

TOMA LAS RIENDAS

Enraizando sueños

Miradas, diálogos y pasos en relación
a la publicación de *Construyendo sueños*

Dinamización de la figura del agente
de prevención entre iguales con jóvenes
en riesgo, a través del empoderamiento
y la participación social.



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



GOBIERNO
DE ESPAÑA

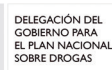
MINISTERIO
DE SANIDAD



Plan de Recuperación,
Transformación
y Resiliencia



SECRETARÍA
DE ESTADO
DE SANIDAD



DELEGACIÓN DEL
GOBIERNO PARA
EL PLAN NACIONAL
SOBRE DROGAS



Coordinadora estatal
Plataformas Sociales
Salesianas

TOMA LAS RIENDAS



PROYECTO

Medición de impacto, digitalización y consolidación del proyecto **Toma las Riendas** a través del empoderamiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad como agentes de prevención universal y sistematización de metodología específica de participación.

Los puntos de vista y las opiniones expresadas en estos materiales pertenecen únicamente a los autores y no reflejan necesariamente los de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, la Unión Europea o la Comisión Europea.

Proyecto financiado por:



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE SANIDAD



SECRETARÍA DE ESTADO DE SANIDAD

DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS

Dedicado a todas las personas
que han compartido sus sueños
a lo largo de todas las ediciones.

Gracias.

INTRODUCCIÓN

- “Toma las riendas” y *Construyendo sueños*..... 5
- Enraizando Sueños 7

MIRADAS

- DE LA PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS
A LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES
Mirada de Cristina Alonso Muñoz 9
- LA NATURALEZA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN
Mirada de Almudena Rodríguez Fernandez..... 15
- CONOCER Y ENTENDER CON PERSPECTIVA DE GÉNERO
PARA VISIBILIZAR Y CAMBIAR CON EQUIDAD
Mirada de Paula Roldán Gutiérrez 18
- “SI NO NOS DEJAN SOÑAR, NO LES DEJAREMOS DORMIR”
Mirada de Áxel Moreno Gálvez 31

Profundizando en el enfoque intercultural

- “CONSTRUYENDO SUEÑOS” desde un enfoque intercultural
Mirada de José Manuel Álamo Candelaria 39

DIÁLOGOS

- “Autoconocimiento y empoderamiento” 58
- “Factor Sorpresa” 59
- “Protagonismo y reconocimiento” 60
- “Espacios de confianza y seguridad” 61
- “Disfrutar y emocionarse” 62
- “Soñar” 63

PASOS

- Más allá de “Toma las riendas” 65

INTRODUCCIÓN

“Toma las riendas” y *Construyendo sueños*

“Toma las riendas” es un proyecto que nace en 2013 tras la detección de la necesidad, por parte de la Coordinadora Estatal de Plataformas Salesianas, de incidir en la prevención de drogodependencias.

De este modo, “Toma las riendas” se plantea con la finalidad de ofrecer un espacio de encuentro y de aprendizaje entre educadores/as y jóvenes de las Plataformas Sociales Salesianas donde se trabaje la prevención de drogodependencias desde un modelo biopsicosocial. En esta línea, el proceso se centra no solo en las sustancias y el consumo, sino que amplía la visión de las drogodependencias e incide en el fomento de los factores de protección y en la reducción de los factores de riesgo, tanto individuales como contextuales. Desde esta perspectiva, el proceso se enmarca en la prevención de drogodependencias desde un enfoque de educación para la salud centrado en la utilización de estrategias de empoderamiento personal. Por ello, las actuaciones se relacionan con la vida diaria de los/as participantes. Así, se propone una intervención dirigida a desarrollar herramientas de capacitación y de mejora de la competencia social favoreciendo destrezas y habilidades tanto individuales como sociales.

El proyecto se estructura en torno a tres ejes: La importancia del grupo de iguales en la prevención de drogodependencias, la necesidad de favorecer iniciativas y espacios saludables e inclusivos para y desde los/as jóvenes, y la importancia de desarrollar estas iniciativas desde «grupos motores» o «dinamizadores juveniles», con el apoyo de una o varias figuras de facilitación.

A su vez, “Toma las riendas” pretende generar un efecto agitador y motivador para la puesta en marcha de iniciativas saludables e inclusivas para y desde los/as jóvenes. Lo hace con la finalidad de que ellos/as, a través de su participación y de su implicación, sean partícipes de su propia vida y que se comprometan activamente con su realidad local y con su transformación.

La publicación de ***Construyendo sueños*** se realizó con la pretensión de recoger las numerosas inquietudes y reflexiones surgidas en los diferentes espacios de encuentro y aprendizaje entre educadores/as y chavales/as que el proceso de “Toma las riendas” había construido a lo largo de cuatro ediciones.

Tras un proceso continuo de revisión y de análisis del proyecto en sus diferentes fases, teniendo en cuenta la consecución de objetivos y los resultados alcanzados, se puede concluir que el éxito de este viene marcado por sus **claves metodológicas**. Así, las claves que sustentan todo el desarrollo y metodología del proyecto son:

- Compromiso y responsabilidad.
- Autonomía.
- Encuentro grupal y participación.
- Enfoque integral de la salud.
- Autoconocimiento y empoderamiento.
- Empoderamiento colectivo.
- Protagonismo y reconocimiento.
- Factor sorpresa.
- Adaptación y flexibilidad.
- Creatividad y creación colectiva.
- Soñar.
- Disfrutar y emocionarse.
- Acompañado.
- Espacios de confianza y de seguridad.
- Aprendizaje significativo.
- Diversidad.

INTRODUCCIÓN

Enraizando sueños

“Toma las riendas” ha sido un proyecto en constante desarrollo. En sus diez años de recorrido, ha evolucionado y crecido a través de tres modalidades formativas. A lo largo de este tiempo, ninguna acción formativa ha sido igual a la anterior, en cada nueva edición se han ido implementando cambios a partir de las experiencias y aportaciones recogidas. Ha sido un proceso vivo y creativo.

En 2017 decidimos hacer una parada que nos sirviese para reflexionar en colectivo a través de la edición del libro *Construyendo sueños*. Fue una manera especial de marcar un punto y seguido en el camino. Una pausa que nos permitió mirar hacia atrás, ser más conscientes de lo que había ocurrido, recoger la evolución de cinco años y coger impulso para una nueva etapa. A partir de entonces, además de la formación anual a nivel estatal (actualmente en su onceava edición), se realizaron varios talleres territoriales en diferentes ciudades (durante los años 2017 y 2018) y tres encuentros de profundización para educadores y educadoras (en los años 2018 y 2021).

En la primera edición del “Toma las riendas” (2013), para explicar las claves del proyecto a profesionales y jóvenes, dibujamos una larga escalera de madera que alcanzaba un cielo de nubes sostenida en pie a través de una red de raíces que la anclaban al suelo.

Aquella metáfora visual sirvió años más tarde para elaborar un folleto desplegable que explicaba “Toma las Riendas”. Comenzaba en su portada con unas manos unidas que sostenían un pequeño brote y que terminaba con el póster de un gran árbol que explicaba las claves del proyecto.

La escalera con raíces para llegar a los sueños, pasó a ser un gran árbol por el que subían varias escaleras por su tronco y ramas hacia una frondosa copa que se fundía con un cielo estrellado. Un árbol robusto, repleto de símbolos que se sostenía sobre unas fuertes raíces.

Cinco años más tarde de *Construyendo sueños* nos apetecía volver a hacer una parada para la reflexión. Nos acordamos de aquella primera escalera dibujada en tiza y cómo se transformó en un árbol como evolución del propio proceso. Pero cuando volvemos a mirar atrás, no solo vemos un árbol, vemos todo un bosque. Un montón de personas que, en estos diez años, se fueron sumando al proyecto y enredando sus sueños. Un montón de amigos y amigas, una red de apoyo, una comunidad de “Toma las riendas”... un pequeño bosque conectado desde sus raíces.

MIRADAS

En este apartado, se pretende invitar a la reflexión desde cinco miradas distintas: adicciones, ecosocial, género, participación e interculturalidad.

Mediante estas miradas, se analiza la publicación de *Construyendo sueños* y, por tanto, las claves metodológicas y las estrategias de éxito de “Toma las riendas” y de otros proyectos afines. De este modo, cada mirada expone una aportación desde una perspectiva diferente.

La **mirada desde la prevención de adicciones** presenta las diferencias relacionadas con el consumo de drogas en los últimos años. Además, se propone la inclusión de objetivos relacionados con adicciones sin sustancia en los proyectos enmarcados en la prevención de adicciones.

La **mirada desde la naturaleza como factor de protección** afirma la importancia del contacto con la naturaleza para el correcto desarrollo de los seres humanos sobre todo en la etapa de la infancia y de la juventud. Por tanto, se apuesta por considerar la naturaleza como un factor de protección desde un modelo preventivo.

La **mirada desde la perspectiva de género** analiza “Toma las riendas” mostrando datos y ejemplos para enriquecer el proyecto en todas sus dimensiones. Además, se propone ejecutar un abordaje equitativo al incluir la perspectiva de género en todas las áreas del mismo.

La **mirada desde el empoderamiento y la participación social** se plantea si el contexto actual y los cambios sociales de los últimos años hacen posible que los/as jóvenes sigan soñando. Por otro lado, se analiza si desde el proyecto se logran metas relacionadas con la transformación social.

Por último, de manera especial y en profundidad, la **mirada desde un enfoque intercultural** visibiliza, por un lado, la gestión de la diversidad cultural como un elemento imprescindible ante el reto que tienen las personas jóvenes de vivir su proceso de crecimiento en una sociedad globalizada. Por otro lado, esta mirada facilita instrumentos que permiten impulsar, desarrollar y mejorar la perspectiva intercultural, así como la convivencia.

“DE LA PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS A LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES”

Mirada de **Cristina Alonso Muñoz**

INTRODUCCIÓN

El libro *Construyendo sueños* surge tras la experiencia de varias ediciones del proyecto “Toma las riendas”. En *Construyendo sueños*, se plantean una serie de estrategias y de claves metodológicas que han sido exitosas en “Toma las riendas” para trabajar la prevención de drogodependencias desde el empoderamiento y la participación social. Así, desde una “mirada” de la prevención de adicciones, las siguientes líneas plantean una reflexión centrada en la efectividad que podrían tener sus claves metodológicas para la prevención de adicciones años después del planteamiento y del inicio del proyecto.

LA PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS

“Toma las riendas” nace tras detectarse, por parte de la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas, la necesidad de incidir en la prevención de drogodependencias. Así, desde las Plataformas Sociales Salesianas se concretó que el perfil de sus destinatarios/as es el de jóvenes en riesgo y/o conflicto social. Por ello, la prevención de drogodependencias adquirió un matiz especial debido, además, a que algunos/as jóvenes consumían drogas.

De este modo, en 2013 se inicia el proyecto Toma las Riendas con la finalidad de trabajar la prevención de drogodependencias desde el empoderamiento y la participación social, entendiendo la prevención de drogodependencias desde un modelo biopsicosocial. Tras diez ediciones del proyecto, la realidad de la juventud española ha contemplado algunos cambios relacionados con el consumo de drogas y con otras adicciones.

Si comparamos los datos de la Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España de los años 2014-2015, *ESTUDES 2014/2015* (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, et al., 2016), que aparecen en *Construyendo sueños* con la última encuesta, del año 2021 (Ministerio de Sanidad, 2022), se observan algunas diferencias relacionadas con el consumo. La encuesta ESTUDES analiza datos del consumo en población escolar de 14 a 18 años centrándose en tres

patrones que mide: consumo de esa sustancia alguna vez en la vida, consumo en los últimos doce meses y consumo en los últimos 30 días.

En primer lugar, si analizamos los datos del consumo de tabaco encontramos que el porcentaje de jóvenes que lo había consumido alguna vez en la vida, es similar en 2014 y en 2021, con un 38,4% y un 38,2% respectivamente. Respecto al consumo de tabaco en los últimos 12 meses, era en 2014 del 31,4 % de los/as jóvenes y del 30,7% en 2021. Por su parte, el consumo en los últimos 30 días era del 25,8% de los/as jóvenes entre 14 y 18 años y en 2021 del 23,9%. Así, podríamos concluir que se ha reducido el consumo de tabaco en 2021 en comparación a 2014. Sin embargo, es importante destacar el aumento en estos años del consumo de cigarrillo electrónico, el cual pasa de un 17% en 2014 a un 44,3% en 2021.

Respecto al consumo de bebidas alcohólicas, también se ha reducido. De un 78,9% de jóvenes de entre 14 y 18 años que lo habían tomado alguna vez en la vida en 2014, pasa a un 73,9% en 2021. También ha disminuido, de 2014 a 2021, un 5,3% el número de jóvenes que ha consumido alcohol en los últimos 12 meses. El porcentaje ha variado de un 76,8% en 2014 a un 70,5% en 2021. Del mismo modo, ha descendido el consumo de bebidas alcohólicas en los últimos 30 días de un 68,2% en 2014 a un 53,6% en 2021.

Sin embargo, el consumo de hipnosedantes por jóvenes de 14 a 18 años ha aumentado. Se ha pasado de un 16,1% de jóvenes que lo habían consumido alguna vez en su vida en 2014 a un 19,6% que lo han consumido en 2021. Igualmente, se ha incrementado el consumo de hipnosedantes en el último año, con un porcentaje de un 10,8% en 2014 a un 13,6% en 2021; y, en cuanto al consumo en los últimos 30 días, ha crecido de un 6,2% en 2014 a un 7,5% en 2021.

Al respecto del consumo de cannabis, también se ha reducido en los tres rangos de medida. De este modo, los/as jóvenes que habían consumido alguna vez en la vida cannabis es de un 29,9% en 2014 y de un 28,6% en 2021. El consumo en los últimos 12 meses de chicos/as entre 14 y 18 años ha pasado del 25,4% en 2014 al 22,2% en 2021. Con todo, el dato con mayor diferencia corresponde al consumo en los últimos 30 días, el cual ha cambiado de un 18,6% en 2014 a un 14,9% en 2021.

Por su parte, el consumo de cocaína por parte de jóvenes de entre 14 y 18 años también se ha reducido de 2014 a 2018. De esta forma, en 2014 eran un 3,5% los que habían consumido alguna vez en su vida y en 2021 es de 2,7%. Respecto al consumo en los últimos doce meses ha pasado de 2,8% en 2014 a 2,1% en 2021. Sin embargo, el dato más significativo respecto al consumo de cocaína es la reducción en el consumo en los últimos 30 días, que pasa de 1,8% en 2014 al 0,6% en 2021.

ADICCIONES SIN SUSTANCIA

A pesar de ello, se ha producido en estos últimos diez años una diferencia significativa en la prevención de adicciones. La mayoría de las estrategias y de los planes de prevención de drogodependencias ha incluido objetivos y metas relacionados con la prevención de adicciones sin sustancia, donde las tecnologías y juegos de azar han adquirido una gran relevancia. Así, la *Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024* (Ministerio de Sanidad, et al., 2018) contempla objetivos y acciones para la prevención de adicciones tanto a sustancia como sin sustancias.

De esta forma, si analizamos los datos de *ESTUDES 2021* (Ministerio de Sanidad, 2022), descubrimos que el 23,5% de jóvenes de entre 14 y 18 años realiza un uso compulsivo de Internet. Este uso abusivo corresponde a un 28,8% de mujeres y a un 18,4% de hombres, y ha aumentado desde 2014, cuando se encontraba en el 16,35%.

Por otro lado, los datos muestran que el 15% de los/as jóvenes de entre 14 y 18 años y el 3,8% de las mujeres ha jugado dinero *online* en el último año. Además, el 22,7% de los hombres y el 11,6% de las mujeres de entre 14 y 18 años han jugado dinero de manera presencial. Así, se considera que el 2% de los/as estudiantes de 14 a 18 años ha realizado un posible juego patológico.

Respecto al uso de videojuegos, el 96,9% de los hombres de entre 14 y 18 años y el 73% de las mujeres ha jugado a videojuegos en el último año. Además, es importante destacar la posible adicción a videojuegos del 11,3% de jóvenes varones de entre 14 y 18 años y del 2,7% de mujeres jóvenes.

Por los datos obtenidos en estas encuestas en los últimos años y al aumento del uso de las tecnologías, de videojuegos y de juegos de azar, se hace manifiesta la necesidad de trabajar la prevención de otras adicciones sin sustancia, además de a drogodependencias. Desde esta perspectiva, la metodología expuesta en *Construyendo sueños* podría ser efectiva para trabajar la prevención de adicciones sin sustancia, así como de la prevención de drogodependencias.

El enfoque biopsicosocial que se propone para trabajar la prevención de drogodependencias es útil y efectivo para abordar la prevención de otras adicciones ya que fomenta los factores de protección y reduce los factores de riesgo, tanto individuales como contextuales. De este modo, la intervención dirigida a desarrollar herramientas de capacitación y de mejora de la competencia social resulta efectiva también para la prevención de adicciones sin sustancia.

