración, 14 tratamientos de ingreso de corta duración y 8 programas ambulatorios libres de drogas) observaron una tasa de trastorno antisocial del 42,6% de la muestra. En dicho estudio, los mismos autores, encontraron que los pacientes con trastorno antisocial de la personalidad presentan una mayor gravedad de la adicción. En Proyecto Hombre Valladolid, los pacientes asignados desde el Servicio de Orientación Terapéutica al tratamiento residencial cumplen el criterio de una mayor severidad de la adicción, según la valoración del EuropASI. También Pedrero y Segura (2003) en otro estudio concluyen que los sujetos que son tratados en Comunidad Terapéutica presentan una mayor prevalencia de patrones desadaptativos de personalidad: sólo un 34% no presenta ninguno, frente al 50% de quienes realizan tratamiento ambulatorio. Nuevamente el dato se justifica tanto en los criterios de derivación a estos centros residenciales, que se dirigen a individuos con intensos déficits en su comportamiento, vida social y personal, como en la comprobada idoneidad de estos dispositivos residenciales para abordarlos de forma efectiva.

Bibliografía

- Bobes, J., González, M., Sáiz, P. y Bousoño, M. (1996). Índice europeo de severidad de la adicción: EuropASI. Versión española. *Actas de la IV Reunión Interregional de Psiquiatría*, 201-218.
- Cardenal, V., Sánchez, M. P. (2007). *Adaptación y baremación al español del Inventario Clínico Multiaxial de Millon-III (MCMI-III)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., Bohman, M. (1988). Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 12, 494-505.
- Fernández, J. J. (2002). Trastornos de personalidad y adicción: relaciones etiológicas y consecuencias terapéuticas. *Anales de Psiquiatría*, 18, 421-427.
- Fernández, J. J. y Gutiérrez, E. (2005). Trastornos de personalidad y dependencia de heroína: una relación por determinar. *Adicciones*, 17, supl.2, 95-110.
- Ford, J. et al. (2009). Association of psychiatric and substance use disorder comorbidity with cocaine dependence severity and treatment utilization in cocaine-dependent individuals. *Drug and Alcohol Dependence*, 99, 193-203.
- Grella, Ch., Joshi, V., Hser, Y. (2003). Followup of cocaine dependence men and women with antisocial personality disorder. *Journal of Substance Treatment*, 25, 155-164.
- Herrero, J. (2004). Alteraciones de la personalidad asociadas a las conductas adictivas. Influencia de la duración del consumo y sus implicaciones. *Psyche*, 13, 91-700.
- Khantzian, E. J. (1985). The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *American Journal of Psychiatry*, 142, 1259-1264.
- Martínez, J. M. (2011). Drogodependencias y trastornos de la personalidad: variables relevantes para su tratamiento. *Papeles del Psicólogo*, 32(2), 166-174.
- Martínez, J. M., Trujillo H. M. (2003). *Tratamiento del drogodependiente con trastornos de personalidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez-González, J. M, Graña, J. L., Trujillo, H. M. (2009). Influencia de los trastornos de la personalidad y patrones de consumo en la eficacia de un programa de prevención de recaídas para el tratamiento del alcoholismo. *Adicciones*, 21, 105-112.

