

Conferència

¿Es posible la construcción de la salud en una sociedad de riesgo?

José Miguel Ausejo Sanz,
llicenciat en Medicina, director dels programes de la
fundació Centro de Solidaridad de Zaragoza

Agradezco a los organizadores de estas jornadas la invitación a participar en las mismas con esta reflexión, que espero que cuando menos pueda resultar sugerente.

Titulé mi participación como "¿Es posible la construcción de la salud en una sociedad de riesgo?".

Para aquellos que se cansen fácilmente con la lectura diré a modo de pequeño resumen que sí, que creo que es posible la construcción de salud, si bien ésta pasa por una actitud de reflexión y también por una actitud de cambio.

Destinar algo de tiempo a conocer más y a mejorar la realidad y aquellos aspectos que puedan tener una relación más próxima a la salud, que participan en su enriquecimiento, y aquellos que contribuyen a su empobrecimiento.

Tener una actitud de disponibilidad para cambiar, para modificar aspectos cotidianos, hace posible eliminar o reforzar actuaciones que contribuyen en un sentido u otro a la construcción de ese elemento dinámico que es la salud.

Parto de la base que toda esta sesuda reflexión la podemos hacer desde la grada que nos proporciona la sociedad occidental, cada vez más enferma mentalmente: hay países y colectivos que en estos momentos se juegan la supervivencia en manos de la guerra, el hambre, las enfermedades, e incluso el déficit de los procesos educativos.

En este momento nuestra mayor amenaza es la incapacidad para entregar a las próximas generaciones una tierra con mejores condiciones que nos fue entregada a nosotros.

En un espacio cortito de tiempo hemos sido capaces de generar un proceso de rapiña que puede condicionar el futuro del planeta y, por tanto, de la vida como la conocemos. Ya no es la amenaza de una guerra nuclear, la manera de vivir hace que nos hayamos convertido en derrochadores de unos bienes de los que debíamos sentirnos usufructuarios y, en dicho sentido, hemos contribuido a hipotecar el futuro de la vida.

Mantenemos una preocupación universal por el calentamiento de la atmósfera y a la vez, como individuos, nuestro actuar contribuye a un consumo al máximo del momento, sin que exista una preocupación real por las repercusiones de dichas actividades y, por tanto, por el futuro.

Algunas de las alteraciones que venimos desencadenando en la Tierra no se resuelven con medidas sancionadoras, económicas o reparadoras, es preciso conocer que quizás tarde mucho tiempo en restablecerse el equilibrio primitivo.

Sí, es posible construir la salud, pero quizás haya que modificar un sinfín de actuaciones cotidianas carentes de sentido más allá del disfrute del momento instantáneo, que acaba por producir insatisfacción y malestar. Todas nuestras actuaciones particulares y colectivas generan repercusiones, formamos parte de un entramado en el que constantemente se provocan interacciones. Muchas de estas situaciones no van a ser conocidas y casi siempre no van a ser tenidas en consideración, y, sin embargo, concurren a la hora de definir ese elemento dinámico que definimos como salud. Los adultos somos capaces, como ejemplo práctico de nuestra "locura", de amenazar a los jóvenes con los males que vendrán de aquí a un tiempo por su conducta relacionada con el consumo de alcohol, por ejemplo.



¿Qué rasgos nos definen como sociedad?

Un divorcio claro, pues, entre las reflexiones teóricas y nuestras actuaciones cotidianas. Se produce con bastante frecuencia una falta de coincidencia entre aquello que pensamos que debería ser valioso y nuestras actuaciones, entre los valores que se afirman en dichas actuaciones y aquello que desde la reflexión deseáramos que fuera lo valioso. Mantenemos un discurso que aparente-

mente parece hacerse eco de los "valores de siempre", que apenas tienen espacio en la manera de vivir cotidiana.

Lo trivial, la imagen y, por tanto, el envoltorio se convierten en valores que orientan nuestras actuaciones cotidianas y que hacen posible "que todo sea lo mismo", que todo resulte compatible.

Ahora sí que el dinero lo es todo. Si en algún momento esto no fue así, en este tiempo el dinero se ha convertido en el valor por excelencia. Manifestamos la importancia que tiene el ser y su construcción y, sin embargo, somos en tanto en cuanto tenemos. La paciencia, el madurar, el esfuerzo, el dolor, el cansancio y otras cualidades esenciales en la construcción de la persona están relegadas y denostadas como elementos antiguos de un modo de vida que ya no existe.

Lo importante no es que algo resulte peligroso o poco beneficioso, lo realmente importante es poder controlarlo. Hay que ser un buen controlador, nada es en sí mismo perjudicial, inconveniente, capaz de producir daño... Todo depende de la pericia del individuo. Señalar aquellos aspectos que pueden originar daño no es moderno y no resulta aceptable.

Ante todo consumir todo y de todo, convirtiendo el mayor número posible de acciones en actos consumistas, incluso aquellos que están relacionados con actos personales referidos al ocio y como no a la salud. Soy en tanto en cuanto consumo. El orden de prioridades se podría establecer del modo siguiente: Tener una *Play Station*, ver la liga de campeones y comer.

No pensar y, por tanto, "no rayarse", no ordenar la información y los estímulos que recibimos, nos convierte en individuos capaces de soportar una realidad en ocasiones insoportable, ocasionándonos a la vez desorientación. Las elecciones se convierten en actos de azar guiados por multiplicidad de reclamos aparentes que no tienen en consideración el juego de razones a favor o en contra.

Sentirse querido, perteneciente, valorado, feliz... parece una tarea cada vez más compleja, para la que es más difícil encontrar un mínimo de condiciones. Hace poco leía que cada 40 segundos se produce un suicidio en el mundo y que este goteo de muertes es mayor del que producen las guerras.

¿Hacia dónde? Y ¿para qué?... Qué mueve nuestro modo de vida. La preocupación por el sentido, y su carencia o su existencia, proponen un marco para vivir capaz de favorecer la maduración de las personas o un modo de vida empobrecido y embrutecido que lo engulle todo por pura insatisfacción. No hay nada que sacie las necesidades de este modo de vida que no tiene respuesta ante esas demandas de sentido.

Esta definición, áspera como muchos paisajes duros, no describe la realidad, siempre más rica y compleja, intenta sugerir aspectos especialmente valiosos en nuestro modo de vida actual y que, con más frecuencia de la cuenta, no son tenidos en consideración, y sin embargo desencadenan, rigen y condicionan el espacio vital básico en el que se desarrolla nuestra vida y en modo especial nuestra salud.