Además, una de las líneas estratégicas de “Toma las riendas” es favorecer la puesta en marcha de iniciativas saludables e inclusivas para y desde los/as jóvenes. De este modo, se logra, así, que sean partícipes de su propia vida y que se compromie-

tan activamente con su realidad local para transformarla. Esta línea estratégica es totalmente beneficiosa para la intervención en prevención de adicciones debido a que contribuye al uso de otras opciones de ocio aparte de las tecnologías, de los videojuegos o de los juegos de azar. Por tanto, estamos ofreciéndoles alternativas efectivas donde, además, puedan sentirse protagonistas con lo que promueve, de esta forma, las motivaciones concretas de cada persona.

A su vez, al potenciar al grupo de iguales como referente y espacio de apoyo a nivel cognitivo, emocional y conductual, se impulsa la ruptura con el aislamiento social que provoca el uso abusivo de tecnologías. Por tanto, resulta altamente recomendable que el grupo de iguales se convierta en un punto clave para facilitar el trabajo preventivo que se lleva a cabo por parte de los/as adultos/as.

CLAVES METODOLÓGICAS

Respecto a las claves metodológicas que se proponen en *Construyendo sueños*, considero que todas son muy interesantes, efectivas y valiosas para trabajar la prevención de adicciones. Sin embargo, resulta relevante destacar algunas de ellas y matizar las razones por las que pueden resultar provechosas para la prevención de adicciones sin sustancia:

- **Encuentro grupal y participación:** Como se ha comentado anteriormente, el encuentro grupal resulta doblemente útil para la población con los que se quiere prevenir adicciones sin sustancia. Por un lado, el uso abusivo del móvil, de Internet o de videojuegos suele repercutir en las relaciones sociales y los/as jóvenes con indicadores de adicción suelen desarrollar conductas de aislamiento (Sánchez Pardo, et al., 2018). Por tanto, el trabajo en grupo y el encuentro grupal favorecen la relación social con otros/as jóvenes/as. Además, mediante la participación, el/la joven es sujeto activo del propio proceso, con lo que se potencia el compromiso, la responsabilidad y su implicación en el mismo.
- **Autoconocimiento y empoderamiento:** Esta clave metodológica puede favorecer la mejora de factores de protección individuales relacionados con las adicciones sin sustancia. Así, al intervenir con los/as jóvenes impulsando el autoconocimiento desde sus potencialidades, se logra que estos/as se “sientan capaces” y, de este modo, que obtengan la fortaleza para poder plantearse cambios en su vida.
- **Protagonismo y reconocimiento:** Mediante las redes sociales los/as jóvenes satisfacen la necesidad de reconocimiento basándose en el número de “amigos” o “seguidores” y los “me gusta” recibidos en comparación con otros/as (Sánchez Pardo, et al., 2018). Por tanto, poder lograr ese reconocimiento y ese protagonismo fuera de las tecnologías constituye un punto a favor para el refuerzo de los

factores de protección ya que los/as jóvenes pueden vivir en primera persona que es posible cubrir esta necesidad de reconocimiento en espacios no virtuales.

- **Soñar:** Esta clave es el motor de cambio y empuje para los/as jóvenes tanto en la prevención de drogodependencias como en la de adicciones sin sustancia. Por ello, soñar se convierte en una forma de proyectar los intereses, los objetivos y la transformación que ellos/as buscan y desean. Esto favorece, entonces, los procesos de cambio y amplía sus intereses más allá de las drogas, de las tecnologías o de los juegos de azar.
- **Disfrutar y emocionarse:** Desde mi punto de vista, debería ser primordial que los proyectos de intervención social se realicen teniendo en cuenta los intereses de los/as destinatarios/as. De este modo, partir de sus motivaciones para que puedan disfrutar en las actividades se convierte en un aspecto imprescindible, también, para la prevención de adicciones sin sustancia. Además, el aprendizaje resulta más efectivo si se relaciona con vivencias emocionales significativas, debido a que el nivel de motivación o el estado emocional pueden influir en la memoria (Sáiz Roca, Dolores, coord., 2008). Por tanto, para favorecer los aprendizajes vinculados a la prevención de adicciones sin sustancia, esta clave metodológica cobra un especial interés.
- **Espacios de confianza y de seguridad:** Al igual que con la clave metodológica anterior, debería estar presente en los proyectos de intervención social y, de manera específica, en los relacionados con la prevención de adicciones. Para favorecer el cambio, es necesario que los/as jóvenes no se sientan juzgados/as y que experimenten el sentirse apoyados/as y seguros/as. De este modo, resulta posible que puedan compartir ideas, experiencias y propuestas que les ayuden en sus procesos de cambio.

CONCLUSIONES

En los datos relacionados con el consumo en población escolar que nos presenta *ESTUDES 2021* (Ministerio de Sanidad, 2022), se aprecian algunas reducciones en los porcentajes de consumo de tabaco, bebidas alcohólicas, cannabis, cocaína y otras drogas. De esta manera, podemos afirmar que se está realizando un trabajo de prevención efectivo respecto a estas sustancias. A su vez, se expone el aumento del consumo de hipnosedantes y de cigarrillos electrónicos. Por tanto, sabemos que resulta necesario ampliar los programas dirigidos a la prevención de estas últimas sustancias.

Además, en los últimos años, en los planes de prevención se han estado incluyendo objetivos vinculados con la prevención de adicciones sin sustancia. En esta línea, este texto muestra cómo el libro *Construyendo sueños* y “Toma las riendas” pueden

ser ejemplos de claves metodológicas y de un proyecto eficaz en la prevención de adicciones sin sustancia. Específicamente, destacan los siguientes aspectos de ambos: el enfoque biopsicosocial, el desarrollo de herramientas de capacitación y de mejora de la competencia social, la puesta en marcha de iniciativas saludables, la potenciación del grupo de iguales como referente y espacio de apoyo, el encuentro grupal, la participación, el autoconocimiento, el empoderamiento, el reconocimiento, las emociones, la motivación, que los/as jóvenes sean protagonistas y, del mismo modo, la creación de espacios de confianza y seguridad. Por último, hay que subrayar, de manera especial, el potencial de la metodología basada en la búsqueda y en el logro de sueños.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Sanidad (2022). *ESTUDES 2021. Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES), 1994-2021*. Ministerio de Sanidad.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad y Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2016). *ESTUDES 2014/2015. Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España*. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistema-sinformacion/sistemaInformacion/pdf/2016_ESTUDES_2014-2015.pdf

— (2018). *Estrategia nacional sobre adicciones 2017-2024*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.

Sáiz Roca, Dolores (coord.) (2008). *Psicología de la atención y de la memoria*. Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez Pardo, Lorenzo; Benito Corchete, Rocío; Serrano Badía, Armando; Alexandre Benavent, Rafael; Bueno Cañigral, Francisco-Jesús (2018). *Programa de prevención del uso problemático de internet y redes sociales. "Clickeando"*. Ajuntament de València.

LA NATURALEZA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN

Mirada de **Almudena Rodríguez Fernandez**

1. Nos encontramos ante una situación de emergencia climática

El cambio climático es una realidad que afecta a todas las personas, aunque no a todos y todas por igual, y necesitamos empezar a pensar en términos de emergencia. Esto supone dar una respuesta rápida y efectiva para reducir sus causas y para construir comunidades resilientes. UNICEF (2019) declaró que la emergencia climática era también una crisis de los derechos de niñas y niños y jóvenes aportando los siguientes datos:

- Uno de cada cuatro niños, niñas y jóvenes vivirá en áreas con recursos hídricos extremadamente limitados para 2040.
- Más de quinientos millones de niños, niñas y jóvenes viven en áreas con riesgo significativamente alto de inundaciones debido a fenómenos meteorológicos extremos.
- Alrededor de 160 millones de niños, niñas y jóvenes viven en áreas que sufren altos niveles de sequía.
- Cerca de 300 millones de niños, niñas y jóvenes respiran aire tóxico

Las personas que sufren más los estragos de la crisis climática son las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y pobreza, especialmente mujeres y niñas. Derechos como el de la alimentación, la vivienda, la educación se ven afectados cada que ocurre un desastre natural como sequías, inundaciones, ciclones, terremotos o cada vez que empresas mineras, petroleras explotan las tierras. Los medios de vida y hábitats de innumerables personas y otras especies están siendo destruidos. Esto tiene una influencia directa también en los desplazamientos migratorios.

Las comunidades indígenas, de las que tanto se puede aprender del uso sostenible de los recursos y de su relación con la madre tierra, están sufriendo con crudeza esta crisis ya que tienden a estar ubicadas en regiones más vulnerables al cambio climático y cuentan con una cultura y unos medios de vida basados en una relación con la tierra que va más allá de verla como un recurso o como una propiedad. Es de resaltar que pese a representar al 6% de la población mundial, son los guardianes del 80 % de la biodiversidad del planeta. Sin embargo, en el último año más de 220 li-

deresas y líderes indígenas han sido asesinados por defender nuestra Casa Común frente a explotaciones de empresas privadas.

La tecnología no va a solucionar por sí sola este desafío es necesario generar una transformación cultural y espiritual que implique sentirnos parte de la madre tierra, aprender de las poblaciones indígenas a cuidar y amar el mundo en el que vivimos frente a un modelo económico que parece devorarlo. Esta transformación está siendo liderada por la juventud y por niños y niñas que reclaman su derecho a vivir una vida plena en un entorno saludable. Detrás de los lemas “Nos robáis el futuro”, “No hay planeta B”, “Cambia el sistema, no el clima” está la idea de que otro mundo es posible; un mundo donde los intereses de la empresa privada no vayan por delante de la fauna y la flora que habita nuestro planeta. Un mundo donde las personas se sientan parte de la naturaleza y entiendan que sin cooperación mutua no hay futuros posibles.

2. La educación debe promover una transformación cultural y espiritual restaurando el vínculo de las personas con la naturaleza

La educación debe acompañar a las personas, especialmente a la infancia y a la juventud a despertar en el corazón el “activista” o “defensor/a de la tierra” que llevan dentro, esto requiere pasar tiempo en la naturaleza en compañía de un adulto capaz de compartir su amor por la tierra. Para impulsar este sentimiento de unidad con la naturaleza es fundamental relacionarnos con esta a través de la experiencia y de la emoción dejando de lado enfoques educativos solo centrados en el conocimiento intelectual de la naturaleza y en la optimización o gestión de recursos. Emociones como el amor nos llevan a movilizarnos mientras que el miedo frente a un futuro insostenible nos deja desanimados, asustados e inmovilizados.

Además, numerosos estudios demuestran la importancia que tiene el contacto con la naturaleza para el correcto desarrollo de los seres humanos sobre todo en la etapa de la infancia y de la juventud. La naturaleza debería ser considerada, desde un modelo preventivo, como un factor de protección ya que el contacto estrecho con ésta tiene numerosos beneficios:

- Fortalece el sistema inmune y tiene un efecto relajante.
- Facilita la socialización y la inteligencia social, los seres humanos tienden a relacionarse más entre ellos cuando están en entornos naturales. Según Freire (2020) Los patios de las escuelas con más espacios verdes han demostrado ser lugares donde ocurren menos conflictos.
- Potencia la imaginación y motiva la creatividad. El juego libre en la naturaleza tiene especial importancia ya que a través de él crean, imaginan, experimentan e imitan situaciones de la vida real, asimilan experiencias vividas, descubren su en-

torno, expresan sus deseos o frustraciones, exteriorizan sus sentimientos, reproducen experiencias vividas, adoptan distintos roles para comprender distintos comportamientos...

- Tiene un efecto restaurativo de la concentración. En un entorno natural somos capaces de concentrarnos más.
- Facilita la conexión con nuestras emociones y por tanto su reconocimiento y expresión.
- En la adolescencia las actividades en la naturaleza pueden ofrecer experiencias que conlleven tomar riesgos que les ayuden en su desarrollo y crecimiento personal sin implicar conductas que perjudiquen a su salud física.

Por todo ello, como educadores debemos alejarnos de una creencia arraigada de que se “aprende mejor en espacios interiores” o que “tenemos un mayor control del grupo en el interior” y comenzar a salir a ejercer nuestra labor educativa al aire libre. De esta forma estaremos contribuyendo al correcto desarrollo de las personas con las que trabajamos y fomentando el cuidado y el amor por la naturaleza.

3. Potenciamos iniciativas y espacios juveniles verdes

¿Te has fijado que la flora y la fauna urbanas se concentran en las zonas de la ciudad con mayor nivel económico? Pese a la cantidad de beneficios que hemos visto que reporta el contacto con la naturaleza en la mayoría de urbes no hay árboles o espacios verdes, los patios o parques infantiles acaban asfaltados sin ningún rastro de naturaleza. Defendamos espacios verdes, sobre todo en los lugares de mayor pobreza y exclusión. Lugares de encuentro, de diversión, de participación comunitaria. Co-creemos estos espacios con la comunidad. Potenciar que la juventud diseñe y lidere iniciativas de cambio que tengan por objetivo renaturalizar los espacios y reflexionar sobre la crisis ecológica es fundamental. No nos quedemos solo en iniciativas que lleven a cambiar hábitos, demos un paso más y potenciamos el contacto y el amor por la naturaleza solo así lograremos cuidar la tierra y por lo tanto cuidarnos a nosotras y a nosotros mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Heike (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.

CONOCER Y ENTENDER CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA VISIBILIZAR Y CAMBIAR CON EQUIDAD

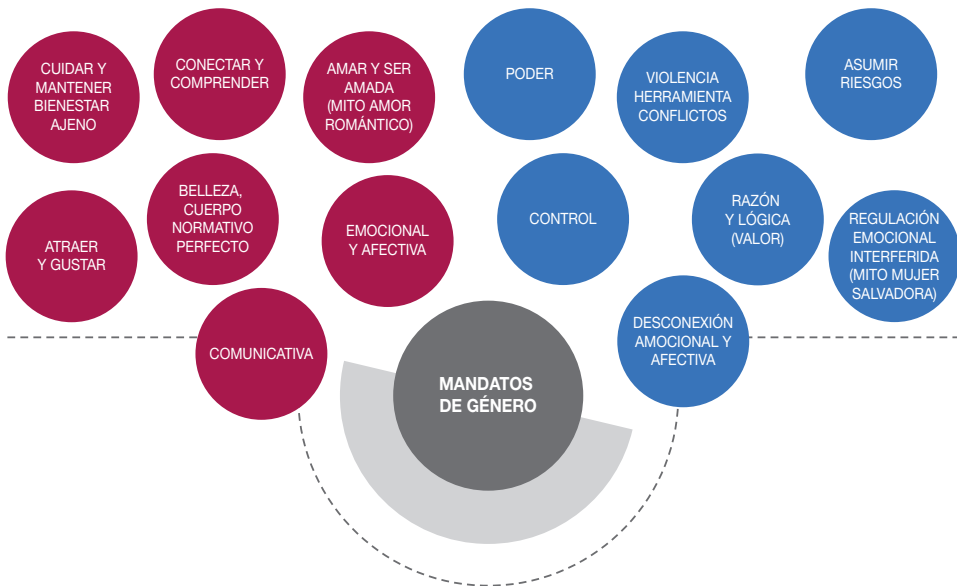
Mirada de **Paula Roldán Gutiérrez**

INTRODUCCIÓN

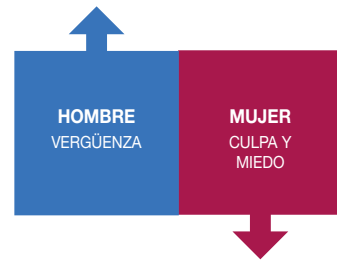
Mujeres y hombres tenemos las mismas capacidades, pero según crecemos nos van haciendo creer que no es así. Se marcan dos carriles diferenciados a través de los llamados mandatos de género:

A las mujeres se nos dice que tenemos que cuidar, agradar, amar, estar disponibles y pendientes de los/as demás, priorizar las necesidades de quienes nos rodean, ocuparnos de mantener el bienestar... Si no lo cumplimos, nos sentimos culpables.

Y a los hombres se les repite que tienen que ser fuertes, racionales, resolver los conflictos con violencia, ser el centro de atención, demostrar su poder, asumir riesgos y sentir vergüenza cuando no lo cumplen.



Pero la principal diferencia es que se atribuye mayor valor al universo masculino. Esta construcción que nos envuelve de forma desigual, se denomina género, y el proceso que lleva a este desequilibrio, se denomina socialización de género o diferencial. Ésta implica mandatos y expectativas diferentes que nos van encorsetando según el cuerpo que habitamos; también mecanismos de control para asegurar su cumplimiento a través de la culpa en las mujeres y de la vergüenza en los hombres.



¿Qué relación tiene todo esto con el proyecto “Toma las riendas”?

Siguiendo su máxima principal, se trata de empoderar de forma equitativa desde un análisis interseccional.

¿Y qué tiene que ver la perspectiva de género con el empoderamiento?

Es un abordaje que busca que no se limiten las posibilidades con las que venimos de serie con independencia del sexo. Entendiendo los mecanismos y características de la socialización de género, cómo impacta, qué implican y cómo se pueden transformar, es posible afinar las intervenciones, los objetivos y el acompañamiento creyendo en el potencial de las personas. Además favorece el análisis permanente de estereotipos y prejuicios a cualquier nivel (elaboración de proyectos, articulación e implantación de acciones, revisión, mantenimiento y/o reedición de programas, etc.).

La propuesta de este artículo es analizar el proyecto “Toma las Riendas” de forma aterrizada y práctica con perspectiva de género, visibilizando datos y ejemplos, que ayuden a enriquecer el proyecto en todas sus dimensiones.