- Millon, Th., Davis, R. y Millon, C. (1997). *Inventario Clínico Multiaxial de Millon-III (MCMI-III)*. Madrid: TEA ediciones.
- Nace, E. P., Davis, C. W. y Gaspari, J. P. (1991). Axis II comorbidity in substance abusers. *American Journal of Psychiatry*, 148, 118-120.
- Pedrero, E. J. (2003). Los trastornos de personalidad en drogodependientes desde la perspectiva de los cinco grandes factores. *Adicciones*, 15, 203-220.
- Pedrero, E. J. (2008). El tratamiento de la dependencia de la cocaína guiado por la personalidad. *Trastornos Adictivos*; 10 (4), 226-241.
- Pedrero, E. J. y Segura, I. (2003). Los trastornos de la personalidad en drogodependientes y su relación con la dificultad de manejo clínico. *Trastornos Adictivos*; 5(3), 229-240.
- Peele, S. (1985). «*The meaning of addiction: compulsive experience and its interpretation*». Lexington Books, Massachusetts.
- Rounsaville, B. J., Weizman, M. M., Kleber, H. et al. (1982). Heterogeneity of psychiatric diagnosis in treated opiate addicts. *Archives of General Psychiatry*, 39, 161-166.
- San, L. (2004). *Consenso de la SEP sobre patología dual*. Barcelona: Ars Médica.
- Valenciano, L. (1936). Sobre la personalidad de los morfinistas en archivos de neurobiología en la guerra civil. *Archivos de Neurobiología*. 1997Supl1: 271-304. Citado en: Cerver, G., Bolinches, F. y Valderrama, J. C. (1999). Trastornos de la personalidad y drogodependencias. *Trastornos Adictivos*, 3, 91-9.
- Verheul, R. (2001). Co-morbidity of personality disorders in individuals with substance use disorders. *European Psychiatry*, 16, 274-282.
- Verheul, R., Van den Brink, W. (2005). Causal pathways between substance use disorders and personality pathology. *Austr Psychol*, 40, 127-36.
- Wagner, T. et al. (2004). Substantial decrease of psychiatric comorbidity in chronic alcoholics upon integrated outpatient treatment - results of a prospective study. *Journal of Psychiatric Research*, 38, 619-635.
- Wills, T. A., Dishion, T. J. (2004). Temperament and adolescent substance use: a transactional analysis of emerging self-control. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 33, 69-81.

Mito, género y sexualidad¹

Iván Pérez Miranda

e-mail: ivan@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Este trabajo es una reflexión acerca de la importancia de los mitos, concretamente de la mitología griega, como una herramienta ideológica fundamental para la creación y mantenimiento de los roles de género, entendidos estos no como una realidad biológica, sino como una construcción sociocultural que impone, a los varones y a las mujeres, el rol, la división del trabajo en la economía, y en el hogar, el estatus, así como los desequilibrios de poder en la participación en la toma de decisiones, sirviendo también para legitimar la sexualidad admitida frente a aquellas consideradas reprobables. El objetivo es analizar el pasado desde el presente, para responder a los interrogantes que se nos plantean en la actualidad, pero sin proyectar nuestros propios valores hacia el pretérito. Para ello, consideramos que es necesario abandonar las imágenes idealizadas que han surgido recientemente sobre un matriarcado primitivo y feliz, o las visiones utópicas sobre la homosexualidad en la antigua Grecia, lejana a una realidad en la que esta homosexualidad solo era permitida en circunstancias muy concretas (pederastia), difíciles de conciliar con los valores actuales. El conocimiento del pasado, sin necesidad de idealizarlo, con todas sus injusticias y desigualdades, es fundamental como herramienta para conseguir la anhelada equidad social.

¹ El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación HAR2009-13597 del MICINN dirigido por la profesora María José Hidalgo de la Vega.

* * *

Decía el poeta ruso Vladímir Maiakovski que *el arte no es un espejo para reflejar el mundo, sino un martillo con el con el cual darle forma*. La misma afirmación podría ser válida para la mitología que, aunque por supuesto es reflejo de la ideología imperante en la sociedad que la creó, también influyó de manera notable en su transmisión y transformación.

Si hacemos el esfuerzo de remontarnos en el tiempo hasta una época en la que no existían la televisión, las grandes salas de cine, la radio o la electricidad, podemos tratar de ponernos en el lugar de aquellos antiguos que forjaron las bellas historias míticas que pasarían de generación en generación hasta nuestros días. Para estos lejanos antepasados nuestros, que escuchaban a la luz del fuego y de boca del rapsoda las historias míticas, estas eran tan reales como para nosotros pueden serlo las noticias que recibimos a través de los informativos emitidos por la televisión, ese Oráculo contemporáneo que nos dice qué está sucediendo en todo el mundo, el tiempo que va a hacer mañana, qué debemos consumir e incluso lo que está bien o lo que está mal.

Los mitos, como hoy los medios de comunicación, permitían una mayor comprensión del mundo, pero también una manipulación ideológica de la realidad, mostrando cómo debía comportarse cada uno en función de su posición social, su status o su sexo. Servían pues para mantener y legitimar el orden dominante. La mitología (en particular la mitología griega en la que nos centraremos en estas páginas) presenta una enorme preocupación por el respeto a las categorías jerárquicas, enseñando la necesidad de que se mantenga la sumisión del ser humano frente a los dioses, de los esclavos y grupos dependientes frente a los aristócratas, de los niños frente a los adultos, y por supuesto de las mujeres frente a los hombres.