Hablamos de la salud

Me refiero a la salud como una apuesta dinámica que constantemente se ve aumentada y disminuida por multiplicidad de aspectos referidos a nuestros modos de actuación diaria. Esta apuesta dinámica busca la consecución de un estado de máximo bienestar en cada ser humano, y en dicho sentido guarda relación con lo físico, y con lo psíquico. De forma que tiene en cuenta el mantenimiento de la capacidad funcional de los distintos órganos y sistemas, así como todos aquellos aspectos del individuo que favorecen alcanzar el mayor grado de felicidad y satisfacción posible.

No puedo dejar de lado tres aspectos que desde el punto de vista de la salud me parecen fundamentales. Primero, la necesidad de la persona de sentirse perteneciente, sentirse incluido en una familia o en otros grupos humanos. Segundo, sentirse útil, reconocido en sus habilidades y con la posibilidad de ponerlas a disposición de otros. Por último, el respeto por el entorno entendido como el sentimiento que te hace parte del lugar en el que vives, como un elemento más del mismo.

Alcanzar un estado de máximo bienestar, o incrementar esa apuesta dinámica de la que hablaba, pasará por sentirse perteneciente a un colectivo en el que ocupar un lugar que no sólo es físico. Sentir como las capacidades propias son apreciadas y, por tanto, sentirse útil, y, por último, respetar el espacio del que formamos parte.



Para poder hablar en estos términos de la salud, hemos de contar con unas condiciones mínimas de estabilidad que incluyen la ausencia de guerra, tener cubiertas necesidades básicas como son la alimentación y la vivienda, y poder tener acceso a un proceso educativo. Continuamos encontrando países en los que estas condiciones de punto de partida no existen o existen parcialmente.

Los conocimientos genéticos permitirán en el futuro disminuir la carga de sufrimiento de muchas personas que ven sus vidas condicionadas por el desarrollo de dichas patologías.

Los sistemas sanitarios, su adecuado desarrollo, su suficiente dotación y su calidad de funcionamiento han de permitir que los individuos afectados por alguna patología puedan corregir o subsanar distintos aspectos de forma que podamos mejorar nuestro balance de salud.

El concepto de salud considerado como una cualidad se ha visto enriquecido con un mejor conocimiento de las enfermedades y de sus causas, haciendo posible introducir actitudes preventivas, como un conjunto de actuaciones que incrementan el balance de salud de los individuos.

Ser modelos a nuestro pesar

Quizás uno de los aspectos más valiosos desde la perspectiva educativa es el de las referencias significativas que uno encuentra a lo largo de la vida. Esas personas capaces de seducir con su consistencia, capaces de enfrentar los acontecimientos cotidianos con aliento que transmiten seguridad, confianza, que te atrapan por como son. Personas capaces de escuchar, que se interesan por tu relato, por tu historia, pacientes, que ayudan a ordenar ese relato, que son capaces de permanecer el tiempo preciso.

Personas con sensibilidad, que se emocionan con los asuntos que trae la vida a diario. Capaces de disfrutar y de esforzarse, con habilidad, para realizar una interpretación positiva de la realidad; que irradian alegría e ilusión por vivir.

Capaces de definir un modo de vida, una finalidad, un itinerario relevante que produce satisfacción y, por tanto, deseo de vivir.

Con los diferentes modos de vida de cada persona se define un concepto de salud que se mueve entre su total carencia y, por tanto, despreocupación, hasta una absoluta convicción de la necesidad de ordenar multiplicidad de aspectos cotidianos de forma que se pueda alcanzar un estado de máximo bienestar.

Un concepto de salud que de forma práctica impregna nuestro hacer cotidiano. Desde los valores que perseguimos, hasta la preocupación por nuestra salud dental. Desde nuestra participación social, hasta la sensación de felicidad que producimos. Desde nuestra preocupación por el entorno, hasta los hábitos más íntimos. Se es referencia y, por tanto, se adquiere responsabilidad de aquello que se propone y no sólo de lo que se cuenta.

Se tiene responsabilidad respecto a la transmisión de conocimientos, que deben ser teóricamente irreprochables.

No hablamos de nuestra opinión, estamos proporcionando herramientas útiles para resolver situaciones de vida.

Se tiene una oportunidad especial en el contacto cotidiano, aprovechando los acontecimientos que trae el día y pudiendo extraer aquellos aspectos más útiles para trabajar actitudes de salud.

Todo esto exige capacidad de cambio permanente, si lo que pedimos educativamente son cambios, con más motivo los educadores debemos mantener esa actitud de mejora constante sobre aquellos aspectos que resultan contrarios especialmente a la construcción de la salud.

Ser educador se convierte en un oficio con cierto riesgo, bajo las miradas de muchos, ante las presiones de todos, provocando un cuestionamiento personal permanente.

Obliga a buscar en el equipo de referencia los apoyos y las sugerencias precisas.

Debemos afrontar todo lo que guarda relación con los hábitos cotidianos de higiene, alimentación, orden y relación. No se precisa la organización de grandes acciones teóricas. Le concedemos importancia, tiempo y condiciones suficientes a actividades de las que se desprende una construcción positiva de la salud para el individuo.

Creemos que la higiene diaria matinal, el baño o ducha y lavarse las manos antes de comer son actuaciones que incrementan el balance de salud del individuo, evitando la aparición de problemas de salud, aumentando el respeto por uno mismo y por el otro, mejorando las condiciones de relación, organizando de un modo ordenado las estructuras mentales de cada persona. Creamos modelos de actuación que puedan servir de orientación para otras acciones en las que se aborde el respeto, la autoestima y la prevención.

Todo esto desde el protagonismo, en compañía de esa referencia que propone el educador que proporciona las condiciones necesarias para que las acciones referidas puedan realizarse.

Por tanto, una participación activa que hace posible el protagonismo de cada uno, que extrae las cualidades de cada participante, que propone un territorio reglamentado y que hace del grupo un valor, permitirá fomentar esa apuesta dinámica que denominamos salud. En este contexto, la persona de referencia que cataliza y hace posible esta realidad adquiere un papel de gran responsabilidad.



¿Qué aspectos cambiar?

Creo que a lo largo de este texto sugiero algunos aspectos que deberíamos intentar modificar como adultos. Aspectos que deben buscar la transmisión de un modo de vida más satisfactorio, capaz de ilusionar y de expresar la preocupación por la salud, que en definitiva representa una preocupación por la vida.

Deberíamos ser capaces de rescatar espacios para la reflexión personal y de grupo. Espacios de escucha en los que poder confrontar nuestras actuaciones y, por tanto, las referencias que las sostienen. Hablamos de espacios que abordan el sentido de nuestras actuaciones cotidianas.

Recuperar el sentido en nuestro modo de vida buscando una mejor conjunción de nuestras actuaciones. Encontrar ese ámbito de mayor equilibrio resultado de un conjunto de elecciones y decisiones saludables que tienen por referencia y que se sienten ligados a un modo de entender la vida.