DESARROLLO

“Toma las Riendas” pivota en torno a un objetivo principal: “ampliar la visión de las drogodependencias e incidir en el fomento de los factores de protección y en la reducción de los factores de riesgo, tanto individuales como contextuales.” Y como eje vertebrador concibe el empoderamiento como la “intervención dirigida a desarrollar herramientas de capacitación y mejora de la competencia social favoreciendo destrezas y habilidades tanto individuales como sociales.” Rompe, por lo tanto, con ese marco intervencionista desde la jerarquía profesional-usuario/a. Es una orienta-

ción actualizada acorde con el modelo centrado en las personas hacia el que se está transformando ya (afortunadamente) el trabajo socio-comunitario.

¿Cómo sería si le damos una vuelta 2.0 al concepto de empoderamiento con gafas moradas?

Empecemos por algunos datos que es importante conocer (gráfico 1):

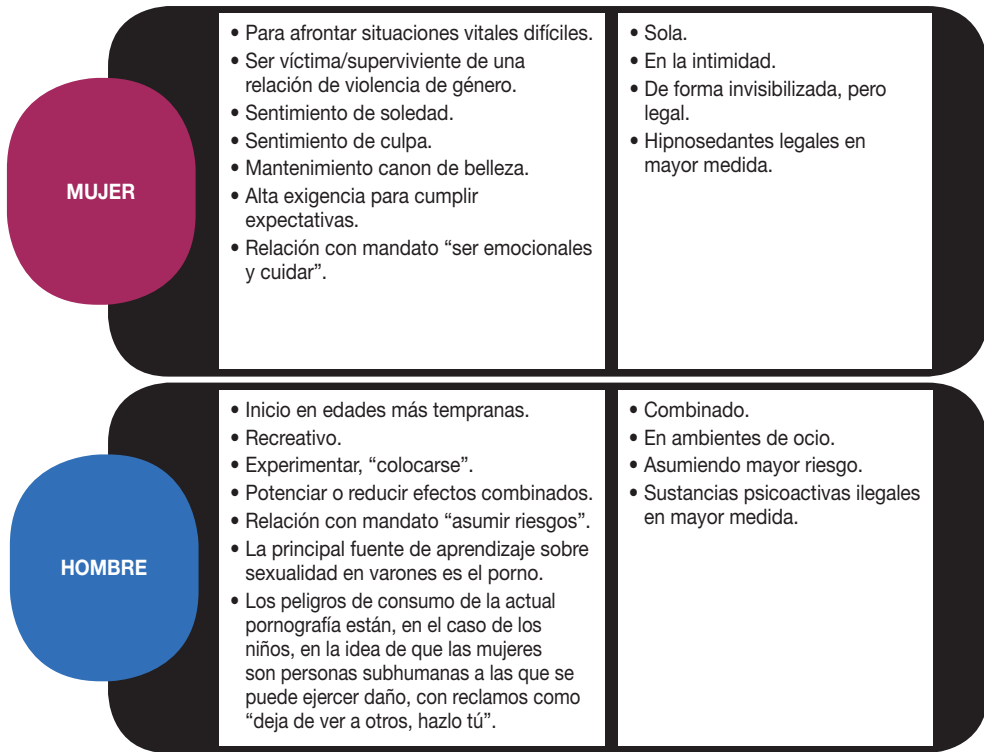
Los mandatos de género y sus mecanismos de control para garantizar el binomio, tienen efectos diferenciales en las actitudes y en la regulación emocional, en los comportamientos, y en las motivaciones o mantenimiento del consumo, dando lugar a patrones de consumo y adictivos distintos según el sexo.



[Gráfico 1] Fuente: Fundación Atenea (2022).

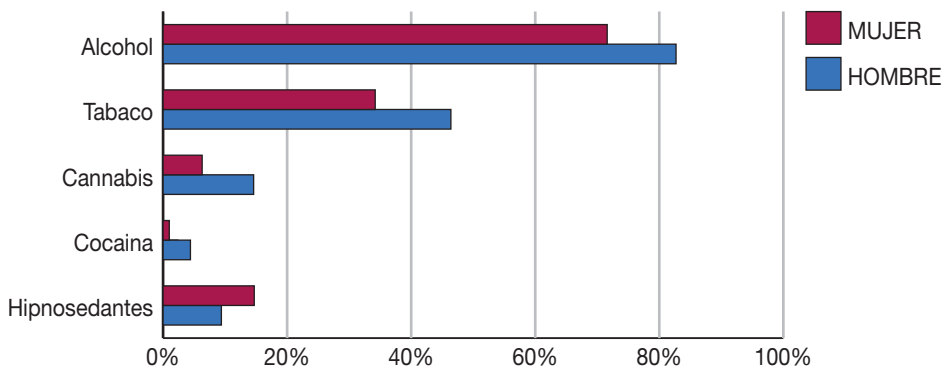
A las mujeres nos empoderan en la esfera emocional y afectiva, a los varones en el privilegio y el reconocimiento. Esto nos lleva a eclipsar capacidades en ambos sexos, generando un desequilibrio interno que genera tensiones y malestares distintos. Así las mujeres tendemos a somatizar la sobrecarga, los hombres a colapsar e inhibir la empatía. El consumo relacionado con estos malestares, hunde raíces en diferentes motivaciones asociadas a las diferencias en la socialización de género. Por ello, es fundamental conocer las causas desagregadas por sexo, entender los patrones de consumo y adicciones en que derivan y acompañar de forma adaptada a las diferencias, es decir, empoderando según cada situación y vivencias.

A continuación, se recogen las principales motivaciones y formas de consumo mapeadas en diferentes estudios con perspectiva de género (gráfico 2):



[Gráfico 2] Fuentes: Ballester Brage, Orte y Pozo (2019); Kaplún Medina y Roldán Gutiérrez (2019); Martitegui, (2022).

Los datos (gráfico 3) recogidos sobre consumo según sexo centrado en adolescencia juventud, indagan sobre las principales fuentes de adicción y devuelven la siguiente realidad:



[Gráfico 3] Fuentes: Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2021); Fundación Atenea (2022).

Destaca que, en general, los varones consumen en mayor medida que las mujeres, casi el doble en el caso de porno y de sustancias psicoactivas, siendo inversamente proporcional en el caso de hipnosedantes, única fuente en la cual las mujeres duplican el consumo.

FUENTE DE CONSUMO	MUJERES	HOMBRES
Alcohol	71,6%	82,7%
Tabaco	34,2%	46,4%
Cannabis	6,3%	14,6%
Cocaina	1%	4,41%
Hipnosedantes	14,7%	9,4%
Pornografía	35,5%	75,8%

[Gráfico 4] Fuente: Red Jóvenes e Inclusión Social y Universitat de Illes Balears.

Si reflexionamos acerca de los datos con perspectiva de género, buscando posibles relaciones con la socialización diferencial (mandatos, mecanismos de control, violencias vividas), podemos concluir que inhibir las emociones, los afectos e interferir la capacidad empática en los varones, lleva a un consumo más asociado a la acción, en espacios públicos (recreativos, sociales, de ocio), de sustancias activantes, consumidas de forma arriesgada (en combinación con otras sustancias). En cambio, las mujeres consumen en la intimidad, es decir, quedando de nuevo invisibilizadas. Es importante conocer esta realidad para enfocar las propuestas, así como para investigar más allá de lo evidente y ampliar la panorámica y el marco que nos permite comprender y acompañar realidades diversas.



Es interesante estar pendiente de la posible reproducción de tendencias masculinizadas en el consumo, al ocupar las mujeres espacios protagonizados por varones históricamente —por ejemplo, espacios públicos de ocio social—. Es decir, bajo el paraguas de la supuesta igualdad, es posible que las mujeres tendamos a consumir desde el riesgo, la acumulación y la demostración o alardeo, en una ilusión de igualarnos con los hombres. Por ello, es importante tener en cuenta, que al hablar de igualdad, la base es el valor que se da a los cuerpos, el reconocimiento que se tiene como persona, no se trata de ser idénticos, o de hacer las mismas cosas (*Sí se trata de poder hacer las mismas cosas por capacidad, pero no porque así se obtenga reconocimiento, la motivación es diferente y puede suponer un espejismo de igualdad o trampantojo.*), sino de poder aspirar a las mismas oportunidades, de poner en la misma medida de valor las capacidades, de tener posibilidades de elección más allá de los cánones, lo normativo, o lo pautado.

También es importante tener en cuenta que al abordar el consumo, va más allá de las sustancias, como vemos en el caso del porno. Los estudios en la materia alertan de un inicio en el consumo de pornografía a la edad de 8 años, a través de dispositivos móviles, sin compañía, con una adicción mayor en varones, especial riesgo en personas con dificultades relacionales, cuyos efectos están siendo la desconexión del sufrimiento en las mujeres, negando o minimizando la violencia sobre éstas.

Por lo tanto, la perspectiva de género aplicada al contexto de consumo y adicciones supone:

- Atender a la forma diferencial de iniciarse en el consumo y desarrollar una adicción según el sexo.
- Descifrar patrones de consumo según el sexo para afinar las intervenciones.
- Conocer el impacto diferencial de los mandatos de género según la evidencia actualizada para ajustar las propuestas de forma equitativa.
- Llevar a cabo una actualización y revisión constante con perspectiva de género para conocer, entender, visibilizar y promover el cambio de forma interseccional.

¿Cómo aplicar la perspectiva de género al proyecto “Toma las riendas”?

1. Desagregar los datos según sexo para poder analizar las diferencias, expresar los matices y conocer la influencia de los factores de riesgo y protección de forma diferencial. Así podremos abrirnos preguntas como

- ¿A las iniciativas que suponen una ocupación o acción del o en el espacio público, quién se apunta?
- ¿Acuden más los varones al tratarse de otra forma de ocupar el espacio público?
- Si es así, ¿dónde están las mujeres?



- ¿Quedan invisibilizadas en el espacio doméstico/privado?
- ¿Se les motiva menos desde sus familias o entornos cercanos a acudir a espacios públicos y de empoderamiento?
- ¿O se trata de una fisura en el planteamiento del proyecto por el tipo de propuestas que se ofertan?
- ¿Se trata de un sesgo en la mirada del equipo que elige a las personas jóvenes que van a participar?
- ¿Hay variaciones de unas entidades a otras dentro de la red del proyecto? (Fundación Atenea, 2022).

2. Identificar las diferencias y analizarlas de forma interseccional para proponer intervenciones con perspectiva de género, desde el diseño hasta las propuestas de acompañamiento directo. Por ejemplo:

- ¿Se ofrecen acciones dirigidas a abordar el consumo de hipnosedantes, dado que es la sustancia más invisibilizada en el consumo por mujeres?
- ¿Se ofrecen propuestas donde la sexualidad para contrarrestar el efecto del porno?
- ¿O eclipsan consumos más visibilizados como el del alcohol?
- ¿Se abordan las propuestas en relación a los mandatos de género y mecanismos de control para entender el fenómeno y poder ofrecer alternativas ajustadas?
- ¿Se está masculinizando el consumo al ocupar las mujeres espacios públicos recreativos?
- ¿Es posible acudir en pareja co-educativa para promover transformación desde aspectos cotidianos en acto, más allá de la información y de la teoría?

3. Medir y evaluar el impacto con perspectiva de género, incluyendo las vivencias y experiencias diferenciales según el sexo, para saber qué y cómo preguntar.

- ¿Cuánto y cómo se habla de sexualidad?
- ¿Se incluye la adicción al porno en el abordaje del consumo?
- ¿Se pregunta y escucha desde el interés genuino por conocer y acompañar, o se dota de información y herramientas para “empoderar”?

Además, de forma transversal es muy importante:

- Contar con espacios de acompañamiento para acompañantes desde donde poder mantener esa actualización constante, para transformar desde la revisión en primera persona, identificar sesgos, poner medidas, analizar críticamente y relanzar propuestas.

- Cuidar el lenguaje inclusivo, ya que, por un lado, puede llevar a no sentirnos convocadas las mujeres, si, por ejemplo, el título está en masculino o la oferta de una actividad solo habla en masculino, igual no nos damos por aludidas. Y, por otro, puede dar lugar a confusiones sobre quién ha participado si solo se utiliza el masculino genérico, perdiendo la riqueza de los matices que nos permiten conocer y analizar las diversas realidades.

Modelos para favorecer la perspectiva de género de forma transversal

Para tener presente la perspectiva de género desde cualquier nivel de acción, podemos apoyarnos en la combinación de dos modelos muy útiles:

- El modelo ecológico de Bronfenbrenner, que facilita la mirada interseccional teniendo en cuenta las diferentes estructuras en las que estamos enmarcadas las personas, así como sus interacciones. Colocando el empoderamiento en el centro, según cada nivel de acompañamiento podemos analizar desde el aspecto más autónomo y propio en el nivel personal/individual, hasta el más macro referido a la política, momento histórico, valores sociales imperantes... Pasando por las dimensiones relacionales más cercanas (familiares, escolares, locales, etc) así como las interacciones entre los diferentes niveles. Por ejemplo, el proyecto “Toma las riendas” apunta a potenciar la parte personal, empoderando para promover la autonomía, actuando desde el ámbito local y comunitario, pero tomando en cuenta los aspectos que nos conforman a nivel social e histórico.
- El modelo transteórico del cambio de Prochaska y DiClemente, permite no sólo conceptualizar el proceso de cambio en adicciones, sino el proceso de transformación en general, según cada ámbito desde el que estemos acompañando, según la persona y sus características personales, relacionales, sociales, culturales, religiosas, políticas, históricas, etc. Por ejemplo, al trabajar con varones desde el enfoque de masculinidades, hay que tener en cuenta que el punto de partida será probablemente más inicial porque el recorrido feminista de los varones es menos histórico que el de las mujeres. Por lo tanto, el trabajo pasa por introducir dudas respecto a la caja de la masculinidad, visibilizar beneficios y ventajas de cuestionar la masculinidad hegemónica, de conectar con sus necesidades emocionales...Al acompañar el proceso de empoderamiento con mujeres, habrá que tener en cuenta los factores de invisibilización que están en juego para ellas, para conocer el punto de partida y promover la autonomía desde sus circunstancias personales y relacionales. Por ejemplo, una participante de otro programa nos comentaba la presión a la que estaba expuesta por parte de su familia por motivos religiosos para participar en un programa sobre sexualidad. Ella tenía clara la necesidad y conectaba con su deseo de cambio, pero su mantenimiento en el programa estuvo en riesgo por la fuerza de la estructura familiar y religiosa.

Esta forma de análisis invita inexorablemente a incluir la mirada interseccional, teniendo en cuenta las diferencias que vertebran las vidas: edad, lugar de procedencia, características culturales además de locales, género, creencias religiosas e ideológicas... En interacción con el momento o punto de partida del proceso de cambio y transformación, flexibilizando el acompañamiento en lugar de partir de universales.

Siguiendo la combinación de ambos modelos y todas las herramientas analíticas y críticas que ofrecen, vamos a aplicarlo al proyecto “Toma las Riendas” desde sus diferentes fases:

1. Desarrollo del proyecto.

- a. Incluir sensibilización en la materia al preparar proyecto, tanto para el equipo como para la entidad de forma transversal y en relación con los demás proyectos o programas: dotar de conocimiento teórico-práctico sobre perspectiva de género, interseccionalidad y enfoque de masculinidades.
- b. Concienciar al equipo que vaya a llevar a cabo el proyecto a nivel práctico: repartir gafas moradas, favorecer espacios de actualización de conocimientos en la materia para integrar la perspectiva de género en las propuestas, actividades, acciones y acompañamiento.
- c. Analizar y actualizar el concepto de empoderamiento con perspectiva de género (a quién proponemos empoderar y cómo) para enriquecer el proyecto con matices, trabajar por la equidad y tener en cuenta las intersecciones latentes.