Algunos autores, como Hesíodo, presentan a las mujeres como un mal necesario para la reproducción, para dar continuidad a los linajes de los varones, de ahí la importancia que tendrá el modelo de madre, único modelo femenino que se privilegiará en Grecia junto con el de la virginidad (teniendo una gran pervivencia a lo largo del tiempo). Las mujeres, descendientes de Pandora, son retratadas como un bello, terrible y necesario mal. Un bello mal, pues son irresistibles para dioses y mortales; un terrible mal por su insaciabilidad y desmesura. Su naturaleza salvaje solo puede ser domada, como se nos dice en repetidas ocasiones, mediante la institución del matrimonio. Y un mal necesario, en definitiva, debido a su capacidad reproductora, que las hace imprescindibles para dar continuidad al linaje del esposo. De ello

se lamentará, por ejemplo, el Hipólito de Eurípides, deseando que los hijos creciesen en los templos a cambio de oro.

HIPÓLITO.- ¡Oh Zeus! ¿Por qué llevaste a la luz del sol para los hombres ese metal de falsa ley, las mujeres? Si deseabas sembrar la raza humana, no debías haber recurrido a las mujeres para ello, sino que los mortales, depositando en los templos ofrendas de oro, hierro o cierto peso de bronce, debían haber comprado la simiente de los hijos, cada uno en proporción a su ofrenda y vivir en casas libres de mujeres².

El mismo Eurípides pondrá en boca de Jasón un argumento similar:

JASÓN.- [...] Los hombres deberían engendrar hijos de alguna otra manera y no tendría que existir la raza femenina: así no habría mal alguno para los hombres³.

Pero pese a la innegable y evidente importancia de las mujeres en la reproducción, su papel será considerado pasivo, siendo el padre el verdadero engendrador del hijo, mientras que la madre es meramente un fértil campo de cultivo en el que la semilla paterna es depositada. Esto nos permite reflexionar sobre nuestra propia concepción de la paternidad y la maternidad pues, aunque aun queda lejos la tecnología reproductiva presente en distopías como la planteada por Aldous Huxley en *Un Mundo Feliz*, los bancos de esperma posibilitan que no falte quien trate de dar una vuelta de 180° al discurso patriarcal, pasando de desvalorizar el «campo de cultivo» a negar el valor de la «semilla», afirmándose que «hoy los que realmente son prescindibles para la reproducción de la especie son los hombres»⁴. Este «valor» es un fenómeno ideológico más que biológico y en la antigua Grecia la importancia recaerá en los varones, jugando las mujeres un rol pasivo.

Es precisamente la pasividad uno de los principales rasgos asociados al sexo femenino durante toda la Antigüedad (y también posteriormente). La mentalidad misógina griega queda plasmada de un modo claro en la célebre frase de Demóstenes (59, 118-122):

Tenemos hetairas⁵ para nuestro placer, concubinas para servirnos y esposas para el cuidado de nuestra descendencia.

² Eurípides, *Hipólito* 616-624. Traducción de A. Medina, J. A. López Férez y J. L. Calvo, Editorial Gredos, Madrid, 1982.

³ Eurípides, *Medea* 573-576. Traducción de A. Medina, J. A. López Férez y J. L. Calvo, Editorial Gredos, Madrid, 1982.

⁴ Cabrero, María del Carmen, «Medea», en Caballero, E.; Huber, E.; Rabaza, B, (comps), *El discurso femenino en la literatura grecolatina*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, pp. 41-54.

⁵ Las hetairas eran cortesanas, es decir, una forma de compañía sofisticada mezclada con prostitución, que puede recordar en cierto modo a las oiran japonesas.