Recuperar la importancia de lo pequeño, la preocupación por hacer, de lo cotidiano, una herramienta fundamental en la construcción de la salud. Elementos cotidianos propios de la actividad cotidiana o bien aquellos acontecimientos que van produciéndose y que permiten enfrentar distintos estilos de vida en relación con la salud.

Mejorar la capacitación de los educadores desde el punto de vista pedagógico, de forma que sea más rico el cómo se transmiten los conocimientos y a la vez se aseguren algunos conocimientos básicos. Alimentación, dependencias, autoestima, disocialidad, depresión, sexualidad, violencia e inmigración, entre otros, en relación con la salud, señalan la necesidad de ahondar más en esos conocimientos que nos van a permitir mejorar aquello que estamos contando en nuestro trabajo cotidiano como educadores.

Los límites y el respeto me parecen dos aspectos prioritarios en relación con el trabajo en el ámbito de la salud. Dos aspectos que en nuestro modo de vida actual no son valorados y que quizás deberían motivar cambios. Creo que sólo respetas a los demás si eres capaz de respetarte a ti mismo. De tener conciencia del valor de tu vida, de las posibilidades que esa vida encierra. Así mismo es necesario conocer el espacio o territorio donde desarrollamos nuestras actuaciones y las reglas que los ordenen. Aprender pronto y de modo adecuado proporciona un poso de seguridad que te permitirá afrontar situaciones novedosas. Desconocer estos elementos provocará condiciones favorables a la disminución de ese equilibrio dinámico que es la salud.

Propongo cambiar en tres aspectos algunos rasgos del educador, en este contexto de salud. El primero, en cuanto a la preocupación por la salud personal; ejercicio, aseo, imagen, satisfacción, atención sobre el propio organismo. Difícilmente se transmite interés por algo que no nos preocupa o que apenas nos ocupa. El segundo, en relación con el temor y la preocupación por cómo me van a ver, en este sentido contar con la referencia sostenida por un equipo y un proyecto coherentes nos proporcionará la consistencia suficiente. En tercer lugar, buscar la seducción del que vive algo interesante y desarrolla una actuación atractiva, un guión sólido que cautiva la atención y que tiene que ver con un compromiso coherente, así como con la cercanía, la proximidad y la accesibilidad en lo cotidiano.

Una última propuesta para cambiar, comenzar antes e implicar más a las familias. Se comienza a prevenir un

embarazo no deseado cuando se decide vivir con alguien y empieza a fraguarse un proyecto de pareja. Cuando se crean las condiciones de relación en ese entorno en el que posteriormente se va a madurar. Por tanto, buscar una mayor cercanía e implicación con las familias, de forma que se puedan corregir con tiempo actuaciones determinantes en la vida de las personas.



A modo de epílogo

Podemos discutir sobre la necesidad de instalar máquinas dispensadoras de preservativos en distintos espacios escolares, como una prioridad o emergencia actual, y quizás lo que estamos poniendo encima de la mesa es la escasa consistencia práctica que la salud como valor tiene en muchos entornos educativos.

¿Cómo se aborda la higiene dental en los centros educativos?... Preocupados por los embarazos y sus repercusiones, olvidamos que este aspecto como otros forman parte de un discurso más global, donde otras medidas de salud cotidianas no preocupan del mismo modo.

¿Por qué los aseos son lugares que con frecuencia no reúnen condiciones, en los que no es extraño que no encontremos papel higiénico?

¿Por qué tras distintos momentos de ejercicio físico no existe un tiempo destinado al aseo personal?

Es cierto que no he hecho mención especial de la salud en condiciones sociales más desfavorecidas. Hoy en nuestra sociedad encontramos niños, adolescentes o jóvenes que crecen en condiciones que de ningún modo favorecen su maduración y que incluso provocarán que conforme pase el tiempo tengan mayor dificultad para su incorporación social. Acaparar estímulos que disminuyan la salud no decide de forma definitiva el futuro, pero sí que lo condiciona. Estas condiciones pueden desencadenar daños que de otro modo no hubieran acontecido y es posible que incluso puedan desencadenar situaciones

irreparables. Esta realidad ante la que es necesario mirar, nos propone un desafío, ser capaces de aportar experiencias vitales y, por tanto, referentes que en el territorio se ocupen de estos niños de forma que tengan la experiencia de ser importantes para alguien y, por tanto, una oportunidad para incluirse en la vida.

¿Qué creemos prioritario, aceptar el modo de vida provocador de riesgos y daños, y, por tanto, realizar el esfuerzo en la disminución de algunas de las repercusiones provocadas, o deberíamos cambiar en la medida que sea posible las condiciones en las que vivimos en la actualidad?

¿Podemos mantener el esfuerzo en ambas direcciones?

Creo necesario implementar las técnicas que nos ayudan a estar más protegidos y provocar reflexiones y promover acciones que nos ayuden a vivir de un modo más satisfactorio y, por tanto, más saludable.

Más cantidad de información no resolverá mayor número de problemas, será preciso que nos conozcamos mejor y que seamos capaces de interpretar con mayor acierto la información recibida

Es posible que frente a la realidad no exista una única respuesta y que, además, aunque pueda dibujarse de modo colectivo ésta tenga en cada caso una concreción individual. La salud se construye entorno a un modo de vida que elegimos o que se debe elegir en multiplicidad de acciones cotidianas y que se apoya en aquellos aspectos valiosos para cada persona y en aquellos referentes positivos que hemos ido encontrando a lo largo de la historia de cada individuo.

Taula d'Experiències d'intervenció en promoció de la salut amb adolescents

El Col·lectiu LAMBDA

Rubén Sancho Martínez,
psicòleg i sexòleg, coordinador de Programes
del Col·lectiu Lambda de lesbianes, gais i
transsexuals de València

1. EL COL·LECTIU LAMBDA

El Col·lectiu Lambda de lesbianas, gays y transexuales es una asociación privada sin ánimo de lucro que se creó el 25 de septiembre de 1986 debido a la situación de discriminación legal y de marginación social que padecíamos las personas homosexuales, bisexuales y transexuales y que, todavía hoy, perdura.

Los fines generales del Col·lectiu Lambda son:

- En la sociedad, denunciar públicamente la homofobia y la transfobia, educar sobre la realidad del hecho homosexual y transexual, y luchar por conseguir la completa igualdad legal y social de todas las personas con independencia de su orientación e identidad sexual.
- En la comunidad LGBT (lesbiana, gay, transexual y bisexual), fomentar la salud, la participación social y la solidaridad, así como prestarle servicios de apoyo.