2. Implantación del proyecto.

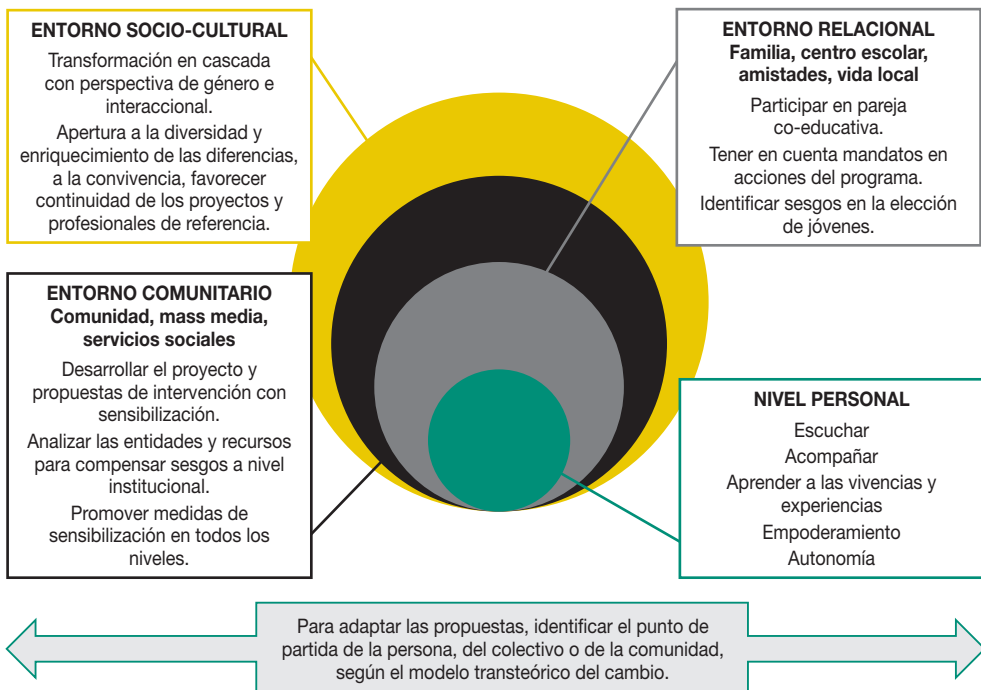
- a. Incluir perspectiva de género en la elección de participantes, teniendo en cuenta los mandatos de género, los mecanismos de control y su interacción con los patrones de consumo. Por ejemplo, ¿se tiende a convocar más a mujeres en programas relacionados con la igualdad, y a varones en actividades relacionadas con inserción laboral? ¿Se tiene en cuenta el efecto de estas expectativas en las motivaciones de consumo?
- b. Analizar con perspectiva de género las diferentes fuerzas que ejerce el corsé del género y que tiñen las propuestas de actividades, de forma que se hagan conscientes los sesgos y se puedan introducir mecanismos de re-equilibrado y compensación. Por ejemplo, ¿cómo ocupan el espacio público y relacional? ¿Hay una tendencia a protagonizar a los varones, a tomar la iniciativa? ¿Se están ofreciendo actividades orientadas a equilibrar los mandatos, trabajando a nivel emocional y afectivo con varones? ¿Y a nivel de ambición social y protagonismo de las mujeres más allá de los cuidados ajenos? ¿Se tiene en cuenta el tipo y la forma de consumo diferencial al plantear acciones para favorecer la participación en ambos sexos?

- c. Acompañamiento de participantes con herramientas para promover cambio con contenidos, pero también con las acciones y el poder de ser referentes alternativos. Por ejemplo, cuidar turno de palabra y trabajo en equipo al ir en pareja co-educativa, invertir roles, jugar con los aspectos dinámicos teniendo en cuenta el efecto modulador de nuestras acciones además de lo verbal.

3. Compromiso de continuidad y mantenimiento actualizado.

- a. Garantizar espacios de intercambio y revisión permanente basados en los estudios e investigaciones recientes para renovar herramientas y ajustar miradas. Por ejemplo, favorecer las entidades tiempo de trabajo de actualización y estudio en equipo, más allá de labores administrativas, reuniones e implantación de acciones.
- b. Evaluar las diferentes esferas de actuación con perspectiva de género. Por ejemplo, incluir una fase de revisión de objetivos en relación a los mandatos de género para identificar sesgos e incluir su análisis en la valoración del proceso.
- c. Proponer proyectos con continuidad, que se ajusten a las personas y sus realidades, que supongan un referente mantenido en el tiempo como experiencia de buen trato alternativa. Por ejemplo, “Toma las riendas” lleva años reeditando el proyecto actualizando la propuesta basada en los aprendizajes de años anteriores.

A continuación, se condensan las propuestas de forma visual:



Es interesante enriquecer la inclusión de la perspectiva de género con una revisión sobre el concepto de sexualidad, trascendiendo la sexología, entendiendo:

La sexualidad como forma de ser y de estar en el mundo de las relaciones.

Bajo este prisma encontraremos diferentes puntos de partida en las mujeres y en los varones, teniendo que ajustar las propuestas:

Hemos visto que la socialización diferencial influye en cómo vivimos nuestros cuerpos, en cómo aprendemos a regularnos emocional y afectivamente, y en cómo nos relacionamos. Estas experiencias durante el desarrollo, marcan las motivaciones y los patrones de consumo. Por lo tanto, la sexualidad está directamente relacionada con la prevención de adicciones. Hay que continuar ofreciendo espacios de desarrollo a las mujeres para que podamos desplegar todas las potencialidades y capacidades con las que venimos de serie (no hace falta motivarnos o estimularnos, con dejarnos hacer, ya supone una revolución). Pero también hay que ofrecer espacios de despliegue emocional y afectivo a los varones, que también lo traen de serie, aunque se les recorte y cohiba. Después se pueden ofrecer espacios mixtos donde intercambiar y poner en común esas vivencias marcadas por la socialización de género, aprendiendo a escucharse mutuamente, a respetar los diferentes ritmos expresiones y formas de relación, sobre una base de respeto propio y mutuo.

A partir de esta propuesta de entender los cuerpos, el desarrollo subjetivo y la socialización genérica, se abre un mundo de infinitas posibilidades en tanto identificaciones, identidades, orientaciones y regulaciones, matizando en lugar de universalizando como si fuésemos productos en serie.

El principal problema es que no hablamos de sexualidad. Y si lo hacemos, hablamos de sexo desde la reproducción del modelo patriarcal y pornificado (Kaplún Medina y Roldán Gutiérrez, 2019). En cambio, los estudios e investigaciones devuelven claves claras: Lo que modera el consumo problemático, es tener relaciones emocionalmente significativas con otras personas y tener buenas habilidades sociales (Martitegui, 2022). Para enfrentar el mensaje del porno y de los mandatos de género, es necesario generar un trabajo cooperativo entre el alumnado, el profesorado, las familias, los recursos locales y el Estado.

CONCLUSIONES

Este artículo recorre datos, modelos y ejemplos acerca de cómo jóvenes con menos oportunidades pueden empoderarse desde la participación social, pero en clave de género. Las principales propuestas son:

- Trabajar desde un enfoque interseccional y de empoderamiento, ya que supone asumir un abordaje equitativo, es decir, adaptado al punto de partida de cada persona en su entorno relacional (personal, familiar y social), según sus necesidades y circunstancias.
- Incluir la perspectiva de género, para ajustar el acompañamiento a las diferencias que se dan por el hecho de ser mujer u hombre. No somos iguales según el cuerpo en el que nacemos, la mirada que nos envuelve y reconoce, las expectativas que nos colocan y a las que respondemos, el lugar donde nos desarrollamos y las experiencias que vivimos.
- Analizar cómo nos impacta la socialización diferencial con sus mandatos de género y con sus mecanismos de control. Así podremos adaptar las propuestas, las acciones y el acompañamiento que ofrecemos, enriqueciendo los procesos con matices, reflexión y crítica permanente.
- Conocer y entender para visibilizar y cambiar.
- El compromiso con el acompañamiento en clave de género debe atravesar todas las estructuras, generar un efecto encadenado de cuidados, revisión, actualización.
- Proponer desde una mirada real, respetuosa, flexible y ajustada. La ecología del cambio o la transformación bio-psico-social estructural permite pensar cada situación ad hoc, en lugar de proponer universales seriales o acabar cayendo en que las personas tengan que encajar en marcos previos sin cuestionamiento.

En definitiva, trabajar con perspectiva de género permite vivir en libertad, brillar sin apagar(-se), abrir a mundos de relaciones ricas en matices y acompañar de forma respetuosa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester Brage, Lluís; Orte, Carmen y Pozo Gordaliza, Rosario (2019). “Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes”. En: Carmen Orte, Lluís Ballester y Rosario Pozo Gordaliza (coord.). *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución*. pp. 249-284. Universitat de les Illes Balears.
- Fundación Atenea. (2016). *Hombres, mujeres y drogodependencias. Explicación social de las diferencias de género en el consumo problemático de drogas*. Fundación Atenea.
- (2022). *Consumo de hipnosedantes desde la perspectiva de género*. Fundación Atenea.

Kaplún Medina, David y Roldán Gutiérrez, Paula (2019). *La presencia de modelos tóxicos de sexualidad en la adolescencia*. Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha.

— (2022). “Proyectos educativos con enfoque de masculinidades”. *Revista de estudios de juventud*. nº 125. pp. 177-196. Marzo.

Martínez Rodríguez, Luis Jesús (2022). “Las adolescentes españolas se drogan en la farmacia”. *Vice*. 8 de noviembre.

Martitegui, Aldara (2022). “Lluís Ballester, sociólogo: ‘Se está haciendo un casting de pornografía en redes sociales’”. *Nius*. 1 de julio.

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2021). “Encuesta sobre Alcohol y drogas en España (EDADES 2019/2020)”. En: *Prevalencias de consumo de hipnosedantes y explicación social desde la perspectiva de género*. p. 22.

Proyecto Dale una vuelta. <<https://www.daleunavuelta.org/>>.

Proyecto Malva. Incorporación de la perspectiva de género en la prevención, atención, y tratamiento del abuso/dependencia del consumo de drogas. <<https://www.drogasgenero.info/>>.

“SI NO NOS DEJAN SOÑAR, NO LES DEJAREMOS DORMIR”

Mirada de **Axel Moreno Gálvez**

INTRODUCCIÓN

Entre las pancartas y lemas que surgieron en la Puerta del Sol de Madrid durante la acampada del movimiento 15M, hay una que juega desafiante con la relación entre los sueños y el empoderamiento social. “Si no nos dejan soñar, no les dejaremos dormir”.

La publicación de “Construyendo sueños” supuso un punto y aparte en la reflexión en torno al proyecto “Toma las Rendas” y sus estrategias metodológicas desde el empoderamiento y la participación social.

El paso de los años y la evolución del proyecto nos ha permitido constatar el gran potencial que tiene “Toma las Rendas” como efecto agitador y motivador en el desarrollo personal de sus participantes, impulsando y fortaleciendo los procesos de cambio en los que ya están inmersos. También nos ha servido para confirmar la importancia de los sueños como factor de tracción en esos procesos de evolución y cambio.

Pero ¿qué ocurre si el contexto actual de crisis no nos deja soñar? ¿Si la inseguridad ante un futuro demasiado incierto dificulta nuestra capacidad para imaginar alternativas? ¿Si el miedo desgasta nuestra capacidad proyectiva para pensar en un futuro esperanzador?

Los y las jóvenes se enfrentan a nuevos retos futuros desde la realidad más compleja de los últimos años. El contexto actual de crisis y cambio de época supone un recrudecimiento de las dinámicas de desigualdad y fractura social en municipios y barrios, cuyas consecuencias se ven directamente reflejadas en la juventud.

En esta situación ¿puede favorecer la metodología de “Toma las Rendas” el paso de un proceso personal a un proceso colectivo junto a otros y otras jóvenes? ¿Impulsa procesos de empoderamiento social para dar respuesta a estas problemáticas? ¿Consigue articular la capacidad para soñar otros futuros deseables con la implicación compartida en los procesos de cambio y transformación social?

DESARROLLO

Cuando los sueños se estrellan con la realidad

En mi trabajo con jóvenes en los últimos 10 años, cuando les hemos consultado cuáles son sus deseos y sueños, siempre nos han dado respuestas relacionadas con sus necesidades:

Obtener una titulación, desarrollar un oficio, independizarse, encontrar el amor, fortalecer sus relaciones sociales y familiares, conocer otros lugares, aprender idiomas, tener un hogar, formar una familia, transformar una realidad, ser parte activa de un colectivo, desarrollar una afición, etc.

Observar la pasión y fuerza que pueden llegar a tener estos sueños cotidianos en sus vidas, nos hizo ser conscientes de lo directamente relacionados que están con sus necesidades vitales.

Al analizarlos, nos dimos cuenta que podíamos agrupar estos sueños en tres grandes bloques de necesidades juveniles interrelacionadas (Moreno, 2019):

- El desarrollo y empoderamiento personal: La salud y el bienestar personal, las relaciones familiares, las amistades y relaciones afectivas, la cultura, el deporte, el ocio y el tiempo libre, la identidad, etc.
- El proceso de emancipación: Los estudios y la formación, la vivienda, la incorporación laboral y el desarrollo profesional, etc.
- El desarrollo y empoderamiento social: La percepción y vinculación al territorio, el conocimiento y posicionamiento en el mundo, la convivencia e inclusión social, la participación, el asociacionismo, la política, etc.

Tras la crisis del covid19, muchos de estos y estas jóvenes manifiestan una gran preocupación y desesperanza ante un futuro que les es muy incierto, en el que sienten que su proceso de desarrollo y emancipación va a ser complejo.

La juventud está sufriendo el impacto de un conjunto de transformaciones de carácter estructural que van más allá de una situación temporal de crisis. Los problemas locales de los barrios, pueblos y ciudades en los que trabajamos, responden a una compleja red de problemas globales, que son fruto de una estructura socioeconómica y política basada en la desigual distribución de recursos (económicos, ambientales, sociales, culturales, educativos, etc.).

Nos encontramos atravesando un cambio de época que nos obliga a repensar el marco conceptual y las estrategias de intervención social para poder hacer frente al menos a cinco grandes elementos de cambio:

- Los cambios sociales que nos introducen en una sociedad líquida (Bauman, 2002) que implica nuevas complejidades colectivas (sociales, familiares, laborales, etc.) e incertidumbres vitales (migraciones, alta movilidad residencial, discontinuidad laboral, etc.), donde se constata un fuerte proceso de individualización y de reestructuración de los espacios de socialización (Giddens, 2000; Beck, 2002; citados en Parés, 2017).
- Los cambios económicos, producto del colapso de un modelo de crecimiento económico y unas estrategias neoliberales de las políticas territoriales basadas en la especulación financiera y la desigual distribución de recursos. También como fruto del impacto de años de crisis y políticas locales de austeridad (tras la crisis financiera global 2008-2009), que han recrudecido las dinámicas de desigualdad social y territorial, dando lugar a nuevas formas de pobreza y exclusión (Blanco y Gomá, 2022). Y del impacto de la actual crisis socioeconómica, que intensificará más aún todas estas desigualdades.
- Los cambios tecnológicos, surgidos del desarrollo del ordenador personal, la expansión de internet y el progresivo avance de los dispositivos móviles (smartphones, tablets, etc.). Estos cambios están teniendo un gran impacto en transformaciones socioeconómicas, pero también en la vida cotidiana, afectando principalmente a las relaciones sociales, la comunicación, el acceso a la información y los recursos, o a la capacidad para la organización y movilización (Subirats, 2015).
- Los cambios políticos e institucionales. Las viejas formas de hacer política se agotan, generando una crisis de representación, de desconfianza y de lejanía entre la ciudadanía y las instituciones. Este descontento general y deslegitimación de la política institucional y sus estructuras (partidos y sindicatos), ha generado en los últimos 15 años un proceso de activación ciudadana a través de grandes movilizaciones sociales (15M, mareas, movilizaciones contra los recortes y las libertades, etc.) y múltiples alternativas de innovación social (Subirats, 2016). La experiencia de la COVID19 ha permitido demostrar la capacidad de articulación y movilización de la ciudadanía para coprotagonizar la respuesta colectiva ante situaciones críticas. Y en contraposición, en los últimos 8 años, una tendencia política ultraconservadora y autoritaria, que busca capitalizar el miedo y la incertidumbre.
- Los cambios ambientales, que generan una crisis ecosocial materializada en problemáticas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación de suelos, aire y océanos, la crisis energética y el desabastecimiento de materias primas. Un contexto donde se garantiza que los escenarios futuros serán ecológicamente adversos y se verán comprometidas las bases materiales que sostienen la vida.

Nuevos retos para la intervención social con jóvenes

Estamos atravesando un conjunto de cambios que suponen un marco de nuevas complejidades, incertidumbres y vulnerabilidades al que las entidades y profesionales de la intervención social estamos encontrando muchas dificultades para dar respuesta.

No hay soluciones simples a problemas complejos y actuar sobre la complejidad de nuestros territorios, implica desarrollar una concepción de la acción socioeducativa que no se quede limitada a nuestros centros y proyectos. Es necesario reestructurar el papel de la intervención social con jóvenes, para que pueda ser una parte activa en las respuestas y soluciones de proximidad a problemas estructurales de carácter global.

Se trata de generar procesos y metodologías que promuevan la participación y el empoderamiento juvenil, por medio de procesos superadores de las caducas formas de intervención social que relegan a la juventud a un rol pasivo como consumidores o receptores de servicios socioeducativos y a los profesionales como administradores o expendedores de estos.

Este modelo, también implica reconocer los múltiples actores que conforman la realidad del territorio, su interdependencia y la necesidad de desarrollar estrategias socioeducativas desde la participación y la acción comunitaria. Procesos de aprendizaje e intercambio que busquen mejorar la dimensión comunitaria de las entidades del tejido social e institucional, y a su vez construyan propuestas que fortalezcan el empoderamiento y la acción comunitaria de la juventud.

Participación y empoderamiento juvenil

Una de las acepciones del término participar (del lat. *participāre*) reconocidas por la RAE es: Dicho de una persona: Tomar parte en algo.

Participar es un verbo activo, que implica comprometernos, tomar parte. Es un proceso que posibilita el paso de personas beneficiarias (usuarias) a protagonistas (participantes) de su propio desarrollo y el de su entorno.

La participación es un proceso de aprendizaje (socioeducativo) que permite el fortalecimiento de las capacidades personales, organizacionales y comunitarias (empoderamiento personal, grupal y social), produciendo cambios en la vida privada y pública (Moreno, 2019).