Aristóteles, en su *Metafísica* (V, 985-986a), recoge la tabla de los diez principios opuestos planteados por los pitagóricos:

Límite	Ilimitado
Impar	Par
Unidad	Pluralidad
Derecho	Izquierdo
Macho	Hembra
En reposo	En movimiento
Recto	Curvo
Luz	Oscuridad
Bueno	Malo
Cuadrado	Rectángulo

Estas oposiciones no son igualitarias, sino que se atribuye valores positivos a un elemento y negativos al otro. Como vemos, el varón aparece en la columna de los principios pitagóricos positivos, considerándose de este modo inferior a la mujer por naturaleza. Existe un contraste fuerte entre los varones, a los que se concibe con una capacidad natural para tomar decisiones racionales y mantener bajo control los instintos y apetitos, y la incapacidad de las mujeres para hacer ambas cosas. Este contraste servirá para asignar a los hombres un mayor estatus y justificar el ejercicio del poder por parte de los varones sobre las mujeres -sería la misma superior racionalidad que justificaría también las relaciones de poder de los padres sobre los hijos, de los amos sobre los esclavos y, en las mentalidades no democráticas, de las élites sobre las masas. En último término justificaría incluso la superioridad de los griegos sobre los bárbaros, ayudando a legitimar los intentos de dominación por parte de los primeros sobre los segundos-.

Las mujeres, como vemos, eran consideradas como elementos pasivos, vinculados a la estabilidad, frente a los hombres activos, caracterizados por la movilidad.

La educación griega, de la que los mitos formaban una parte fundamental, reforzaba estas diferencias jerárquicas de un orden patriarcal que puede ser definido por las palabras del mismo Aristóteles (*Política* 1259 b 2-4):

El varón es por naturaleza más apto para gobernar que la hembra (salvo cuando la familia está organizada en contra de la naturaleza), y los mayores y más maduros lo son más que los jóvenes e inmaduros.

De modo semejante, Jenofonte (*Económico* 7, 19-25) considerará que la divinidad hizo a «la mujer para las ocupaciones del hogar y al hombre para las de fuera», recurriendo a un esencialismo de tipo divino, que en la antigüedad es equivalente al de tipo biológico planteado por Aristóteles en el fragmento citado anteriormente.

Existe una gran cantidad de mitos en los que se evidencia esta incapacidad de las mujeres para gobernar, provocando, cuando obtienen de algún modo el poder, grandes catástrofes a sus linajes y a sus reinos. Es el caso de las amazonas o las lemnias, mitos que, lejos de mostrar restos de un matriarcado nunca encontrado, constituyen una herramienta ideológica patriarcal cuyo objetivo era exorcizar la idea de un posible poder femenino, que supondría un estado de barbarie primitiva (amazonas) o un retorno a un estado salvaje (lemnias), por definición opuesto a la cultura, a la civilización, y en definitiva a todo lo que era griego, justificando de este modo el orden social patriarcal establecido. Desastrosos serán, en la mitología, los resultados de las acciones llevadas a cabo por mujeres que ejercen el poder en ausencia de sus esposos, siendo Clitmnestra el caso más representativo. La enseñanza clara es que no se puede dejar el poder público en manos de las mujeres. En la Atenas democrática no pasará desapercibida la contradicción entre la propia democracia y el patriarcado, lo que se plasma con gran fuerza en los mitos que explican el motivo de que las mujeres no deban votar, y que son recogidos por las tragedias. También la comedia reflejará esta contradicción.

La incapacidad de las mujeres para ejercer el poder político es una construcción social que forma parte de lo que llamamos 'género'. Este 'género', no es equivalente al 'sexo', como algunos tratan de defender errónea y/o interesadamente, sino que es una construcción sociocultural, y no una realidad biológica. Una mujer nace mujer y un varón nace varón, eso es lo que supone 'sexo' -y aún esto puede ser cuestionable-, pero además existen unos imperativos, no ya biológicos, sino culturales, que imponen, tanto a la mujer como al hombre, por el mero hecho de serlo, el deber de aprender a comportarse como socialmente se considera que deben hacerlo. Se impone pues, desde la sociedad, el rol, la división del trabajo en la economía, y en el hogar, el estatus -entendido como la atribución de cargos o consideraciones sociales- así como los desequilibrios de poder en la participación en la toma de decisiones. 'Género' no debe confundirse con 'sexo', ni con 'sexualidad' pues son conceptos que, aunque están relacionados, se refieren a distintas realidades.