El Col·lectiu Lambda es miembro de:

- FELGT (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales)
- ILGA (International Lesbian & Gay Association)
- CALCSICOVA (Coordinadora de Asociaciones de Lucha Contra el Sida de la Comunidad Valenciana)
- CESIDA (Coordinadora Estatal de VIH/SIDA)
- PVEVS (Plataforma Valenciana de Entidades de Voluntariado Social)
- FSV (Foro Social de Valencia)

Además, el Col·lectiu Lambda tiene firmados convenios de colaboración con:

- Universitat de Valencia – Estudi General
- CJCVC (Consell de la Joventut de la Comunitat Valenciana)
- Conselleria de Benestar Social de la Generalitat Valenciana



El Col·lectiu Lambda cuenta con los siguientes grupos: Grupo Joven, Grupo Universitario, Grupo Stop Sida, Grupo de Lesbianas, Grupo de Identidad de Género y Transexualidad (GIGT) y Grupo Cristiano; áreas y comisiones: Área de Formación y Voluntariado, Área de Ocio y Cultura, Comisión de Derechos Humanos, Zona de Intensidad (Comisión de Estudios BGLQT Bisexuales, Gays, Lesbianas, Queer y Transexuales) y Comisión de Educación, y servicios: Info-Rosa (96 391 32 38), Asesoría Jurídica, Asesoría Psicológica, Asesoría sobre VIH/SIDA, Grupo de Ayuda Mutua, Archivo (Videoteca, Biblioteca y Hemeroteca) y *Full Lambda*.

2. CONCEPTOS, DEFINICIONES Y PUNTOS DE PARTIDA

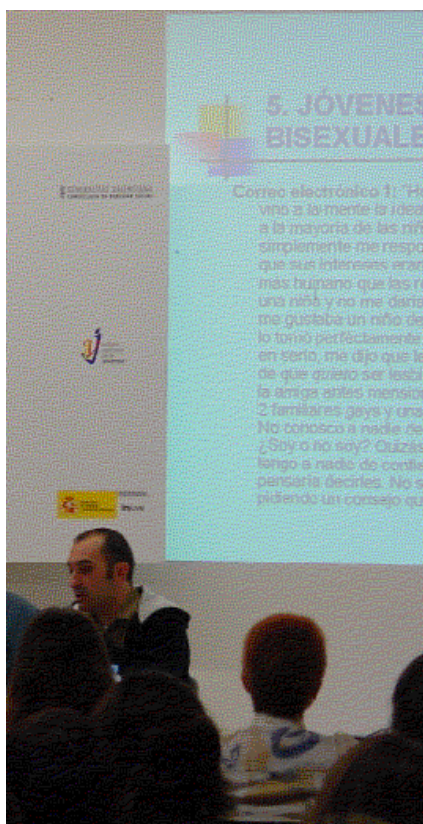
Antes de entrar en detalle, conviene clarificar algunos términos de cara a evitar confusiones y comprender mejor la realidad de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.

IDENTIDAD SEXUAL

En general, se utiliza el concepto de identidad sexual para hablar de la identidad de los sujetos en tanto que sujetos sexuados en masculino o en femenino, es decir, en tanto que varones y mujeres. Sin embargo, la orientación sexual del deseo erótico también puede ser considerada como un componente específico de la identidad sexual general de las personas.

TRANSEXUALIDAD

Hablamos de transexuales para referirnos a aquellas personas que se autclasifican sexualmente de manera opuesta a como las clasifican sexualmente los demás. Para el transexual masculino, él es un varón, que siente, piensa y actúa como varón, aunque anatómicamente tenga un cuerpo femenino; la transexual femenina, considera que es una mujer, que siente, piensa y actúa como mujer, aunque anatómicamente tenga un cuerpo masculino.



Las persona transexual suelen sentir rechazo hacia su cuerpo, hacia sus caracteres sexuales primarios (genitales) y secundarios (distribución de la masa muscular, grasa corporal, vello púbico, desarrollo mamario, etc.), con los cuales no se identifica; a este sentimiento de malestar con su sexo y cuerpo se le denomina disforia de género. De ahí, que una de sus reivindicaciones más importantes sea transformar, por vía quirúrgica y hormonal, su cuerpo de manera que sea congruente con su psiquismo. A este "cambio de sexo" se le conoce como Proceso de Reasignación Sexual.

Lo que las personas transexuales reivindican es el derecho de todas las personas, de cualquier persona y también de los transexuales, a la propia identidad sexual, a la identidad que uno reconoce para sí mismo y no a la que le impone otros, sean personas, instituciones o leyes. Su principal aspiración es que la sociedad acepte y respete su derecho a ser quienes son, tal como se sienten y se viven, y no como los perciben y clasifican los demás.

ORIENTACIÓN SEXUAL

El concepto de orientación sexual, o mejor dicho orientación sexual del deseo erótico, se refiere a la preferencia erótica de las personas por miembros del mismo y/u otro sexo. Así hablamos de personas heterosexuales cuando hablamos de personas que exclusivamente o predominantemente se sienten atraídas eróticamente por personas del sexo opuesto; hablamos de homosexuales para referirnos a personas que se sienten atraídas eróticamente por personas de su mismo sexo, y hablamos de bisexuales cuando lo hacemos sobre personas cuya preferencia erótica se dirige hacia ambos sexos, aunque uno de los dos predomine en general o temporalmente.

HOMOSEXUALIDAD

La homosexualidad es una expresión normal y natural de la realidad plural y plástica del deseo y comportamiento sexual humano. Se denomina gays a las personas homosexuales masculinas, es decir, a los varones que se sienten atraídos eróticamente hacia otros varones y lesbianas a las personas homosexuales femeninas, esto es, a las mujeres que se sienten atraídas eróticamente hacia otras mujeres.

La homosexualidad no es una enfermedad y, por tanto, no necesita ningún tipo de tratamiento para "curarse" de la misma. Así lo ha declarado oficial y públicamente la mayoría de instituciones científicas académicas y profesionales relacionadas con la salud, como la Asociación Americana de Psiquiatría (en 1973), la Asociación Americana de Psicología (en 1975), la Asociación Americana de Terapia Matrimonial y Familiar (en 1991), la Organización Mundial de la Salud (en 1992), la Asociación Canadiense de Psicología (en 1995), la Asociación Americana de Counseling (en 1996), la Asociación Americana de Trabajadores Sociales (en 1996), la Asociación Americana de Pediatría, la

Asociación Nacional de Psicólogos Escolares, la Asociación Internacional de Sexología, etc.

Asimismo, la mayoría de estas instituciones se han declarado contrarias a cualquier tratamiento psicológico o psiquiátrico, como la terapia reparativa o de conversión, que se basan en la asunción de que la homosexualidad es *per se* un trastorno mental o de que el paciente debería cambiar su orientación sexual, entre otras cosas porque los riesgos potenciales de este tipo de terapias son grandes, "incluyendo depresión, ansiedad y comportamientos auto-destructivos, ya que al alinearse el terapeuta con los prejuicios sociales contra la homosexualidad puede reforzar el auto-odio que el paciente ha venido experimentando en su vida".