Por lo tanto, es un elemento clave a la hora de posibilitar procesos de emancipación y empoderamiento personal y social. Es el proceso por el cual los y las jóvenes, pasan a comprometerse con la transformación de su vida y de su realidad. Pasan a res-

ponsabilizarse de su situación personal, a comprometerse con su papel dentro de su realidad, a implicarse con el cambio y mejora de su entorno más cercano.

El empoderamiento se define como el proceso “por el cual las personas, organizaciones y comunidades adquieren el dominio de sus vidas a partir del desarrollo de los recursos individuales, grupales y comunitarios que generan nuevos entornos, mejorando la calidad de vida” (Morales y Rebollo, 2014).

De acuerdo con el planteamiento de Zimmerman y Rapport, el empoderamiento juvenil se deberá dar a tres niveles (Morales y Rebollo, 2014):

- A escala individual, supondrá una mejora de las capacidades y competencias personales y de autopercepción del joven, junto con el desarrollo de la capacidad para tener una comprensión crítica del contexto y de cuál es su situación en el mismo.
- A escala grupal, supondrá una mejora de las capacidades y competencias grupales para incidir en el grupo y su realidad alcanzando sus objetivos, junto con el desarrollo de la capacidad colectiva para promover el empoderamiento individual de los y las jóvenes que forman parte del espacio grupal.
- A escala comunitaria, supondrá una mejora de las capacidades y competencias colectivas, dando lugar a personas y grupos capaces de generar procesos de transformación en el territorio a través de estrategias de participación, consiguiendo tener incidencia social y desarrollando una conciencia política en la comunidad.

Por lo tanto, no puede existir un proceso de empoderamiento juvenil sin que implique un proceso de transformación social que conlleva desarrollar tres formas de poder (Bacqué y Biewener, 2014):

- Poder de: capacidad de acción en respuesta a necesidades.
- Poder con: capacidad para cooperar y articularse junto a otras personas.
- Poder sobre: capacidad para la transformación y la incidencia social.

Incidencia, resistencia y disidencia juvenil

Un buen funcionamiento democrático necesita de una sociedad fortalecida, articulada y cohesionada, y para ello necesita una juventud con capacidad para la participación ciudadana y la participación social o comunitaria.

Es necesario que sepamos diferenciar entre ambos modelos de participación para poder relacionarlos estratégicamente:

- La participación ciudadana es aquella que se canaliza a través de las instituciones públicas, como el ejercicio del derecho democrático a formar parte activa de la política y las instituciones públicas (Moreno, 2019). Este modelo implica una

participación de la juventud en las políticas públicas que busca realizar una incidencia en el funcionamiento y acciones de las instituciones.

- La participación social o comunitaria, es aquella que se canaliza a través de la articulación colectiva, como el ejercicio de construcción conjunta entre actores del territorio para poder dar respuestas a problemas, retos y necesidades que son colectivas (Ayuntamiento de Barcelona, 2018). Este modelo implica una participación juvenil en colaboración con otros agentes, para la construcción y mantenimiento de un proyecto común que busca una incidencia social en el territorio.

Ambos modelos están muy interrelacionados y son complementarios. No contaremos con una juventud implicada en las políticas públicas locales, si en el territorio no existe un tejido social e institucional que favorezca una cultura de la participación entre los y las jóvenes. Y a su vez, la participación juvenil estará más menguada en aquellos barrios y municipios donde no existan políticas públicas que apoyen y promuevan procesos desde la participación y la acción comunitaria en el territorio.

Pensar en una juventud empoderada con capacidad para dar respuesta a sus necesidades (poder de), para cooperar y articularse junto a otras personas (poder con) y con capacidad para la transformación y la incidencia social (poder sobre) implica contar con una juventud activa a la hora de defender sus intereses y los intereses colectivos a través de la participación ciudadana y de la comunitaria.

Basándonos en Subirats, podemos establecer tres estrategias a la hora de que los y las jóvenes aborden esas necesidades colectivas:

- Estrategias de incidencia: Cuando la juventud desarrolla acciones sobre las instituciones intentando acceder a ellas y/o condicionar sus políticas para conseguir adquirir derechos, conquistas y/o posiciones sociales.
- Estrategias de resistencia: La juventud realiza estrategias de resistencia cuando desarrolla acciones de denuncia y confrontación para no perder derechos adquiridos, ni conquistas y/o posiciones sociales.
- Estrategias de disidencia: Cuando la juventud desarrolla acciones y proyectos al margen de las instituciones o saliéndose de ellas, generando iniciativas alternativas y autogestionadas.

CONCLUSIONES

En este contexto de crisis, nuevos retos y cambio de época, en un escenario de aumento de la segregación territorial y la desigualdad social, nos planteamos la necesidad de diseñar y desarrollar estrategias de participación y acción comunitaria basadas en fortalecer la capacidad y respuesta de la juventud junto a las redes locales para dar respuesta a las necesidades y retos de sus territorios.

Para poner en marcha estas estrategias que faciliten el tránsito hacia modelos de juventud más participativa e implicada en su realidad, y a su vez que fortalezcan la vinculación de las comunidades del territorio con los y las jóvenes, será necesario la puesta en marcha de actuaciones que dinamicen o faciliten espacios y procesos de participación, cooperación y articulación que pongan en relación la juventud y el territorio.

Actualmente el proyecto “Toma las Rendas” no consigue facilitar el paso del empoderamiento personal, al empoderamiento colectivo y la transformación social desde los y las jóvenes. Está lejos de ser capaz de impulsar procesos de empoderamiento para que la juventud tenga capacidad para dar respuesta a sus necesidades y defender sus intereses a través de la participación ciudadana y comunitaria mediante estrategias de incidencia, resistencia o disidencia.

A lo largo de estos años, en numerosas ocasiones nos hemos planteado la necesidad de dar un paso más allá, con el fin de diseñar y desarrollar una nueva propuesta metodológica de carácter innovador que fortalezca el empoderamiento y la participación juvenil en el ámbito local (barrio o municipio) donde están ubicados los proyectos de las Plataformas Sociales Salesianas.

Pero esta nueva propuesta, aunque respetase la metodología y el estilo agitador, el formato temporal concentrado, el carácter experiencial y vivencia intensa de “Toma las Rendas”, necesitaría conectarse a procesos de empoderamiento y participación juvenil con mayor profundidad y recorrido en el territorio.

Procesos que trabajen en una doble dirección:

- Impulsando y acompañando los procesos de participación comunitaria desde nuestros centros y proyectos. Trabajando con los jóvenes y con los equipos de profesionales para ampliar su dimensión comunitaria. Haciendo de puente y favoreciendo los procesos de apertura hacia el territorio y sus agentes.
- Y a su vez, trabajando con las personas, asociaciones e instituciones del barrio o del municipio, para diseñar y desarrollar procesos socioeducativos de carácter comunitario. Conectando a los agentes y tejidos del territorio con nuestros centros y proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuntament de Barcelona (2018). *Plan Municipal de Acció Comunitaria 2018-2022*. Direcció de Serveis d'Acció Comunitària.

Bacqué, M. y Biewener, C. (2014). *El empoderamiento*. Gedisa.

Blanco, I. y Gomá R. (coord.) (2022). *¿Vidas segregadas? Reconstruir Fraternidad*. Tirant Humanidades.

Moreno, A. (2019). *Análisis de la participación juvenil en Navarra. Retos para las políticas públicas en el ámbito de la participación juvenil*. Servicio de Atención y Participación Ciudadana del Gobierno de Navarra.

Morales, E. y Rebollo, O. (2014). “Potencialidades y límites de la acción comunitaria como estrategia empoderadora en el contexto actual de crisis”. *Revista de Treball Social*, nº 203, pp. 9-22.

Parés, M. (coord.) (2009). *Participación y calidad democrática*. Ariel.

Subirats, J. (2016). *El poder de lo próximo*. Catarata.

Subirats, J. (dir.) (2015). *Ya nada será lo mismo: los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

“CONSTRUYENDO SUEÑOS” DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Mirada de **José Manuel Álamo Candelaria**

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como punto de partida la excelente experiencia acumulada desde la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas durante 10 años en el Proyecto Toma Las Riendas. Es frecuente en la intervención social, el desarrollo de proyectos como elementos principales de la acción. Sin embargo, es muy necesario ir más allá, abordar una realidad compleja como la que supone acompañar a las personas jóvenes en su proceso de crecimiento hacia una vida adulta, con un trabajo continuado y cíclico, que posea un fuerte contenido conceptual y teórico, así como metodologías que son desarrolladas con rigor, evaluadas y sistematizadas, esto último es la importante aportación de la publicación “Construyendo Sueños”.

El enfoque o la mirada intercultural, pretende por una parte visibilizar de manera clara y explícita la gestión de la diversidad cultural, como un elemento imprescindible, ante el enorme reto que tienen las personas jóvenes de vivir su proceso de crecimiento en una sociedad globalizada. El segundo elemento que quiere aportar el texto, es la facilitación de instrumentos que permiten impulsar, desarrollar y mejorar la perspectiva intercultural, así como la convivencia, entendida como un modo de sociabilidad que afronta la gestión de las diferencias o los conflictos de forma pacífica y como una oportunidad de crecimiento colectivo.

EL ENFOQUE INTERCULTURAL: BASES Y METODOLOGÍA

En los procesos impulsados por CEPSS, la gestión de la diversidad cultural se presenta como un elemento transversal. Así, en la composición de los grupos juveniles se encuentran personas de origen cultural diverso, trabajando con todas ellas en un clima acogedor y positivo. No obstante, es conveniente detenerse, reflexionar sobre el impacto local en España del fenómeno migratorio, la necesidad de apostar por la Interculturalidad como la mejor vía para la gestión de un sociedad cada vez más diversa, dotándose para ello, de los instrumentos metodológicos adecuados que permitan acompañar los procesos de intervención social desde y con las personas jóvenes.

El perfil de los/as destinatarios/as de los proyectos salesianos es el de jóvenes en riesgo y/o conflicto social, son muchas las causas que están alrededor de estas si-

tuaciones, siendo frecuente dificultades económicas, conflictos familiares, fracaso escolar, etc. Todas estas circunstancias forman parte también de las dificultades de jóvenes inmigrantes o pertenecientes a familias migradas, pero además se producen circunstancias y elementos específicos que necesitan de un estudio y tratamiento concreto.

El impacto del fenómeno migratorio en España en las últimas tres décadas ha sido muy fuerte, una de sus principales características está en la llegada tan masiva de personas en periodos muy cortos de tiempo. Esta situación está ocasionando una gestión muy compleja de los procesos de acogida e inclusión de las personas migradas, queda mucho camino para que exista una adecuación institucional, cultural y social, a la altura de los procesos de diversificación sociocultural de la población.

En lo que atañe a la población juvenil son muchos los retos, perfiles y diversidad de circunstancias que es preciso abordar: menores y jóvenes inmigrantes que llegan solos sin red familiar, jóvenes que son reagrupados con sus familias tras años de educación con otros núcleos familiares, situaciones administrativas complejas en muchas familias, precariedad laboral o ausencia, dificultades de aprendizaje ya sea por el idioma o por códigos culturales distintos, los cambios y choques que se producen en las segundas generaciones, la situación de discriminación, racismo o xenofobia que reciben por una minoría de la población, pero significativa, etc.

En definitiva, parece decisivo el abordaje preventivo con este colectivo de personas de origen cultural diverso, el propio proyecto migratorio ya les pone a la mayoría en una situación de riesgo y vulnerabilidad. El modelo multidimensional es una buena vía para el abordaje preventivo, pero con estas personas de origen cultural diverso, hay que añadir a la realidad del contexto, unas claves relacionadas específicamente con lo cultural y el propio proceso migratorio. Partiendo de todo ello, se pretende aportar a continuación elementos de enfoque y método para un abordaje serio y sólido de la cuestión intercultural, así como la generación de espacios de convivencia.

EL CONTEXTO GENERAL DE LAS MIGRACIONES

Las migraciones, tan antiguas como la Humanidad y fenómeno de gran complejidad, adquieren hoy día una gran significación, estando en el centro del debate público. Teniendo en cuenta las aportaciones que por décadas se ha venido haciendo desde las ciencias sociales, es posible formular varios asertos sobre la naturaleza de las migraciones, así como sobre sus causas y efectos.

Ante todo, hay que partir de la complejidad del fenómeno migratorio. Como en todo proceso de considerable escala y de cambio social, concurren en él múltiples dimensiones. Algunas de las más relevantes, son: la demográfica, económica, laboral, jurídica, familiar, residencial, educativa, sanitaria y cultural.

Se trata, por lo demás, de un *ciclo* en el que se pueden analizar diferentes etapas: la salida, el viaje, la llegada, el asentamiento, la vinculación a origen, y un eventual retorno (ya sea este periódico o definitivo).

Ese proceso y ciclo migratorio enlaza siempre varios contextos y sociedades. Son los contextos y sociedades de origen, de tránsito y de recepción. Las tres quedan, así, vinculadas en este ciclo.

LAS CAUSAS DEL FENÓMENO MIGRATORIO SE HAN EXPLICADO:

- Por la combinación de factores de expulsión en origen (*push*) (desempleo, subempleo, falta de libertades, opresión de género, etc.) y factores de atracción en destino (*pull*) (demanda de mano de obra, sistema de libertades, mayor igualdad de género, etc.) (teoría de la modernización).
- Por la distribución desigual de la riqueza y el poder en el mundo y la transferencia de rentas de los países menos desarrollados a los más desarrollados (teoría de la dependencia).
- Por el conocimiento y percepción que las personas tienen en origen respecto a la enorme disparidad existente entre las oportunidades en su país y las que visualizan en destino (teoría del transnacionalismo).

Las migraciones internacionales tienen **efectos, consecuencias e impactos positivos**, en origen y en destino, configurándose, tanto la persona migrante como el propio proceso migratorio, como factores de desarrollo que se deben:

- Algunos de los beneficios en origen son el alivio de tensiones derivadas de la presión demográfica y falta de empleo, la recepción de remesas y determinadas innovaciones socioculturales.
- Algunos de los beneficios en destino son el rejuvenecimiento de la pirámide demográfica, el mantenimiento e incluso expansión de sectores en crisis, nuevas afiliaciones y cotizaciones a la Seguridad Social, el consiguiente impacto positivo sobre la cobertura de las pensiones y el enriquecimiento cultural.

Las migraciones conllevan también *posibles impactos negativos o desventajas* que hay que saber prevenir y evitar:

- Algunas en origen son la pérdida de emprendedores (“fuga de cerebros”), la emergencia de mafias de tráfico de personas, y el nuevo nicho de negocio para organizaciones ilegales.
- Algunas en destino son el mayor control de fronteras, la posible formación de guetos, las situaciones de explotación y discriminación, la emergencia de xenofobia.

En este sentido y partiendo de este marco teórico y explicativo de lo que supone una de las características principales de la sociedad actual, más aún en el futuro, es preciso partir de un marco que ponga el acento en el impacto local de estas, con ello, se consigue tener una hoja de ruta sobre la que trabajar, teniendo que adaptar metodologías y priorizar en función de la situación específica que se aborda en cada momento.

La generación de procesos de trabajo con jóvenes, la prevención de situaciones que les lleve a vivir situaciones de vulnerabilidad o el abordaje de estas, deben enmarcarse en una perspectiva que trasciende lo personal, el acento y clave está en las comunidades locales dónde viven, es el lugar dónde pueden estar viviendo modos de sociabilidad que les va afectar directamente a su circunstancias personales. Se propone, que en adelante sea un factor de análisis en la ejecución de proyectos y el desarrollo de estos en la familia salesiana, el diagnóstico y análisis en torno a este marco que se propone.

A los efectos de promover un impacto positivo de la diversificación sociocultural de la población, se sitúa con máximo nivel de inclusión, la Convivencia Intercultural, definiéndose como aquella situación de sociabilidad existente en una determinada comunidad diversa, en la que predominan las relaciones interpersonales y sociales de respeto, reconocimiento del otro, comunicación efectiva y colaboración para el bien común, abordándose de forma pacífica los problemas, tensiones y conflictos. Esa noción se basa en la integración de sus dos componentes, por lo que a continuación se define primero lo relativo a Convivencia y luego lo concerniente a Interculturalidad.

Convivencia. Esta categoría e ideal sociopolítico y ético se debe entender de forma tan exigente como operativa. De forma exigente, pues se diferencia de la mera Coexistencia, y de forma operativa, pues se concreta en una serie de aspectos o dimensiones. Consideremos ambos puntos.

La Convivencia se conceptualiza, en efecto, como modo de sociabilidad diferente a la Coexistencia y a la Hostilidad. La Convivencia entendida en un sentido exigente y dinámico es aquella relación en la que hay interacción entre las personas y grupos, así como la voluntad de relacionarse y entenderse desde el respeto activo, y donde las tensiones y conflictos que van surgiendo se regulan mediante mecanismos pacíficos.

La Coexistencia, en cambio, es una relación predominantemente estática entre las personas, en la que hay escasa interacción y predomina un respeto pasivo o mínimo, de tolerancia pasiva, y en la que la conflictividad queda larvada, no se expresa ni se aborda.

La Hostilidad conlleva vivir con situaciones donde existen continuos conflictos, agresiones y violencia (estructural, simbólica o directa). Existe interacción, pero está cargada de desconfianza, recelo, evitación y rechazo.