Frente a lo que pueda parecer en un primer momento los mitos, no se preocupan exclusivamente por las grandes gestas de los dioses y los héroes, los peligrosos viajes, las batallas y las luchas contra criaturas monstruosas, sino que también prestan una gran atención al *oikos*, al espacio doméstico y al lugar que debe ocupar las mujeres, ocupándose de cómo deben comportarse ante la familia y ante la sociedad, así como de las consecuencias de no hacerlo. De este modo, la mitología muestra que la mujer debe ser casta, aceptar al marido que le es impuesto, ser dócil y obediente, sin plantearse nunca otra posibilidad. Se alaba la belleza, la sumisión, la discreción, el encanto, la laboriosidad y por supuesto la fertilidad. En los mitos aparecen gran cantidad de mujeres terribles que no actúan correctamente como correspondería a su rol de madre, esposa, hija o hermana y por ello sufren un trágico destino que afecta a sus familias y reinos, enseñando de este modo lo que no debe hacerse. El lugar de la mujer es el interior de la casa, estando más cualificadas para las tareas domésticas y la crianza de los hijos.

Frente a la debilidad física y la cobardía que caracteriza a las mujeres, en el imaginario, el varón tiene la obligación de tener fortaleza, inteligencia, tenacidad, valor..., siendo de este modo más apto para los viajes, la guerra y los trabajos de fuera. El valor, la *andreia*, remite directamente a la condición de varón, *aner*. Por ello, feminizar a un varón es el peor insulto que este puede recibir, y la mayor forma de llamarle cobarde. Quienes se comportan cobardemente en los mitos, personajes como Dolón o Tersites, sufren una muerte terrible.

Un héroe debe tener fuerza, en todas sus acepciones, pero especialmente entendida como fuerza violenta que permite someter la voluntad de otro, con violencia -si hay resistencia física- o mediante la intimidación -si se trata de una coacción moral-. La violencia es una virtud heroica. Esta violencia, difícil de considerar positiva en nuestros días, es la que no solo permite, sino que obliga a los héroes a matar a sangre fría a niños y ancianos, y a esclavizar y violar mujeres, que son consideradas como un tesoro más, y no excesivamente valioso, si tenemos en cuenta ejemplos como el de la competición de la *Ilíada* de Homero (XXIII, 700-705), en la que el vencedor obtiene un trípode tasado en doce bueyes, y el perdedor una esclava diestra en labores tasada en cuatro bueyes -si bien es cierto que, frente a estas mujeres anónimas, algunas mujeres excepcionales como Criseida, Briseida, Andrómaca, Casandra, etc., sí serán valoradas como la parte más importante del botín (aunque botín, al fin y al cabo)-.

La concepción sobre la actividad/pasividad es llevada también al ámbito de la sexualidad. Nuestra moderna concepción dicotómica de

hetero/homosexualidad no es aplicable a la Grecia Antigua, en la que era la distinción entre roles activos y roles pasivos lo que definía lo que era permisible o no en la pederastia y otras formas de homoerotismo (masculino). Es precisamente la visión anacrónica, que supone tratar de traspasar nuestros valores y mentalidad al pasado, lo que ha permitido la creación de una visión utópica e idealizada de la homosexualidad en la antigua Grecia, lejana a una realidad en la que esta homosexualidad (masculina) solo era permitida en circunstancias concretas. Para que la relación entre dos varones fuese aceptada debía existir una diferencia de edad entre el amante adulto (*erastes*), que debía ejercer el rol activo, y el joven amado (*eromenos*), que debía desempeñar el rol pasivo. Este tipo de relación pederasta no puede ser definida sin más como «homosexual», pues para los griegos la noción de virilidad se identificaba con la asunción de un rol activo, independientemente de que este fuese homosexual o heterosexual.

El comportamiento sexual que se consideraba honorable, y propio de un varón, era el dominador y superior. La falta de dominio sobre los placeres del cuerpo será considerada propia de las mujeres, los niños y los esclavos, que se caracterizarán por ser siempre pasivos ante el placer, mientras que la actitud viril suponía, por el contrario, ser activa, teniendo así una posibilidad de control. Este dominio masculino en el ámbito sexual estaba relacionado con el desarrollo a nivel cívico y político, por ello ser dominado sexualmente impedía ejercer la actividad política, quedando apartadas las mujeres del gobierno de la ciudad y justificándose así los severos castigos sobre aquellos acusados del delito de prostitución homosexual pasiva, que eran privados de la ciudadanía.