3. SALUD Y RIESGOS EN LA COMUNIDAD GLBT: HOMOFOBIA Y TRANSFOBIA

Desde el Col·lectiu Lambda entendemos que la homofobia y la transfobia son el factor de riesgo más importante para la comunidad GLBT, debido a sus graves consecuencias en la vida de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, y especialmente para su salud y bienestar.

El Diccionario de la lengua española (vigésima segunda edición. 2001. www.rae.es) define 'homofobia' como "aversión obsesiva hacia las personas homosexuales". Hablamos específicamente de 'lesbofobia' cuando esa aversión se dirige hacia las mujeres lesbianas, y de 'transfobia' cuando se dirige hacia las personas transexuales o que transgreden los roles tradicionales de género.

La homofobia es un prejuicio social que, como cualquier otro (por ejemplo la xenofobia: el odio al extranjero), organiza la forma en que percibimos, nos sentimos, valoramos y nos comportamos respecto a un individuo o todo un colectivo social. Por tanto, la homofobia tiene un componente emocional (miedo, odio, asco, etc.), cognitivo (percepciones y pensamientos prejuiciados y estereotipados), actitudinal (que nos predispone hacia o contra algo) y comportamental (actuamos según el prejuicio).

La homofobia/transfobia está presente en:

- las personas individuales y en los grupos sociales: en general, son más homófobos los varones, de más edad, con menos educación, que viven en el ámbito rural, religiosamente ortodoxos, políticamente conservadores, que son más autoritarios, menos permisivos en materia de sexualidad, partidarios de los roles tradicionales de género, que creen que la homosexualidad es una elección y no tienen amistades o familiares lesbianas, gays, transexuales ni bisexuales.
- las instituciones: gubernamentales, políticas, educativas, sanitarias, religiosas, etc.
- las leyes: como carencia de protección jurídica de la homosexualidad y la transexualidad o de derechos de las personas homosexuales y transexuales.
- la cultura y el discurso cultural: la literatura, las artes, etc.

- los medios de comunicación: representación sesgada y estereotipada de la realidad homosexual y transexual, etc.
- el lenguaje: en los chistes, en expresiones de disgusto, etc.
- el silencio constante y pretendido en torno de la realidad del hecho homosexual y transexual: en la familia, en los medios de comunicación, en los institutos, en las parroquias, etc.

La homofobia/transfobia se manifiesta de muchas maneras, como:

- estigmatización social: procesos de etiquetaje social basados en prejuicios y estereotipos: "los gays son promiscuos", "las lesbianas odian a los varones", etc.
- discriminación social: despidos encubiertos, no promoción en el puesto de trabajo, depreciación del valor social de las personas homosexuales y transexuales, sus parejas y sus familias, etc.
- aislamiento social: rechazo afectivo por familiares y amistades, etc.
- desigualdad jurídica: respecto a derechos individuales, de pareja o familia
- violencia: agresiones verbales (insultos, humillación, acoso moral) y físicas (palizas, violaciones, asesinatos, etc.)

La homofobia/transfobia ocasiona en lesbianas, gays, transexuales y bisexuales un significativo estrés crónico diario que incrementa el riesgo de padecer:

- problemas de autoimagen, autoaceptación, autoestima, confianza en uno/a mismo/a
- problemas académicos y fracaso escolar
- malestar emocional, soledad, ansiedad, depresión, etc.
- conflictos interpersonales y afectivos de pareja y familiares (abandono del hogar...)
- disfunciones sexuales
- uso de alcohol y otras drogas, como forma de manejo del estrés
- prostitución
- suicidio

En la Guía de Psicoterapia con clientes lesbianas, gays y bisexuales (*Guidelines for Psychotherapy with Lesbian, Gay, and Bisexual Clients* <http://www.apa.org/pi/lgbcp/publications/guidelines.html>), adoptada por el Consejo de Representantes de la Asociación Americana de Psicología el 26 de febrero de 2000, se sugiere como guía terapéutica que los

psicólogos se esfuercen por comprender los modos en que la estigmatización social (como el prejuicio, la discriminación y la violencia) pone en riesgo la salud mental y el bienestar de los clientes lesbianas, gays y bisexuales, pasando a motivar dicha recomendación de la siguiente manera:

"Muchas lesbianas, gays y bisexuales sufren estigmatización social, violencia y discriminación" (Herek, 1991). "Vivir en una sociedad heterosexista puede provocar un significativo grado de estrés en lesbianas, gays y bisexuales, muchos de los cuales sólo son tolerados si siguen 'dentro del armario'" (DiPlacido, 1998). "El estatus de minoría sexual incrementa el riesgo de estrés asociado tanto a 'problemas cotidianos habituales' (como por ejemplo, escuchar bromas anti-gay, estando siempre en guardia) como a 'eventos vitales negativos', especialmente aquellos que son relevantes para los gays (como la pérdida del empleo, de la casa, de la custodia de los hijos, la violencia anti-gay y la discriminación a causa de la orientación sexual)" (DiPlacido, 1998, p. 140). Greene (1994b) destaca que el efecto acumulativo del heterosexismo, sexismo y racismo puede poner a las minorías raciales/étnicas lesbianas, gays y bisexuales en un riesgo especial respecto a los estresores sociales.

La investigación muestra que los hombres gays tienen riesgo de sufrir problemas de salud mental (Meyer, 1995) y malestar emocional (Ross, 1990) como resultado directo de la discriminación y de tener experiencias negativas en las sociedades. Según DiPlacido (1998) la investigación sobre factores de estrés psicosociales para mujeres lesbianas y bisexuales es virtualmente inexistente. Sugiere que "algunas mujeres lesbianas y bisexuales pueden estar haciendo frente a los estresores de una manera desadaptativa e insaludable como resultado de su estatus minoritario múltiple" (p. 141). Los estresores sociales que afectan a las lesbianas, gays y bisexuales adultos de más edad, como por ejemplo carencia de derechos legales y protección en caso de emergencia médica y falta de reconocimiento de las relaciones de pareja, y particularmente después de la pérdida de la pareja, se han encontrado asociados con sentimientos de desamparo, depresión y interrupción del proceso normal de duelo (Berger & Kelly, 1996; Slater, 1995). Se han estudiado los factores de estrés que afectan a jóvenes lesbianas, gays y bisexuales, para los cuales se ha identificado la vulnerabilidad y el aislamiento social como preocupaciones importantes. Se ha encontrado que los estresores sociales que afectan a jóvenes lesbianas, gay y bisexuales, como abuso físico y verbal, están asociados a problemas académicos, huida del hogar, prostitución, abuso de drogas y suicidio (Savin-Williams, 1994, 1998). Se sabe que el acoso anti-gay verbal y físico es significativamente más común entre adolescentes gays y bisexuales masculinos que han intentado suicidarse que en aquellos que no lo intentaron (Rotheram-Borus, Hunter, & Rosario, 1994). Se ha asociado a estos estresores la conducta sexual de alto riesgo (Rotheram-Borus, Rosario, Van-Rossem, Reid, & Gillis, 1995).