Es preciso una noción no solo exigente desde el punto de vista ético, sino operativa. En estos tres modos de sociabilidad (Convivencia, Coexistencia y Hostilidad) se pueden distinguir nueve dimensiones: Relacional, Actitudinal, Normativa, Axiológica, Participativa, Comunicacional, Conflictual, Identitaria y Política.

Estos modos de sociabilidad están asociados a cómo cada persona joven está viviendo su proceso de desarrollo personal en su comunidad local. Así, encontraremos factores favorecedores de situaciones que pueden influir de una manera muy significativa en su relación con el consumo de drogas o comportamientos disruptivos. Por otro lado, es claro que el contexto que ofrecen los procesos de trabajo que se desarrollan con las personas jóvenes, permiten crear un clima de Convivencia Intercultural que tal vez, no encuentran en otro lugar, permitiéndole encontrarse y situarse en un entorno de seguridad.

LA INTERCULTURALIDAD

Se entiende este concepto tanto en su sentido fáctico o, de hecho, como en su significado normativo de propuesta o deber ser:

En el sentido fáctico, la interculturalidad se refiere a las relaciones interétnicas, esto es, a aquellas relaciones interpersonales o sociales que hay de hecho entre personas y colectivos con diferenciación étnica o cultural. Y, por extensión, también a las diferencias de origen, socio raciales, lingüísticas o religiosas. Así como la diversidad cultural es un hecho, el término “interculturalidad” pone el acento en la existencia de determinadas interacciones, sean estas calificadas como positivas o negativas.

Es el sentido normativo y ético, se entiende la “interculturalidad” como el modo de sociabilidad que sería deseable en una sociedad plenamente democrática, de derecho y pacífica; esto es, unas relaciones sin discriminación, segregación ni exclusión del diferente. O, expresado en positivo, unas relaciones de respeto, reconocimiento del otro, comunicación efectiva y colaboración para el bien común, tal y como se ha incluido en nuestra definición de partida.

Entendida esta segunda acepción como *Interculturalismo*, se trata de un enfoque que comparte con el Multiculturalismo los principios de igualdad de derechos y valoración positiva de la diversidad, pero añade la promoción de espacios de interacción positiva y el énfasis en lo que tienen en común o comparten los sujetos individuales y colectivos. En este aspecto, se distinguen tres Principios de la Interculturalidad:

- Igualdad de derechos y deberes, de trato y de oportunidades.
- Respeto a la diferencia y valoración positiva de la diversidad.
- Interacción positiva y énfasis en lo común.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En el marco de la reflexión anterior y el enfoque conceptual planteado, será la educación intercultural el elemento clave para acompañar los procesos socioeducativos de unas personas jóvenes que viven en un mundo dónde la movilidad humana será cada vez mayor. Partiendo de ello, se establecen se plantean algunas premisas para su desarrollo (Jordan, 1996).

1. Se debe armonizar el respeto a la diversidad cultural con la legítima aspiración a la igualdad de consideración y posibilidades de todo el alumnado

Quiere decirse con esto que una educación intercultural equilibrada no habría de caer en un cultivo exagerado de las diferencias culturales. Un respeto, comprensión y valoración excesivos o acrílicos de esas diferencias podría conducir a una pedagogía folclórica y relativista. En el marco educativo de los procesos debe entenderse como igualadora y pragmática; viéndola como un medio para superar pre-juicios y conflictos en los barrios, centros escolares, etc. También será clave para integrar socioafectivamente más eficazmente al alumnado minoritario, para conseguir el éxito académico, en definitiva para promover la igualdad de oportunidades para todos y todas.

2. La educación intercultural se ha de contemplar de forma realista

Lo que aquí se quiere destacar es que la “cultura verdadera” de ciertos grupos minoritarios se entrelazan, a veces, con la denominada “cultura de la pobreza”; de forma que los rasgos culturales que presentan estos grupos pertenecen a una tercera realidad, a una cultura mestiza. Esto ocurre, por ejemplo, en abundantes familias gitanas y en muchas inmigradas con circunstancias sociológicas muy precarias. Según este criterio, por tanto, la educación intercultural debería incluir en determinados contextos también una dimensión compensadora. Dicho de otro modo, cuando se dan estas mezclas culturales marginales, la educación intercultural —siguiendo la metáfora del “arbusto” de R. A. Levine y M. I. White (1987)— habría que ayudar a este alumnado minoritario tanto a “crecer hacia arriba” (dándoles adecuados recursos e instrumentos), como “hacia los lados” (adaptando la enseñanza a su peculiaridad cultural y cultivando lo mejor de ésta).

3. “Epistemológicamente y éticamente”, no todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor

Es evidente que la antropología cultural (por citar la ciencia más próxima a nuestro objetivo) ha avanzado en un grado tal que la mayoría de las conductas, creencias y actitudes de una determinada cultura pueden ser explicadas con cierto rigor. Por

ejemplo, circunstancias difíciles de supervivencia pueden haber generado formas que pueden haber ido transmitiéndose de generación en generación, incluso después de desaparecer la causa inicial. Ahora bien, el que un rasgo cultural X pueda ser explicado, no justifica que deba ser legítimo o valioso en sí mismo. Poniendo un segundo ejemplo, ahora de nuestra civilización occidental, el hecho de que ciertos avances tecnológicos sean, neutralmente hablando, más bien positivos, y puedan explicar en buena parte algunos rasgos de nuestra sociedad-individualismo, debilitamiento de las relaciones interpersonales, consumismo, no justifica que un sano juicio crítico deba legitimar estas expresiones culturales de nuestro tiempo como valiosas por el hecho de ser comprensibles dentro de nuestro sistema socioeconómico.

No se trata de abundar aquí en ejemplos de las diferentes culturas que están en presencia en nuestro país. Lo importante es comprender que, aunque las culturas tomadas en su globalidad no pueden ser comparadas en su valor, sí que pueden y deben ser comparados o valorados elementos concretos de esas distintas culturas. En suma, todo no tiene el mismo valor; no vale lo mismo la concepción mágica de la salud que una explicación científica (por limitada que pueda ser en algunas patologías todavía); no puede equipararse en el plano epistemológico un dialecto oral con relativa escasez literaria con cualquiera de las grandes lenguas de con un cultivo oral y escrito, etc.

4. Existen aspectos culturales más adaptativos que otros en un contexto sociocultural concreto

En este punto, partiendo de lo que señala Jordán (1996), y adaptándolo no solo a la situación escolar, sino como parte de la educación más allá de la escuela, la educación intercultural desde un punto de vista “socioantropológico” plantea que los contenidos y actividades curriculares o no, serán importantes cuando:

- Son funcionales respecto al contexto sociocultural en que viven realmente los alumnos. Parece razonable que, sin necesidad de sacrificar la posible oferta de lenguas minoritarias (caló, bereber, etc.), se dé prioridad a la posibilidad de que todos los alumnos lleguen a dominar lenguas de gran fuerza adaptativa en la actualidad (inglés, francés, alemán, etc.).
- Hay contenidos y actividades que tienen más resonancia en la cultura mayoritaria. Parece lógico que, aunque solo sea en atención al principio de mayoría democrática, los elementos culturales propios de la cultura mayoritaria tengan cierta preferencia —que no exclusividad. Ahora bien, una “preferencia” así no habría de eclipsar o contradecir los legítimos derechos y necesidades de las personas minoritarias, especialmente cuando éstos forman ya parte integrante legal de la vida social y económica del país. En este sentido la educación no formal, ofrece un espacio amplio para propiciar el desarrollo de esas lenguas minoritarias, atra-

yendo también a un número significativo de personas que se interesan y aproximan al conocimiento de lenguas con fines personales o profesionales.

- También existen una serie de reglas y valores básicos en que se deberían sustentar el funcionamiento social de nuestras sociedades plurales y multiculturales; sin lugar a dudas, es imprescindible que todos el alumnado adquieran esta base común de convivencia: desde los principios democráticos básicos, hasta los derechos humanos concretados en la práctica cotidiana.
- No deja de ser menos cierto que, a pesar de los tres criterios adaptativos anteriores, en contextos escolares notablemente multiculturales deberían ser matizados algunos de ellos: sobre todo el segundo (la resonancia en la cultura mayoritaria). Ciertamente, un pluralismo auténtico —y es este el pluralismo que está en la base de la educación intercultural— invita a reconsiderar con mucho cuidado las necesidades y expectativas de los grupos minoritarios implicados.

5. Una serie de principios psicopedagógicos habrían de modular todos los anteriores criterios

En la propuesta que a continuación se plantea, tiene una gran importancia el trabajo que se desarrolla por procesos en el ámbito juvenil. Sin lugar a dudas, el trabajo personal es uno de los principales elementos que abordan el ámbito preventivo, situando al joven en un itinerario pro-social, desde el que es más fácil enfrentarse a tropiezos, rechazos o tentaciones perjudiciales desde el grupo de iguales. Los cuatro principios claves son:

- Uno de ellos consiste en el cultivo y mejora del autoconcepto personal y —sobre todo— cultural de las personas jóvenes pertenecientes a minorías étnicas; por ejemplo, asegurando una sana seguridad psicológica en relación a su comunidad originaria, o también su participación en la vida escolar.
- Otro reside en la potenciación de las actitudes en situaciones educativas multiculturales; por ejemplo, eliminando prejuicios, o fomentando la apertura enriquecedora hacia otros modelos culturales.
- Un tercero consiste en facilitar la convivencia armónica entre las personas jóvenes, enfatizando el acompañamiento en los procesos de acogida, fomentando la interacción entre iguales, etc.
- El último criterio, estaría destinado a potenciar la madurez psicológica de los y las jóvenes, a través de actividades como el juego, las actividades socializadoras, cuentos, etc., en primer infancia y el aprendizaje desde el análisis críticos, la exposición de dilemas o ejercicios auto críticos en secundaria.

Partiendo de todo los aspectos desarrollados, se puede plantear como un elemento clave a impulsar de forma transversal los siguientes objetivos planteados por Jordan (2009), en el ámbito de educación formal y fuera de la escuela:

1. Cultivar actitudes interculturales positivas.

- Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida (por ejemplo, creencias morales o religiosas distintas).
- Valorar los aspectos positivos de otras culturas (por ejemplo, contribuciones históricas o actuales en diferentes campos: científico, artístico, etc.)
- Fomentar la apertura que facilite el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales (por ejemplo, el gran respeto de algunas comunidades a las personas mayores).
- Empatizar, entendiéndolo como “comprender desde dentro” con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas (por ejemplo comprender la diferente visión de roles sexuales propia de otras culturas), sin que ello implique siempre aprobación.
- Superar prejuicios respecto a personas y grupos étnico-culturales diferentes (por ejemplo, evitar expresiones negativas estereotipadas hacia gitanos, judíos, magrebíes, etc.).
- Potenciar el sentido crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás (por ejemplo, analizar pros y contras de algunos rasgos, desde los puntos de vista epistemológico o ético).
- Identificarse con la comunidad cultural propia, aunque con espíritu abierto (por ejemplo, tener un sentimiento equilibrado de autoestima cultural, así como un deseo de mayor autoconocimiento).

2. Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado.

- Acoger y aceptar a todo alumno de forma incondicional, en calidad de “persona”, y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado (por ejemplo, atender igual a una persona joven gitana que a otro procedente de una cultura más valorada en la sociedad).
- Cuidar la seguridad socioafectiva (sobre todo en edades tempranas) que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta (por ejemplo, narrar cuentos o leer obras literarias que evoquen sus vivencias comunitarias, hacer un corto, utilizar el teatro, etc.).
- Ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los y las jóvenes socializados-as en culturas diferentes (por ejemplo, comentar los avances conseguidos en la lengua del país de acogida).

- Incentivar la participación en los procesos grupales de todas las personas jóvenes, evitando marginación (por ejemplo, dar tareas y responsabilidades a personas de minorías etnoculturales).
- Introducir elementos culturales de sus comunidades originarias (por ejemplo, mediante exposiciones, cine, teatro, música...).

3. Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnado culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.

- Ayudar a descubrir las semejanzas culturales (por ejemplo, resaltar, mediante un análisis comparativo, los aspectos comunes de lenguas y religiones).
- Incentivar aprendizajes, mediante juegos cooperativos (por ejemplo, incentivar estudios, concursos, dónde la diversidad se unifique a través de los objetivos comunes).
- Conseguir la integración socioafectiva de las personas jóvenes en la dinámica de barrios, escuelas, centros deportivos, etc.
- Fomentar el liderazgo distributivo y positivo con otras personas jóvenes autóctonas.
- Capacitar para resolver positivamente los conflictos (por ejemplo, aprender a dialogar, discutir dilemas reales, fomentar la cultura de paz, etc.).
- Facilitar la comunicación intercultural entre alumnos diferentes (por ejemplo, utilizar técnicas de role-playing cruzado que muestren los matices que pueden distorsionar la mutua comprensión).
- Desarrollar habilidades de acción cívico-social necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana multicultural (por ejemplo, resolver conflictos propios de la convivencia diaria extraescolar).

4. Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todas las personas jóvenes.

- Buscar el máximo rendimiento escolar de todas las personas jóvenes en el ámbito escolar, promover el éxito en el sistema educativo (por ejemplo, utilizar métodos de aprendizaje cooperativo, etc.).
- Tener en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de las personas jóvenes y el calendario local (por ejemplo, el tiempo de Ramadán).
- En el ámbito de la escuela formal, planificar adaptaciones curriculares normalizadas a fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin rebajar por ello los objetivos académicos básicos (por ejemplo, métodos participativos y prácticos).

- Mostrar a educadores/as, y a la sociedad en general, el enorme potencial que tienen las personas jóvenes de origen cultural diverso (valorando su contribución histórica en sociedades de acogida).

Todos estos objetivos de la educación intercultural, descritos de forma amplia, constituyen el primer marco de referencia a la hora de impulsar procesos de intervención con personas jóvenes, planificaciones comunitarias o el trabajo dentro de los centros escolares.

La necesidad de Mediación Intercultural (inter-personal y comunitaria)

La gestión de la diversidad cultural y mucho más la promoción de la intercultural, necesitan de metodologías, técnicas y herramientas que consigan desarrollar los instrumentos necesarios para impactar de forma positiva en la sociedad, las enormes ventajas que aporta la existencia de comunidades cada vez más diversificadas.

En ese sentido, aparece la Mediación Intercultural como un método que actuando de forma complementaria con traductores e intérpretes aportan elementos muy positivos para abordar la gestión de la diversidad cultural en su conjunto, o bien, en ámbitos específicos como la escuela, el trabajo, el ámbito sanitario o en la dimensión comunitaria, el trabajo en los barrios.

En la línea del presente artículo, se pretende aportar un marco teórico y metodológico a los procesos de trabajo con jóvenes, en este caso, a través de fomentar la incorporación con fuerza de la Mediación Intercultural, como un elemento que aporta mucho en una dimensión preventiva, pero también en la gestión de conflictos o disputas que puedan surgir y a su vez, desde la necesidad de crear nuevas iniciativas que permitan con creatividad trabajar la adecuación institucional. Para ello, nos basaremos principalmente en los trabajos realizados por el catedrático Carlos Giménez, conceptualizando, definiendo y proponiendo elementos metodológicos que han presentado sobradamente su evidencias científicas (Giménez, 1997).

Es este sentido es importante partir de entender la Mediación Intercultural o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales, como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre agentes sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados,

Con esta definición de mediación intercultural se explica la mediación como una modalidad más de mediación y, por otro lado, de mostrar su distintividad precisando sobre todo su contexto inmediato multicultural (las relaciones interétnicas o situacio-

nes de multiculturalidad significativa) y sus finalidades, metas y objetos (que van del acercamiento entre sujetos a la reconfiguración de las instituciones).

La mediación intercultural es una modalidad de mediación, más concretamente una modalidad de mediación social. Al concebir la mediación intercultural como modalidad de intervención social la estamos encuadrando junto a, y distinguiendo de, otras formas o mecanismos de acción social como pueden ser la movilización política, el asociacionismo, la animación sociocultural, el trabajo social, la difusión de ideas, el desarrollo planificado o la defensa comunitaria.

Lo más relevante de la mediación intercultural no radica en la emergencia de un nuevo campo de aplicación, sino que se trata sobre todo de un enfoque y metodología específica para mediar en contextos de multiculturalidad. En este sentido la mediación intercultural también trabaja en asuntos familiares, vecinales, laborales o educativos cuando en estos casos se plantean esas situaciones de multiculturalidad significativa.

Como modalidad de mediación social, la mediación intercultural tiene en común, con las otras modalidades de mediación todos los principios y rasgos definitorios de la mediación como disciplina. Consideremos primero estos rasgos comunes y algunos matices al respecto, antes de pasar a enumerar las cuatro características específicas.

Son muy variadas las definiciones de mediación pero podemos partir de que toda mediación es un método alternativo de regulación/resolución de conflictos. Para Ortega (1995), “la mediación es un mecanismo de intervención de terceras partes que busca contribuir a que las partes directamente involucradas alcancen un acuerdo mutuamente satisfactorio sobre incompatibilidades básicas”. La mediación se diferencia de otros mecanismos de participación de terceras partes como son la observación/verificación, la conciliación, el arbitraje y el mecanismo judicial.