En lo referente a la homosexualidad femenina, esta era completamente tabú en la Grecia Antigua, por lo que apenas aparece reflejada en la mitología clásica, salvo en ciertos mitos de travestismo o transexualidad, como el caso de Leucipo que se disfraza de mujer para poder estar cerca de la ninfa Dafne -aunque no consigue su amor debido a la intervención de Apolo-, o el caso de otra ninfa, acompañante de la diosa Ártemis, Calisto, que es seducida por Zeus, quien adopta para ello la figura de Ártemis. Estos mitos tienen un claro paralelismo, pues tanto la falta de Leucipo -su travestismo- como la de Calisto -la pérdida de su virginidad- son descubiertas cuando se ven obligados a bañarse y, resistiéndose, son desvestidos por sus compañeras. Ambos serán salvados por la intervención divina, bien obteniendo una invisibilidad que le permitiese librarse de las flechas -es el caso de Leucipo-, bien mediante la metamorfosis de Calisto en osa y en constelación.

Este tabú acerca de la homosexualidad femenina es comprensible si tenemos en cuenta que se consideraba –cabría reflexionar sobre por qué sigue siendo así en la actualidad en no pocos casos– que las mujeres no eran dueñas de su propia sexualidad. Esto es muy evidente en el caso de las esclavas, cuya sexualidad pasará a pertenecer a sus dueños. La traición a esta lealtad sexual debida será castigada con gran violencia, como hace «el discreto Telémaco» al colgar a las sirvientas que se han acostado con los pretendientes, en un pasaje que es significativo del poder violento, esperable en un héroe como señalábamos anteriormente:

Y el discreto Telémaco entonces les dijo a los otros:
 No daré yo, en verdad, muerte noble de espada a estas siervas
 que a mi madre y a mí nos tenían abrumados de aprobios
 y pasaban sus noches al lado de aquellos galanes».
 Tal diciendo, prendió de elevada columna un gran cable
 de bajel, rodeó el otro extremo a la cima del horno
 y estirólo hacia arriba evitando que alguna apoyase
 sobre tierra los pies. Como tordos de gráciles alas
 o palomas cogidas en lazo cubierto de hojas
 que, buscando un descanso, se encuentran su lecho de muerte,
 tal mostraban allí sus cabezas en fila, y un nudo
 constriñó cada cuello hasta darles el fin más penoso
 tras un breve y convulso agitar de sus pies en el aire.
 Por el patio, pasado el umbral, a Melantio traían:
 con el bronce cruel le cortaron narices y orejas,
 le arrancaron sus partes después, arrojáronlas crudas
 a los perros y, al fin, amputáronle piernas y brazos
 con encono insaciable...⁶

No solo la sexualidad de las esclavas estará bajo el control de los varones, sino que las mujeres, incluso las heroínas más poderosas, deberán estar sometidas a la autoridad masculina de un *kyrios* o representante legal –padre, hermano, tutor–. Cuenta Apolodoro que Apemósine fue violada por Hermes y posteriormente su hermano Altémenes –que ejercía en ese momento de *kyrios*–, «creyendo que lo del dios era una excusa, la mató a patadas» (Apolodoro, *Biblioteca* III, 2, 1). El padre, o el *kyrios*, era quien debía elegir el marido, no importando nunca la opinión al respecto de la doncella. Solo aparece una excepción al respecto

⁶ Homero, *Odisea* XXII 460-478. Traducción de José Manuel Pabón, Editorial Gredos, Madrid, 2000.

en la mitología griega, el caso de Helena, un caso especial por tratarse de la única hija mortal de Zeus y esta decisión acabaría provocando la terrible guerra de Troya y el fin del mundo heroico.

Muestra significativa de la pasividad de las mujeres en la elección de marido son aquellos mitos en los que los maridos abandonan a sus esposas para poder establecer un matrimonio más rentable políticamente; así Alcátoo abandonará a Pirgo para casarse con Evecme, Ificles abandonará a Automedusa para poder casarse con la hija de Creonte de Tebas, mientras que Jasón repudiará a Medea para poder casarse con la hija de Creonte de Corinto. Algunos héroes, al establecer una nueva alianza matrimonial, darán a su mujer en matrimonio, es el caso de Heracles, que entregará a Mégara a Yolao, o el de Príamo, que entregará a Arisbe a Hírtaco, pudiendo esto obedecer al deseo de no dejar a la mujer desprotegida, o incluso de utilizarlas para estrechar lazos de amistad con sus nuevos maridos. Las mujeres, como se ve, podían ser intercambiadas sin tener en cuenta su voluntad, aunque no siempre sin conflictos: la venganza de Medea por ser repudiada será terrible, como también lo serán las de Clitemnestra, obligada a casarse con Agamemón, el asesino de su anterior esposo e hijo, o la de Erífyle, obligada a casarse con Anfiarao, el asesino de su padre.