Las lesbianas, gays y bisexuales que viven en comunidades rurales pueden experimentar estrés asociado al riesgo de la visibilidad ya que el anonimato sobre su orientación sexual puede ser más difícil de mantener. El miedo a la pérdida del empleo o de la vivienda puede ser más significativo debido a que hay menos oportunidades dentro de una comunidad pequeña. Una menor visibilidad y menos organizaciones de apoyo para lesbianas, gays y bisexuales pueden intensificar los sentimientos de aislamiento social. Además, lesbianas, gays y bisexuales pueden sentirse más vulnerables a actos de violencia y acoso debido a que las comunidades rurales pueden disponer de poca protección legal al respecto (D'Augelli & Garnets, 1995).

Dados los peligros físicos y sociales reales y percibidos a los que hacen frente muchas lesbianas, gays y bisexuales, desarrollar un sentimiento de seguridad es de vital importancia. La estigmatización social, el prejuicio y la discriminación (por ejemplo, iniciativas de voto anti-gay o los asesinatos de lesbianas, gays y bisexuales) pueden ser fuentes de estrés y provocar entre estos clientes preocupaciones sobre el lugar de trabajo y la seguridad personal (Rothblum & Bond, 1996; Fassinger, 1995; Prince, 1995). Se ha identificado la seguridad física y el apoyo social y emocional como aspectos centrales para la reducción del estrés (Hershberger & D'Augelli, 1995; Levy, 1992) entre las personas lesbianas, gays y bisexuales.

Además de los estresores externos, Gonsiorek (1993) describió el proceso por el cual muchas lesbianas, gays y bisexuales internalizan las actitudes sociales negativas. Esta internalización puede resultar en problemas de auto-imagen que van desde falta de autoconfianza hasta un patente auto-odio (Gonsiorek, 1993), depresión (Meyer, 1995; Shidlo, 1994), y/o alcoholismo y abuso de otras sustancias. Meyer and Dean (1998) mostraron que era significativamente más probable que los hombres gays que puntúan alto en medidas de la homofobia internalizada experimentaran dificultades sexuales, inestabilidad en las relaciones y que se culpasen a sí mismos de la persecución (victimization) anti-gay que los hombres gay menos homofóbicos".

Sabemos que son más vulnerables a la homofobia/transfobia aquellas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales

- que han introyectado (asumido como propios) los valores negativos socialmente asociados a la homosexualidad o la transexualidad: homofobia/transfobia internalizada
- que carecen de recursos personales de afrontamiento psicológico,
- que carecen de modelos positivos de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales,

- que carecen de redes de apoyo social y emocional: pareja, familia, amistades, asociaciones LGTB.
- y especialmente, las lesbianas, gays, transexuales y bisexuales
 - o adolescentes y jóvenes,
 - o mayores,
 - o discapacitados/as física, sensitiva, emocional o cognitivamente,
 - o y los/las que viven en el ámbito rural

En resumen, la homofobia/transfobia es un prejuicio social que dificulta, cuando no trunca, el ciclo vital de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales; es decir, durante su adolescencia y juventud (enamoramiento, primeras relaciones afectivas y sexuales, aprendizaje de la intimidad), período adulto (pareja, hijos, familia) y vejez (fallecimiento de la pareja, soledad, etc).



4. LA INFECCIÓN POR VIH/SIDA

Otra cuestión que ha afectado de manera importante la salud de los hombres gays es sin duda la Infección por VIH/SIDA.

La práctica nos ha demostrado que muchas de las personas que integran la comunidad lésbica, gay, transexual y bisexual no se dirigen de manera habitual a los centros de salud que públicos cuando se trata de temas de salud que les afectan directamente como

varones gays, como mujeres lesbianas o como personas transexuales o bisexuales. No podemos olvidar que el temor a la discriminación y la marginación social o el desconocimiento y la homofobia y transfobia todavía existentes en la sociedad, en las instituciones sanitarias y en los profesionales de la salud provoca que en muchos casos lesbianas, gays, transexuales y bisexuales oculten su orientación o identidad sexual, que no hablen sobre sus prácticas sexuales o que no pregunten a los profesionales sobre temas de salud que les conciernen, como la Infección por VIH/SIDA, las Infecciones de Transmisión Sexual, el sexo más seguro, etc.

Por otro lado, y de acuerdo con las recomendaciones de la OMS, todo aquello que ayude a normalizar y evitar la estigmatización de la homosexualidad contribuirá a que este sector de la población participe de los recursos sanitarios en la lucha contra el SIDA. Así, los servicios y actividades de información proporcionados por organizaciones GLBT se convierten en un imprescindible vehículo de información, orientación y derivación con relación a la infección por VIH/SIDA y otros temas de salud, que difícilmente pueden soslayar otros servicios o recursos de información existentes.

El Col·lectiu Lambda, como asociación de carácter social, tiene entre sus objetivos la información y la prevención de la transmisión del virus del SIDA entre gays, lesbianas, bisexuales y transexuales. En ese sentido, el Col·lectiu Lambda realiza de manera habitual campañas de prevención del SIDA adaptadas a las necesidades de la comunidad GLBT, en las que el mensaje preventivo positivo prevalece sobre la información negativa que estigmatiza las prácticas e identidades homosexuales.

Estas campañas tienen como objetivos:

- Informar sobre la infección por VIH/SIDA, su transmisión y prevención.
- Fidelizar el uso del preservativo como método preventivo.
- Promover las prácticas de sexo más seguro y reducir las relaciones sexuales no protegidas.
- Reforzar la prevención de infecciones de transmisión sexual.
- Promocionar la realización de la prueba de anti-cuerpos anti-VIH y el diagnóstico precoz de la infección.
- Fomentar la participación de la comunidad GLBT en las actividades de prevención mediante estrategias de educación entre iguales.
- Disuadir el abandono de las medidas de prevención y la realización de prácticas sexuales no protegidas.
- Difundir mensajes específicos de prevención para jóvenes homosexuales.
- Difundir mensajes específicos de prevención para personas que practican la prostitución masculina.
- Fomentar el apoyo y la solidaridad para con las personas que viven con el VIH/SIDA.