Las claves para fundamentar la mediación debidamente, están en el respeto a los siete principios:

- Primero, toda mediación supone la aceptación o inclusión de una “tercera parte” interviniente, siempre por acuerdo de las partes involucradas. Este es el principio de voluntariedad de las partes. Es decir toda mediación exige de la participación voluntarias de las partes, tanto de entrar en el proceso mediador, como permanecer en él, teniendo derecho a retirarse en cualquier momento, y no pudiendo nadie obligarlos a retomar el proceso.

Desde el punto de vista de la mediación intercultural hay que tener en cuenta que ésta se produce habitualmente en condiciones de asimetría y desigualdad, con frecuencia se encuentra en las relaciones interétnicas. Debe cuidarse para que la parte más débil exprese también, de una u otra forma, su conformidad con el establecimiento del proceso de mediación. Es muy importante acordar para que los mediadores no sean recibidos como elementos del poder o líderes comunitarios.

- Segundo, toda mediación tiene como finalidad central y única ayudar a las partes “disputantes”. No se trata de dirigir las ni adoctrinarlas en ninguna dirección; ni mucho menos de imponerles nada. En este sentido, cuando se interviene en contextos de multiculturalidad el mediador o la mediadora, no interviene exclusivamente sobre conflictos explícitos o manifiestos, sino en áreas como la mejora de la comunicación y el entendimiento, experiencias de acercamiento y convivencia entre sujetos étnicamente diferenciados, labores de apoyo profesional para el trabajo con minorías, etc.

En este sentido la figura profesional de mediadores/as interculturales no se da tanto en contextos formales como el terreno judicial, sino en ambientes más informales, cotidianos y comunitarios. La clave aquí siempre será “ayudar a las partes” en el camino hacia llegar acuerdos o mejorar la comunicación de partida.

- Tercero, toda mediación implica la no obligatoriedad para los participantes de acatar o aceptar las intervenciones que lleve a cabo el/la mediador/a. En palabras de Ortega, “el mediador no tiene el poder de tomar decisiones, a menos que las partes primarias establezcan en forma clara y de común acuerdo lo contrario” (Ortega, 1995).

Cuando la intermediación cultural se produce entre una determinada institución y un conjunto o comunidad de individuos, los responsables de la institución (un centro de servicios sociales, una casa de la juventud, un hospital, una escuela, etc.) pueden pretender en algún momento del proceso que los-as mediadores-as actúen como correa de transmisión hacia el colectivo de decisiones previamente tomadas en la organización, y sin consentimiento, participación o conformidad de la otra parte. Esto llevará a malentendidos, cuando no al fracaso de la acción mediadora.

También puede existir la tendencia a que el/la mediador/a colabore estrechamente con el profesional que acabe tomando decisiones desde su área (decidir en casos de atención social, médica o educativa, siguiendo con nuestros ejemplos). Son las partes las totales protagonistas, el/ la mediador/a solo tienen que limitarse a acompañar el proceso repartiendo protagonismo entre las personas implicadas.

- Cuarto lugar, toda mediación se basa en la confianza de las partes en el/la mediador/a y en el procedimiento como eje principal del proceso, tratándose en todo momento de crear un ambiente adecuado y el contexto más flexible posible para la conducción de la disputa o la superación del desajuste.

En relación a este cometido, la mediación tiene una enorme dificultad y un gran reto en conseguir esa confianza en unas relaciones que están generalmente “cargadas” de preconcepciones, prejuicios, estereotipos, tópicos, historias o narrativas ya fijadas. Ir ayudando a deshacer o “desmontar” esas actitudes y cognicio-

nes erróneas, poco fundadas, falsas o parciales deberá ser una de las tareas más centrales —y continuadas— del mediador-a. De tener éxito en que se vaya produciendo una aproximación al otro más directa y comprensiva, menos estereotipada, el mediador o la mediadora hará sin duda una aportación clave.

- Quinto lugar, neutralidad e involucración. Este principio general de la mediación viene siendo discutido, matizado y desarrollado por distintos autores. Sara Coob, por ejemplo, ha trabajado a fondo las dos cualidades a las que tradicionalmente se ha remitido la neutralidad: la “imparcialidad” y la “equidistancia”. La asimetría relacional en la que normalmente trabaja el-la mediador-a intercultural, la importancia de los componentes emotivo y socioefectivos, y otros factores, plantean (también en la mediación intercultural) la necesidad de discutir a fondo cómo debe entenderse la “neutralidad” y cuándo y cómo puede involucrarse la persona mediadora.
- Sexto lugar, copartícipes, en toda mediación debe lograrse una reubicación del conflicto (o de la situación de desajuste) de tal manera que los involucrados se ven como copartícipes en la solución. Para ello debe tenerse en cuenta tanto el motivo por el que se discute cómo la relación entre las partes. Es importante recordar que las relaciones en contextos de diversidad cultural no suelen ser fáciles.

La persona mediadora debe potenciar ese protagonismo de las partes y esa coparticipación en contextos sociales y políticos donde las comunidades étnicas dominadas (a veces minorías y a veces mayorías demográficas) se les ha negado, en ocasiones por siglos, todo protagonismo.

- Séptimo lugar, inexistencia de perdedores y ganadores. Dicho de otra forma, en el sistema de mediación “todos ganan”. En este sentido, se debe prestar particular atención en aquellos casos en que la relación vincula instituciones de las administraciones, individuos y grupos minoritarios (por ejemplo, colectivos de inmigrantes) en cualquier caso, ambos deben sentir ganado algo y no haber perdido.

La mediación intercultural, comparte todo el cuerpo general del marco que conforma la mediación como se ha explicitado con anterioridad, sin embargo presenta cuatro características diferenciales (Gimenez, 1997), estas son las siguientes:

La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas

En un sistema de intermediación cultural el punto de partida es que las personas, grupos o instituciones tienen, se atribuyen o se les atribuyen, bagajes o identidades culturales diferentes. Según los contextos sociales concretos, los actores sociales y públicos enfatizan las diferencias raciales (“raza física o biológica” y “raza social”), de origen, de nacionalidad, de religión, lingüística, de costumbres, etc. Unos u otros

marcadores étnicos o signos diacríticos son puestos de relieve, traídos a colación o simplemente dejados de lado en forma cambiante a lo largo del proceso.

Las diferencias siempre son percibidas y utilizadas en contextos de desigualdad y tensión. No olvidemos que entre los sujetos y grupos con diferencias y desigualdades “étnicas”, “etnoraciales” o “etnoculturales”, también hay diferencias, segmentaciones y dominaciones de clase y de género. De ahí que una de las capacidades del mediador social en contextos multiculturales debe ser su conocimiento de cómo son utilizadas las diferencias y de cómo interactúan los sistemas de estratificación y dominación etnoraciales, de clase y género, y su habilidad para aplicar oportunamente dicho conocimiento.

Solo con esa concepción global, el/la mediador/a no se verá envuelto/a en concepciones culturalistas y en supuestas explicaciones de todo en función solamente de “la cultura”, de una supuesta cultural ya dada, sin matices y contradicciones, estática y cerrada. La figura de la mediación intercultural deberá estar muy atento a analizar adecuadamente el cambiante contexto sociopolítico e ideológico que envuelve al sistema de relaciones sobre el que interviene, pues ahí está la clave de cómo se interpretan, valoran y utilizan estratégicamente las diferencias por cada uno de los actores involucrados.

La incidencia de la diferenciación etnocultural en la relación existente entre las partes

Toda mediación actúa sobre una relación. Todo conflicto social tiene un carácter relacional. El hecho de que las partes dispongan de esas características socioculturales distintivas (reales o atribuidas, “objetivas” o “subjetivas”) a las que aludimos antes, tiene una gran relevancia de cara a la mediación. Aparte de las conductas manifiestas y explícitas, están las percepciones. Las partes involucradas tienen un determinado conocimiento y desconocimiento respecto al otro/a. Sus actitudes están condicionadas por estereotipos, prejuicios, temores, posicionamientos etnocéntricos.

Por otro lado, cada una de las partes puede tener una distinta “cultura del conflicto”. Utilizamos aquí este concepto acuñado por el antropólogo Ross (1995) en su indagación comparativa de la práctica de la violencia en distintas sociedades. Para Ross la cultura del conflicto se refiere a “las normas, prácticas e instituciones específicas de una sociedad relacionadas con la conflictividad”.

Más ampliamente, Ross entiende que “la cultura define lo que la gente valora y lo que le mueve a entrar en disputa, indica asimismo formas adecuadas de comportamientos de determinadas clases de controversias y configura las instituciones en las que dichas controversias son procesadas. En resumen, la cultura del conflicto abarca aquello por lo que la gente lucha dentro de una sociedad, los rivales contra quie-

nes lucha y el resultado de la contienda. El/la mediador/a intercultural deberá tener muy en cuenta las distintas ideas, valoraciones y percepciones de las partes respecto al conflicto, el consenso, la cooperación o los protagonismos.

La relevancia del bagaje cultural del mediador/a

A diferencia de otras modalidades de mediación en las que las partes involucradas tienen un bagaje cultural semejante y se reconocen mutua e implícitamente como pertenecientes a la misma cultura o al mismo mundo sociocultural, en la mediación social intercultural el bagaje e identidad cultural del mediador-a es un aspecto a tener muy en cuenta. ¿Cómo condiciona al mediador/a su propio sistema de valores, su propia “cultura del conflicto”? ¿Qué influencia pueden llegar a tener en su actuación los discursos dominantes existentes en su sociedad y en su persona sobre las expresiones culturales, raciales, etnolingüísticas y religiosas implicadas?

En este punto de la reflexión surge el siguiente interrogante: ¿cuál es entonces, el/la mediador/a ideal desde el punto de vista cultural?. En principio, caben las siguientes tres posibilidades: Que el mediador o mediadora:

- Sea “bicultural” en relación a esos dos bagajes.
- No pertenezca a ninguna de las dos culturas presentes.
- Pertenezca a alguna de ellas.

A igualdad absoluta de capacidad personal y profesional para la mediación en general, y para la casuística peculiar de la intermediación mediación en general, y para la casuística peculiar de la intermediación social cultural, pareciera que en principio la posibilidad primera fuese más idónea por cuanto asegura un conocimiento directo y una experimentación vivencial de las dos lógicas culturales en interacción, mientras que en la segunda posibilidad sería la menos idónea porque podría poner en peligro un principio clave de la mediación como es la neutralidad, equidistancia o imparcialidad.

Sin dejar de ver esas potenciales ventajas o desventajas, nos inclinamos por pensar que lo importante es que, primero, la persona tenga una gran capacidad de mediar y, segundo, una sensibilidad y capacidad de acercamiento (y estudio) hacia ambas lógicas culturales en presencia.

La interculturalidad como objetivo

El término de interculturalidad es otro de los conceptos polisémicos de la actualidad (como desarrollo, por ejemplo). Unos la entienden básicamente como lo concerniente a las relaciones de hecho entre culturas; otros proponen entender interculturalidad como una propuesta o proyecto, en definitiva un deber ser. Es en esta línea, y

en base a una revisión de los campos de la educación, mediación y comunicación intercultural puede entenderse, como un proyecto de establecer relaciones interpersonales y sociales, en las cuales no se discrimine por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad, y en las cuales los sujetos se reconocen como interlocutores, se comunican adecuadamente, se enriquecen mutuamente, etc. La interculturalidad supone un objetivo (o conjunto de objetivos) de gran valor para orientar la difícil labor y proceso de mediación.

CONCLUSIONES

El desarrollo de programas, proyectos y actividades impulsados por CEPSS, sin duda abordan la complejidad de los procesos de acogida e inclusión de las personas jóvenes de origen cultural diverso, brindando un clima de seguridad y protección.

Sin embargo, es preciso ir más allá, el artículo desarrollado aporta una visión de un contexto claramente creciente de diversificación sociocultural de la población española, marcado por la estrecha relación entre un mundo global y local.

En este artículo, encontrarán educadores/as el enfoque teórico, conceptual y metodológico, que permitirá dotar a los procesos de trabajo desde y con los/as jóvenes de las numerosas ventajas de la mediación intercultural, como elemento que parte del conflicto como una oportunidad educativa, así como el abordaje de los choques culturales o incidentes críticos que suponen un reto al trabajar en contextos socioculturalmente diversos.

Todo este afrontamiento que suponen los movimientos migratorios y la movilidad de personas en el mundo, exigen de una apuesta por la Educación Intercultural, con ello educadores/as responderán a una actual necesidad de las comunidades locales, evitando que muchas personas jóvenes caigan en situaciones de vulnerabilidad, marginación, adicciones o delincuencia.

El éxito de una apuesta por la interculturalidad, supondrán crear sociedades locales que aborden positivamente la conflictividad que puede suponer compartir culturas diversas, abordando las diferencias desde un sentido positivo y fomentando la Convivencia Intercultural como el mayor modo de sociabilidad deseado.

BIBLIOGRAFÍA

Espinosa Ochoa, Javier; Berdonces, María Antonieta; Pau Casado, Mikel (2021). *Diagnóstico sobre convivencia intercultural en Fitero. Informe de resultados*. Ayuntamiento de Fitero, Gobierno de Navarra, Humaro.

- Giménez Romero, Carlos (1997). “Convivencia”. En: Graciela Malgesini y Carlos Giménez Romero, *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, pp. 57-60. La Cueva del Oso.
- (1998). “Migración y Nueva Ciudadanía”, *Temas para el Debate*, nº 43. pp. 27-31. Junio.
 - (2002). “Planteamiento multifactorial para la mediación intercultural en contextos multiculturales. Una propuesta metodológica de superación del culturalismo”. En: Francisco Javier García Castaño y Carolina Muriel López (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre Inmigración en España*. vol II. pp. 627-664. Laboratorio de Estudios Interculturales,
 - (2005). “Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis”. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, nº 1, pp. 7-31.
 - (2008). “Interculturalismo”. En: Giuseppe Mantovani (coord.), *Intercultura e Mediazione. Teorie ed esperienze*, pp. 149-169. Carocci.
 - (2013). “Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad. Ideas y experiencias para una praxis comunitaria”. En: Josep Buades Fuster y Carlos Giménez Romero (coord.), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable: Manual de intervención comunitaria en barrios*, pp. 36-57. Tirant lo Blanch.
- Giménez Romero, Carlos y Josep Lobera Serrano (2012, 2014 y 2015). *Convivencia Social e Intercultural en barrios de alta diversidad. Encuestas 2010, 2012 y 2015*. Obra Social “La Caixa”.
- Marc Howard Ross (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Paidós.

DIÁLOGOS

En este apartado, se invita a la escucha, al análisis y a la reflexión de seis “diálogos” con participantes en el proyecto “Toma las riendas”. De este modo, los diálogos se han llevado a cabo con tres jóvenes y tres educadores/as de diferentes ediciones.

A lo largo de estos diálogos, se profundiza en algunas claves metodológicas del proyecto, que ya han sido plasmadas en la publicación *Construyendo sueños*. Se han seleccionado seis claves significativas, consideradas de éxito, sobre las que se ha conversado y reflexionado. Así, tanto jóvenes como educadores/as nos muestran, desde su experiencia y su participación en el proyecto, la importancia de estas claves metodológicas como pilares de “Toma las riendas”.

Para cada una de estas claves se ofrece una pequeña introducción, además de algunas palabras de los participantes respecto a una clave en concreto y, finalmente, la posibilidad de acceder al audio y al vídeo completo del diálogo sobre las siguientes claves: “Autoconocimiento y empoderamiento”, “Factor sorpresa”, “Protagonismo y reconocimiento”, “Espacios de confianza y seguridad”, “Disfrutar y emocionarse” y “Soñar”.

“AUTOCONOCIMIENTO Y EMPODERAMIENTO”

Dialogando con **Mery Bielo**
(joven participante en el proyecto “Toma las riendas”)

La valoración personal comienza con el descubrimiento de las propias fortalezas y capacidades y con la toma de conciencia de que cada persona es única y que su vida le pertenece. Todo ello, dentro de un marco de desarrollo de la empatía y de la comprensión de un/a mismo/a y de los/as otras/os. Igualmente, ese es un punto de partida para la cooperación y la búsqueda de objetivos comunes.

“Autoconocimiento y empoderamiento” en palabras de Mery:

- ★ «Cuando empecé “Toma las riendas” yo no me conocía a mí misma. Luego fue cuando empecé a conocer quién era y como me veía la gente que me conocía».
- ★ «Me di cuenta de las cosas buenas que las personas, que yo quería, percibían de mí. Pero yo no sabía que tenía ese tipo de cualidades, como la escucha, ser empática, responsable...».
- ★ «Con 17 años no te paras a escucharte nunca, por lo que no conocía esas habilidades para poder utilizarlas a mi favor. Nos dimos cuenta que te puedes empoderar a través del conocimiento».
- ★ «Es muy importante que los jóvenes tengamos capacidad de opinión y de poder conocernos. El poder opinar, conocernos y saber que queremos es lo que nos ayuda a empoderarnos».
- ★ «El empoderamiento es que las cosas malas no te impidan moverte y no te impidan caminar y avanzar en tu proceso como soñador».