El control sobre la sexualidad de las hijas llega a un extremo desmesurado en los mitos en los que un padre trata por todos los medios de mantener virgen a su hija, asesinando a sus pretendientes, o manteniéndola encerrada, frecuentemente en el intento desesperado por evitar que se cumpla un oráculo según el cual el hijo que tuviese ella mataría a su abuelo -Dánae, Hipodamía- o a sus tíos -Auge-.

En el otro extremo se manifiesta también el poder del padre sobre la sexualidad de la hija en mitos en los que esta es obligada a acostarse con un héroe para engendrar descendencia con él -las hijas de Tespio con Heracles, Etra con Egeo-, o incluso llega a violarla con el fin de engendrar un hijo con ella -Tiestes a Pelopia-.

Incluso las diosas -pese a su condición divina, que hace que no puedan equipararse a las mujeres mortales- podrán ser obligadas a tener relaciones contra su voluntad, siendo raptadas y violadas tanto por dioses -v.g. Hades rapta a Perséfone y mientras su madre, Deméter, la busca desesperada debe huir de Poseidón, quien finalmente logra violarla adoptando la forma de un caballo-, como por héroes -siendo Aquiles fruto de la dominación de Peleo sobre Tetis-.

Hay dos conceptos que consideramos fundamentales para el uso legitimador de la mitología: la *hybris* (desmesura) y la *sophrosyne* (moderación), castigando el primero todo intento de resistirse al orden

jerárquico establecido y reforzando el segundo la sumisión a este orden, que es interiorizado a través de la moderación que hace que cada uno ocupe el lugar que le ha sido asignado. Esta interiorización significa, no solo la aceptación del dominio, sino la comprensión del mundo a través de la mirada del dominador. Los mitos contribuyen a la creación y mantenimiento de los roles de género, mostrando las consecuencias de la *hybris* en cada uno de los géneros y el papel que deben desempeñar los varones y las mujeres, así como sus espacios genéricos. Todo intento de salir del papel que le corresponde a cada uno, o del espacio que le ha sido asignado, es duramente castigado. La mujer debía actuar dentro de los estrictos marcos impuestos para su género, y el varón debía velar por que la mujer no saliese del ámbito doméstico.

En los mitos griegos, lejos de encontrar -como a veces se pretende- el rastro de poderosas diosas, sacerdotisas, o reinas matriarcales, encontramos mujeres sumisas, violentadas, física y moralmente, por dominadores varones, o mujeres terribles que actúan de manera reprochable, recibiendo un duro castigo por ello. En definitiva, una herramienta de control patriarcal. Tampoco es posible encontrar en estos mitos una visión idealizada de libertad sexual sino que, por el contrario, no hacen sino legitimar la concepción de la sexualidad impuesta desde la sociedad de la época, una sexualidad basada en un dominio patriarcal.

Los mitos griegos tuvieron una enorme pervivencia a lo largo del tiempo y, una vez que se dejó de creer en su veracidad, adoptaron nuevas formas, adaptándose a nuevos medios, convirtiéndose en leyendas, fábulas o cuentos. Siguieron impregnando el arte, la literatura y la filosofía. Muchos siglos después de que Teseo empuñase la espada de su padre, lo haría Sigurd, el matadragones, y muy posteriormente lo haría Luke Skywalker. Los valientes héroes seguirían existiendo, como también las princesas en peligro o las malvadas madrastras -muy presentes tanto en la mitología griega como en los cuentos populares-. También pervivirán divinidades como las Moiras, antiguamente temidas y respetadas, y después convertidas en hadas, transformándose la vara, con la que medían el hilo de la vida, en la conocida varita que utilizarán posteriormente para hacer su magia, primero en los cuentos populares y más tarde en las reinterpretaciones cinematográficas.

Los mitos griegos forman una parte fundamental de las raíces y riqueza de la cultura occidental. Su análisis crítico, sin necesidad de ningún tipo de idealización, nos permite comprender mejor el origen de nuestra propia identidad. El conocimiento del pasado, del que los mitos

forman una parte importante por su incidencia en las mentalidades, constituye una valiosa y necesaria herramienta para la igualdad.