5. JÓVENES GAYS, LESBIANAS, BISEXUALES Y TRANSEXUALES

Correo electrónico 1: "Hola! Me llamo XXX y tengo 13 años. Hace algunos meses me vino a la mente la idea de si podría ser lesbiana. Preguntando, me di cuenta de que a la mayoría de las niñas les da asco la sola idea de dos lesbianas juntas, o simplemente me respondieron que se les había ocurrido, pero supieron de inmediato que sus intereses eran otros. En cambio, a mi me da curiosidad, me parece bonito, más humano que las relaciones hombre-mujer, y me parece que yo podría besar a una niña y no me daría asco, es más, quizás me gustaría. Pero también sabía que me gustaba un niño de la clase.... Le conté a una amiga íntima que tengo, y ella se lo tomó perfectamente bien, hasta tal punto que me di cuenta que no se lo tomaba muy en serio, me dijo que le era difícil creerlo de mi. Y a mi también. Tengo la impresión de que quiero ser lesbi, pero no sé si lo soy realmente. Me siento un poco atraída por la amiga antes mencionada, pero sé perfectamente que ella no lo es, me lo dijo. Tengo 2 familiares gays y una maestra de teatro lesbi, pero no tengo el valor de preguntar. No conozco a nadie de mi edad que comparta mi duda, y me siento desubicada. ¿Soy o no soy? Quizás bisexual? Pero... como puedo comprobarlo realmente, si no tengo a nadie de confianza con quien hablar? Mis padres son los últimos a los que pensaría decirselo. No sé lo que soy y estoy muy confundida... Por eso escribo aquí, pidiendo un consejo que espero que sea dado".

Correo electrónico 2: "Hola soy una chica de Elche de 20 años. ¿Saben? Me gustaría que alguien me ayudase porque no sé cómo hacer pública mi homosexualidad a mis familias y estoy muy agobiada. Espero que alguien me aconseje por favor, yo se lo agradecería enormemente".

Correo electrónico 3: "Hola amigos de Lambda: me llamo XXX y tengo 19 años. soy un chico que siempre ha tenido clara su homosexualidad, pero que debido al ambiente en el que vivo de amigos, familiares, conocidos... nunca me he atrevido a declarar mis tendencias sexuales. Me gustaría que me aconsejaseis sobre un tema que tengo en la cabeza y que me esta volviendo loco. Os cuento: tengo un amigo que siempre me está haciendo tonterías... (ya me entendeis), pero nada serio. Nunca ha tenido novia y no suele hablar mucho de mujeres. Siempre ha tenido más apego a estar con chicos que con chicas, y a mí me gusta muchísimo y me vuelve loco. Pero ahora viene el problema: ¿hablo con él y le digo lo que siento por él, o me callo y no digo nada por si las moscas?... Estoy hecho un verdadero lío, porque no sé qué hacer. A lo mejor, si se lo digo, me corresponde y aquí no ha pasado nada. Pero... ¿y si por el contrario se lo digo y me arma la de dios?... Necesito que me echeis una mano y me digáis cómo puedo entrarle sin que sospeche nada y cómo puedo intentar "conquistarlo". Espero vuestra respuesta".

Correo electrónico 4: "Hola, sóc una xica de 20 anys, m'agradaria associar-me al Col·lectiu i rebre informació a

casa, rebre el vostre correu, però visc a casa dels pares i no saben res, cosa q m'agradaria de moment q seguira igual, per això us voldria preguntar si el correu que envieu a casa, doncs... té algun senyal visible o exterior on es puga veure d'on ve o sobre de q va el correu. En definitiva, si en el remetent apareix quelcom q puga fer saber als pares q estic associada al col·lectiu d'homosexuals de valencia. Gràcies i fins a una altra!"

Correo electrónico 5: "Estimados amigos: mi nombre es XXX y soy un chico de Valencia de 21 años. El caso es que hace sólo unos meses que he asumido mi homosexualidad y la verdad es que estoy bastante, mejor dicho, muy despistado acerca de todo, ya que no conozco otros chicos gays. Así que me siento bastante solo. Me gustaría que me comentaraís algo sobre vuestra asociación: si hay gente de mi edad... no sé, que me deis algún consejo. Espero que cuando podáis me contesteis. Muchas gracias".

Correo electrónico 6: "Hola, soy una transexual, sin información y muy joven, concretamente 17 años, y me he enterado por un amigo ke teneis un grupo de apoyo, me gustaría tener información y saber si hay gente más o menos de mi edad. No tengo problemas psicológicos con el tema, simplemente ke me siento sola y no sé ke hacer, además tengo muchas dificultades en todo. Espero contestación y gracias".

Desde el Col·lectiu Lambda entendemos que, junto a las características y dificultades propias de la etapa evolutiva de la adolescencia y la juventud, en los adolescentes y jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales aparecen problemas añadidos derivados de la homofobia y la transfobia, el aislamiento social, la carencia de modelos de identificación positivos, la falta de espacios de relación social y afectiva específicos para jóvenes GLBT, la ausencia de una información y educación sexual comprensivas que contemplen la realidad de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, etc. Todo esto aumenta el grado de vulnerabilidad del joven gay, bisexual y transexual ante diversos problemas socio-sanitarios de los cuales ya se ha dado cuenta.

Según la American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (los adolescentes homosexuales: <http://www.aacap.org/publications/apntsFam/benny63.htm>)

"A pesar de que el conocimiento y la información acerca de la homosexualidad y el lesbianismo han aumentado, los adolescentes todavía tienen muchas preocupaciones. Éstas incluyen:

- sentirse diferentes a sus pares (amigos o compañeros);
- sentirse culpables acerca de su orientación sexual;
- preocuparse acerca de cómo puedan responder su familia y seres queridos;
- ser objeto de burla y de ridículo por parte de sus pares;

- preocuparse acerca del SIDA, la infección por VIH y otras enfermedades de transmisión sexual;
- temer que les discriminen si tratan de pertenecer a clubes, participar en deportes, ser admitidos en universidades y conseguir empleos;
- ser rechazados y acosados por otros.

Los adolescentes homosexuales pueden aislarse socialmente, separarse de las amistades y los amigos, tener problemas concentrándose y desarrollar una pobre autoestima. También pueden desarrollar una depresión. Los padres y otras personas necesitan estar alerta a estas señales de angustia, ya que estudios recientes demuestran que entre los jóvenes homosexuales y lesbianas existe un alto incidente de muertes por suicidio".

Por todo ello, desde el Col·lectiu Lambda creemos necesario atender de una manera específica los problemas y necesidades de los jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales con relación a su salud y su desarrollo como personas.



5.1. ACTIVIDADES DE LUCHA CONTRA LA HOMOFOBIA Y TRANSFOBIA

En la lucha contra los prejuicios sociales contra lesbianas, gays, transexuales y bisexuales las redes de apoyo social son de vital importancia, especialmente en nuestro caso ya que las redes naturales de apoyo (la familia, los amigos, etc.) no suelen ser de utilidad, o incluso resultar

perjudiciales, al aliarse, consciente o inconscientemente, con la homofobia y la transfobia social.