Descubre el diálogo completo en:



“FACTOR SORPRESA”

Dialogando con **Flor Vivas García**
(educadora participante en “Toma las riendas”)

Ilusión, sorpresa e incertidumbre como una forma de crear expectativas, de despertar la curiosidad y el interés, para poder aprender desde lo vivencial y emocional. Incertidumbre como una oportunidad, que revela una expectación y una actitud de atención a lo que se puede desarrollar y lo que puede afectar a las personas y a su entorno. Por otro, la ilusión se revela como una poderosa herramienta de activación, que pone en marcha expectativas, acciones para lograr las metas y una fuerte motivación para alcanzarlas.

“Factor sorpresa” en palabras de Flor:

- ★ «Desde un primer momento es una sorpresa y estás con ese cosquilleo en el estómago de a ver que va a pasar».
- ★ «Te llevas un montón de ideas que van surgiendo en las diferentes propuestas que van surgiendo y te vas a casa como una lavadora revuelta de ideas».
- ★ «Me ha permitido ser más valiente, me ha ayudado a superar y saber que es igual de importante mi voz que la de mis compañeros».
- ★ «Ver la reacción de los chavales fue lo que más me sorprendió, que la magia que vivimos los educadores sea igual para los chavales».
- ★ «Si te proponen ir a Toma las Riendas no te lo pienses porque es un regalo, es porque están pensando en ti, te están valorando y es un regalo».

Descubre el diálogo completo en:

YouTube



iVooX



“PROTAGONISMO Y RECONOCIMIENTO”

Dialogando con **Nayara Jiménez Jiménez**
(joven participante en el proyecto “Toma las riendas”)

Vivir el protagonismo, el reconocimiento y sentir la superación; que las personas sean protagonistas de su propia acción, de su propio aprendizaje, de su proceso de cambio y de superación. Facilitando el reconocimiento de los logros personales como propios y únicos, partiendo de las potencialidades que cada persona tiene y de su capacidad de superación.

“Protagonismo y reconocimiento” en palabras de Nayara:

- ★ «Mi educadora me dijo que había pensado en mí para participar en Toma las Riendas porque era una persona que me veía que me lo podía tomar en serio».
- ★ «Yo a los niños les hacía la actividad para que ellos también llegaran a cumplir sus sueños y metas. Cuando di la charla me sentí animada».
- ★ «El proyecto se centra en nosotros y cómo hacernos sentir mejor».
- ★ «Me vi capacitada a enfrentarme a dilemas familiares que tenía y antes no hubiera pensado que habría sido capaz».
- ★ «En las charlas con mi educadora nos hacía demostrarnos que realmente nos estábamos esforzando y haciéndolo bastante bien y sentía que lo que estaba haciendo merecía la pena».

Descubre el diálogo completo en:



“ESPACIOS DE CONFIANZA Y SEGURIDAD”

Dialogando con **Rocío López de Castro**
(educadora participante en “Toma las Rieandas”)

Espacios de encuentro donde sentirse apoyado/a y protegido/a; grupos donde se puede sentir una seguridad y una confianza que faciliten la puesta en marcha de procesos de apertura y de experimentación. Priorizando y cuidando que “Toma las Rieandas” sea un lugar seguro y de confianza para expresarse, exponerse, compartir, dudar, sentir...

“Espacios de confianza y seguridad” en palabras de Rocío:

- ★ «“Toma las riendas” tiene un formato muy especial. Es un formato en el que mágicamente se genera un espacio de confianza, generosidad y seguridad, que yo no había vivido en ningún programa».
- ★ «Se apuesta por la generación de espacios de confianza, seguridad, buen trato, dentro todo del marco de la prevención».
- ★ «La seguridad y la confianza es la esencia de “Toma las riendas”, sin ella no existiría, no daría pie a concretar el formato y la naturaleza que tiene el programa. Si no existiera el espacio de seguridad que genera, “Toma las riendas” no sería lo que es, directamente no existiría el programa».
- ★ «Al mostrar nuestros sueños, nuestras vulnerabilidades, nuestros deseos, las cosas que nos paralizan, esto conecta. Indiscutiblemente».
- ★ «La importancia de tener espacios de seguridad y confianza para poder expresar emociones, sentimientos, vulnerabilidades y que a partir de ahí se genere la conexión, que es muy útil para el trabajo diario»

Descubre el diálogo completo en:

YouTube



ivoox



“DISFRUTAR Y EMOCIONARSE”

Dialogando con **José Carlos Muñoz Galindo**
(joven participante en el proyecto “Toma las Riendas”)

Vivir experiencias atractivas, motivantes y desde las necesidades de las personas, despertando la curiosidad y el interés, emocionándose y facilitando su implicación y su disfrute.

“Disfrutar y emocionarse” en palabras de José Carlos:

- ★ «En emociones lo primero que se me viene a la cabeza es cuando el último día hicimos un corro y decíamos que habíamos sacado el fin de semana».
- ★ «Mi educadora dijo que no se quería emocionar, pero había visto mi crecimiento y se sentía muy orgullosa porque formaba parte de ella y de lo que hacía».
- ★ «Darte a conocer con otra gente y abrirte te da una lección de vida. Todos somos iguales y todos venimos con nuestra mochila y compartes emociones y experiencias».
- ★ «Disfrutamos mucho haciendo coros sobre un tema en concreto, con las intervenciones y las entrevistas y las visitas. En un fin de semana te da tiempo a hacer muchas cosas».
- ★ «Nos llevaron a la otra punta de Madrid, conociendo desde la Gran Vía a la Alameda y recuerdo que nos meábamos de la risa porque nos miraban los turistas de que íbamos corriendo y eso era divertido».

Descubre el diálogo completo en:



“SOÑAR”

Dialogando con **Pol Cardona Barbero**
(educador participante en “Toma las Rendas”)

Soñar como forma de proyectar las necesidades, los intereses y los deseos, tanto los personales como los colectivos. Soñar como forma de imaginar una realidad transformable, como motivación y como motor de nuestro desarrollo. Soñar como eje central de todo el proceso. Soñar como punto de inicio, como medio, como meta. Soñar como herramienta de proyección. Soñar desde el empoderamiento, soñar desde la creatividad. Desde lo individual y desde lo colectivo. Soñar como forma de tomar las riendas de la propia vida para llegar a donde se desee llegar.

“Soñar” en palabras de Pol:

- ★ «Se me dijo que era un proyecto que trataba sobre sueños».
- ★ «Si me dices soñar y Toma las Rendas se me viene a la cabeza: ilusión, expectativas, esperanza, metas, objetivos, propósito de vida, compañerismo, ayuda, proyecto de vida...».
- ★ «Podemos ir a sueños muy grandes que son un motor de cambio y transformación o podemos ir a sueños muy pequeños como: dedicarme diez minutos a mí, hacer meditación y dedicarme más tiempo».
- ★ «Pensar en sueños es una aventura y a la vez da miedo».
- ★ «Si ya tengo estos sueños aquí, algo tendré que hacer con ellos».

Descubre el diálogo completo en:

YouTube



iVoox



PASOS

En este apartado, se invita a reflexionar sobre cuáles deberían ser los “pasos” que tendríamos que dar a la hora de desarrollar un formato de “Toma las Rendas” adaptado a nuestra realidad local.

Qué aspectos deberíamos tener en cuenta en el desarrollo de una nueva propuesta metodológica que fortalezca el empoderamiento y la participación juvenil en el ámbito local (barrio o municipio) donde están ubicados los proyectos de las Plataformas Sociales Salesianas.

Qué objetivos deberíamos plantearnos, quiénes deberían participar y qué roles deberían asumir, en qué fases y etapas se podría desarrollar, etc.

Para ello, se recoge un resumen de las conclusiones y propuestas para el prediseño de la metodología elaborado a través de un análisis de experiencias, cuatro talleres de contraste con agentes clave (33 educadores y educadoras de la CEPSS) y tres formaciones de profundización de “Toma las Rendas”.

MÁS ALLÁ DE TOMA LAS RIENDAS

A lo largo de estos años, en numerosas ocasiones se ha planteado la necesidad de dar un paso más allá de “Toma las riendas” como acción formativa, con el fin de diseñar y desarrollar una nueva propuesta metodológica que fortalezca el empoderamiento y la participación juvenil en el ámbito local (barrio o municipio) donde están ubicados los proyectos de las Plataformas Sociales Salesianas.

Desde hace más de 15 años, en diferentes países surgen propuestas metodológicas de carácter innovador, para desarrollar la participación, el empoderamiento social y la acción comunitaria. Muchos de estos proyectos están orientados a fortalecer la participación, el empoderamiento y/o la capacidad emprendedora juvenil: Red Creado Futuro (CRAC, Andalucía), Nómadas 1.0 (Ayto. de Parla, Madrid), Esfrog (Lyk-z & døtre, Noruega), Toma las Riendas (CEPSS y Plan Nacional de Drogas, España), Oasis (Instituto Elos, Brasil), Go Deep (varios, Europa), Dragon dreaming (varios, Australia), Olatuak/Oleajes (Nommad y Consejo de la Juventud de Navarra, Navarra).

Todas estas propuestas, comparten siete características:

1. Son proyectos experienciales de carácter puntual, en un formato temporal concentrado, con una vivencia intensa.
2. Pretenden generar un efecto movilizador en los/as participantes para su implicación en el territorio a través de la participación dentro del tejido social o institucional ya existente, o con la generación de nuevas iniciativas.
3. Tienen un enfoque basado en el aprendizaje, conocimiento y desarrollo personal, grupal y/o comunitario. Varios tienen formatos formativos.
4. Parten de una experimentación de manera divertida y lúdica. Varios de ellos están gamificados en forma de juego.
5. Se centran en fortalecer la mirada apreciativa (capacidades y potencialidades) y proyectiva (sueños y deseos de cambio) de los/as participantes.
6. Interrelacionan la dimensión reflexiva, con la creativa y la práctica.
7. Incorporan una dimensión comunicativa a todo el proceso.

Una metodología propia para la CEPSS

A partir del 2021, la CEPSS comenzó el camino para realizar una propuesta propia, adaptada a la realidad juvenil de nuestros proyectos y a la participación en nuestros barrios o municipios.

Para ello, se ha desarrollado un análisis de experiencias, cuatro talleres de contraste con agentes clave (33 educadores/as de la CEPSS) y tres formaciones de profundización de las que se han extraído unas conclusiones y propuestas para el prediseño de la metodología.

PASOS:

Fines

Esta nueva metodología se plantea con la finalidad de ofrecer un espacio de encuentro y aprendizaje entre jóvenes y agentes dinamizadores de procesos juveniles o comunitarios del territorio, donde se aborde la participación y el empoderamiento juvenil, centrado en el desarrollo de iniciativas colectivas transformadoras.

Objetivos

- Crear un espacio de encuentro y conocimiento entre jóvenes del territorio (barrio, municipio, red de municipios).
- Desarrollar habilidades personales y grupales para participación y la acción comunitaria.
- Provocar una reflexión sobre el papel de la juventud como agente de cambio ante la realidad social y territorial.
- Generar sinergias entre jóvenes y agentes dinamizadores de procesos juveniles o comunitarios del territorio.
- Descubrir nuevas metodologías en el desarrollo de la participación y empoderamiento juvenil.
- Generar sentimiento de pertenencia.

Participantes

Los/as principales protagonistas del proceso serán los/as jóvenes y profesionales de la CEPSS, aunque la metodología también puede y debe contar con otros/as jóvenes del territorio y con los/as agentes dinamizadores/as locales de procesos juveniles o comunitarios.

1. Jóvenes de la CEPSS.
2. Técnicos/as de la CEPSS.
3. Otros/as jóvenes del territorio.
4. Otros/as agentes dinamizadores/as locales.

Formato

El formato de la metodología debe cumplir con siete características:

1. Será un proyecto experiencial de carácter puntual, en un formato temporal concentrado, con una vivencia intensa.
2. Pretenderá generar un efecto movilizador en los/as participantes para su implicación en el territorio:
 - A través de la participación dentro del tejido social o institucional ya existente.
 - Y/o la generación de nuevas iniciativas.
3. Tendrá un enfoque basado en el aprendizaje, conocimiento y desarrollo personal, grupal y/o comunitario (parte de lo individual para ir a lo colectivo).
4. Partirá de una experimentación de manera divertida y lúdica. Podría estar gamificado (en forma de juego).
5. Se centrará en fortalecer la mirada apreciativa (capacidades y potencialidades) y proyectiva (sueños y deseos de cambio) de los/as participantes.
6. Interrelacionará la dimensión reflexiva (consciencia), con la creativa (búsqueda de alternativas) y la práctica (acción).
7. Incorporará una dimensión comunicativa a todo el proceso.

Roles

Se podrá desarrollar con la participación de hasta 4 círculos diferentes de personas, con roles diferenciados en el proceso:

- Un grupo de promotores/as del proceso, que también participarán.
- Un grupo de facilitadores/as o coordinadores/as del proceso.
- Un grupo de participantes.
- Las comunidades del territorio: otros/as jóvenes y resto de la ciudadanía, tejido social (grupo informales, asociaciones, ONGs, entidades sociales, etc.), tejido institucional (centros educativos, centros de salud, recursos municipales, etc.) y tejido económico (comercio local, cooperativas, empresas, etc.).

Promotores/as: Serán las personas que conocen el territorio y decidan poner en marcha el proceso. Junto con los/as facilitadores/as, serán responsables de la preparación, organización y su puesta en marcha.

Facilitadores/as: Serán las personas que coordinen el proceso junto con los/as promotores/as. Su función consiste dinamizar y coordinar la metodología, proponer las actividades y apoyar su realización con el fin de ayudar al grupo a ir completando los

diferentes retos y acciones desarrollar, a mantener la energía y ayudar a las personas participantes a realizar un proceso de aprendizaje a través de lo que sucede en las diferentes etapas o momentos.

Participantes: Serán las personas que estarán durante todo el proceso, desarrollando las diferentes actividades propuestas por la metodología y los/as facilitadores/as.

Su rol principal es el de ir superando los retos que la metodología presenta, movilizándolo a otros/as jóvenes y agentes del territorio.

Comunidades: Es el círculo más amplio y es el grupo final de personas a las que se intentará movilizar para que participen en la ideación y ejecución del sueño/proyecto común. Estas personas suelen estar vinculadas con el territorio en donde se está desarrollando la metodología.

Fases y etapas

El proceso se puede desarrollar hasta en tres fases interrelacionadas:

Fase 1. Antes: Contextualización y ajuste.

1. Reuniones exploratorias con los/as promotores/as y análisis preliminar del contexto.
2. Aproximación a los/as agentes clave: técnicos/as, entidades e iniciativas juveniles.
3. Ajuste del proceso y diseño del plan de comunicación.

Fase 2. Durante: Difusión, inscripciones y desarrollo.

1. Puesta en marcha del plan de comunicación y difusión del proceso.
2. Contacto con los/as participantes.
3. Inscripciones.
4. Desarrollo de la metodología.
5. Evaluación con los/as participantes.

Fase 3. Después: Evaluación.

1. Evaluación del proceso junto con los/as promotores/as y agentes clave del territorio.

Desarrollo de la metodología

Antes

Antes de desplegar la metodología, se deberían valorar las posibilidades de desarrollar el proyecto en un territorio, realizando una contextualización y un ajuste a cada realidad y momento.

Sería recomendable realizar varias reuniones con los/as promotores/as para realizar un análisis inicial del contexto, y una aproximación a los agentes clave del territorio (técnicos/as, entidades e iniciativas juveniles, etc.).

Una vez que los/as agentes clave decidan sumarse al proyecto, se procederá a comunicar y difundir el proyecto, contactando con los/as participantes y tramitando su inscripción.

Durante

El desarrollo de la nueva metodología debería atravesar al menos 3 etapas. Sería recomendable buscar alguna manera de reflejar y simbolizar el paso por cada una de ellas.

Primera etapa: conocimiento. La primera etapa debe estar relacionada con la acogida del grupo, la preparación del proyecto y principalmente con la exploración y el conocimiento del potencial personal y grupal.

Segunda etapa: retos. La segunda etapa supone el desarrollo del propio proyecto, con los retos que este nos presente en cada barrio o municipio. Esta etapa debe estar orientada al conocimiento del territorio y nuestra participación en el mismo.

Tras un proceso inicial de análisis de la realidad, se aconseja detectar alguno de los retos a los que al grupo le gustaría dar una respuesta colectiva. Una vez escogido el reto, el proyecto se centrará en buscar y desarrollar una actuación que sea asumible por el grupo junto a otros agentes del territorio. Es importante que la propuesta sea ilusionante, necesite desarrollarse con el apoyo de otras personas y entidades del territorio, y tenga una proyección pública.

Tercera etapa: cierre y celebración. Esta última etapa estará relacionada con el fin del proceso. Debería estar orientada al análisis y valoración de los aprendizajes realizados a lo largo del proyecto.

Después

Después de desarrollar el proyecto, se debe realizar una evaluación del proceso junto con los/as promotores/as y agentes clave del territorio.

PROYECTO

Medición de impacto, digitalización y consolidación del proyecto **Toma las Riendas** a través del empoderamiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad como agentes de prevención universal y sistematización de metodología específica de participación.

TOMA LAS RIENDAS

Proyecto financiado por:



MINISTERIO
DE SANIDAD



SECRETARÍA
DE ESTADO
DE SANIDAD

DELEGACIÓN DEL
GOBIERNO PARA
EL PLAN NACIONAL
SOBRE DROGAS