Todo lo expuesto nos hace reflexionar acerca de los mecanismos de poder patriarcal existentes en nuestra propia realidad histórica, que a través de textos e imágenes siguen permitiendo la sumisión y la interiorización de la dependencia de un grupo formado por más de la mitad de la población mundial: las mujeres. Por supuesto, existen formas de resistencia a esta sumisión, formas de resistencia que, estamos convencidos, pasan por una educación equitativa y, teniendo presentes las desigualdades del pasado, por la construcción entre todos de unos roles de género más justos, y no por ningún tipo de determinismo biologicista ni por los designios de ninguna divinidad, ya sea masculina o femenina

Referencias bibliográficas

- Caballero, E., Huber, E., Rabaza, B. (comps). *El discurso femenino en la literatura grecolatina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Cascajero, J. (2000). Género, dominación y conflicto: perspectivas y propuestas para la historia antigua. *Studia Historica. Historia Antigua*, 18, pp. 23-47.
- Duby, G., Perrot, M. (dir.) (1991). *Historia de las mujeres en Occidente. Tomo 1 La Antigüedad*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara.
- Hernando Gonzalo, A. (2007). Sexo, Género y Poder: Breve reflexión sobre algunos conceptos manejados en la Arqueología del Género. *Complutum*, 18, pp. 167-174.
- Iriarte Goñi, A. (2002). *De Amazonas a Ciudadanos. Pretexto gineocrático y patriarcado en la Grecia antigua*. Madrid: Akal.
- Madrid Navarro, M. (1991). *La dinámica de la oposición masculino/femenino en la Mitología griega*. Madrid: M.E.C.
- Madrid Navarro, M. (1999). *La misoginia en Grecia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martos Montiel, J. F. (2001). *Desde Lesbos con amor: homosexualidad femenina en la antigüedad*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Pedregal Rodríguez, A., González González, M. (Eds). (2005). *Venus sin espejo. Imágenes de Mujeres en la Antigüedad Clásica y el Cristianismo Primitivo*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Pérez Miranda, I. (2012). *Mito y Género en la Grecia Antigua. Tantálidas, Labdácidas y Dardánidas*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Otras publicaciones de FahrenHouse

Foro de Educación

www.forodeeducacion.com

Espacio, Tiempo y Educación

www.espaciotiempoyeducacion.com

El Futuro del Pasado

www.elfuturodelpasado.com

La educación, en cualquiera de sus ramas y vertientes, pero especialmente la educación social, ha sido –y sigue siendo– uno de los medios clave para la promoción social y cultural de amplios sectores de la población, se ha convertido en uno de los motores del progreso y se ha revelado, al mismo tiempo, como una de las vías más seguras para incrementar las posibilidades de desarrollo, las cotas de justicia social, los niveles de solidaridad y los horizontes de libertad de personas, pueblos y regiones.

Todo esto y más lo ha sido y sigue siendo la educación –particularmente la social–, especialmente en momentos de crisis, ya sea ésta económica, social, cultural o espiritual. Y, qué duda cabe, nuestro tiempo, los albores del siglo XXI, es un tiempo de crisis radical en todos los órdenes de la vida. Es evidente que la vertiente económica de aquélla ha sido –y sigue siendo– la más visible, mas tan sólo es la punta del iceberg, lo aparente de una de mayor calado, que afecta a lo más radical y genuino de ser humano, al pensamiento, la cultura y la sociedad y, por extensión, a la educación.

Conviene, pues, invertir algunas dosis de energía y empeñar algunos esfuerzos en extender las fronteras del pensamiento y la específica actividad de la educación social, vitalizar su discurso, enriquecer sus prácticas y ampliar sus horizontes profesionales, esto es, en definitiva, ahondar en lo que aquélla ha sido, es y, sobre todo, lo que puede llegar a ser. Tales son los principales propósitos de este libro colectivo, que lleva por título *En torno a la Educación Social. Estudios, experiencias y reflexiones*, en el que han colaborado una decena de investigadores, docentes y especialistas que dedican su actividad a la educación social, que han aprovechado estas páginas para publicitar sus indagaciones, reflexiones y experiencias más significativas.