En ese sentido el Grupo Joven del Col·lectiu Lambda es una red sustitutiva de apoyo que significa tener un espacio de seguridad para jóvenes lesbianas, gays y transexuales jóvenes. En el Grupo, los jóvenes son libres de expresarse como lesbianas, gays, transexuales y bisexuales sin miedo al rechazo y la discriminación. El Grupo es una oportunidad para iniciar y mantener relaciones sociales y afectivas con otros jóvenes homosexuales, bisexuales y transexuales. En el Grupo se interacciona, se conversa, se hacen amistades, quedan para cenar, ir al cine, salir a un café, etc.

El Grupo Joven es un grupo constituido por y para jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales (GLTB), tiene como fines:

- Facilitar que los y las jóvenes GLTB acepten y asuman su orientación e identidad sexual de una manera positiva.
- Ser un grupo de ayuda mutua para crecer y madurar como gays, lesbianas, bisexuales y transexuales en un entorno libre de prejuicios.
- Ayudar a mejorar la relación de los y las jóvenes GLTB con su entorno familiar y social.
- Proporcionar información relevante sobre la homosexualidad y la transexualidad y otros aspectos relacionados con las mismas.
- Ser un espacio lúdico de encuentro y amistad, donde conocer otros/as jóvenes GLTB con inquietudes, necesidades y características similares.
- Reivindicar los derechos de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales en el ámbito juvenil, como institutos de enseñanza secundaria, asociaciones juveniles, consejos de la juventud...

En nuestro caso, la asistencia al Grupo se limita a jóvenes entre 16 y 21 años, con objeto de fomentar la homogeneidad grupal (en cuanto a intereses, inquietudes, etc.) y, por tanto, la empatía.

El Grupo Joven se reúne semanalmente los jueves a partir de las 19.30 h, justo antes de la reunión del Grupo Universitario (de 20.00 a 22.00 h), celebrando charlas, debates, talleres, videoforums, fiestas, y muchas otras actividades más.

El Grupo cuenta con el apoyo de una animadora juvenil que actúa de facilitadora, dinamiza las reuniones y promueve la participación de sus integrantes y la organización por los propios jóvenes de actividades de su interés.

Por otro lado, y para mejorar la capacidad de comunicación con otros jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales que viven lejos de la ciudad de Valencia y no pueden acercarse por nuestra sede, el Grupo Joven dispone de la cuenta de correo joveslambda@hotmail.com que sirve para conversar con ellos y ellas a través del messenger.

En 2004 se acaba de reeditar un folleto de difusión del Grupo que se distribuirá próximamente para darlo a conocer entre la población juvenil de la Comunidad Valenciana.

Por otro lado, entre las principales actividades realizadas por el Col·lectiu Lambda en materia de jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, destaca la campaña "Estima com vulgues" compuesta por carteles y folletos, así como la realización de charlas en institutos de enseñanza secundaria.

El Grupo Joven del Col·lectiu Lambda es miembro del Consell de la Joventut de València y está inscrito en el Censo de Asociaciones Juveniles y Entidades Prestadoras de Servicios a la Juventud, sección tercera, apartado SJOS, con el número 21.

5.2. ACTIVIDADES DE PREVENCIÓN DE LA INFECCIÓN POR VIH/SIDA

1. Campañas de información y prevención de la infección por VIH/SIDA y de fidelización del uso de métodos preventivos frente al VIH.

Desde hace varios años, el Col·lectiu Lambda dirige mensajes específicos de prevención a la población joven homosexual. Se trata de campañas que incluyen cartel, postal, adhesivo y condoneras, que intentan que los varones gays jóvenes estén en "guardia" frente al VIH y mantengan prácticas preventivas.

Así en 2003 se realizó una campaña con la imagen de Batman y Robin y el lema "El es mi héroe. Nos protegemos. Usamos condón".

En 2004 se ha realizado otra campaña, en la misma línea, con la imagen de Superman y el lema "No sólo los héroes salvan vidas. Usa condón".

2. Servicio de asesoramiento sobre VIH/SIDA

El Col·lectiu Lambda dispone de un Servicio de Asesoramiento sobre VIH/SIDA que pretende ayudar a los jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales a convivir con la Infección por VIH/SIDA:

- informando sobre la transmisión del VIH, las ITS (infecciones de transmisión sexual) y su prevención;
- educando en la práctica de sexo más seguro, el uso adecuado del preservativo y el lubricante, y la adquisición de habilidades de comunicación y negociación;
- prestando apoyo emocional y social;

Este servicio se dirige a cualquier gay, lesbiana, bisexual y transexual joven, y especialmente a aquellos que:

- creen haber estado expuestos a la infección,
- quieren hacerse la prueba del VIH,
- tienen dificultades para practicar sexo más seguro,

- ejercen la prostitución,
- viven con el VIH, o
- son parejas serodiscordantes (aquellas en las que uno de sus miembros es seropositivo, portador del virus del Sida, y el otro seronegativo).

3. Talleres de sexo más seguro

Con estos talleres se trata de ayudar a los/as participantes, en general, a conocer cuáles son las prácticas sexuales seguras y cuáles implican riesgos para su salud. Es ésta una forma de prevenir la transmisión del VIH/SIDA y otras infecciones de transmisión sexual (ITS). Un punto importante a favor de esta actividad ha sido el mensaje de la prevención del VIH haciendo referencia a relaciones sexuales de riesgo, sin vincularlos a una determinada orientación o identidad sexual eliminando estereotipos y mitos.

Igualmente se trabaja la situación de aquellos/as participantes que tienen dificultades para la comunicación con quienes les rodean, así como problemas de aceptación de su propia sexualidad. Los talleres que ofrece el Col·lectiu Lambda exponen los conceptos básicos sobre la sexualidad humana (orientación sexual, identidad sexual, deseo sexual, salud sexual) y los participantes pueden reflexionar a través de sus propias experiencias sobre diversos aspectos de la sexualidad que inciden directamente en cómo nos sentimos con nosotros mismos.

Estos talleres de co-escucha son dirigidos por el voluntariado del Grupo Stop Sida, donde la intervención y participación activa de los asistentes son fundamentales. Los talleres incorporan dinámicas de deducción y juegos que, combinados con presentaciones visuales, permiten llegar a los objetivos de información para la prevención que nos hemos planteado.



6. A MODO DE FINAL

Lamentablemente, el alcance de los programas y actividades del Col·lectiu Lambda es, geográfica y poblacionalmente, limitado. Pese a nuestra presencia más o menos constante en los medios de comunicación,

especialmente escrita, muchos jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales desconocen la existencia de nuestra asociación.

Del Col·lectiu Lambda depende también un Centro de Información Juvenil que pretende acercar la labor de la asociación a la juventud y al resto de la sociedad, sin embargo muchos jóvenes no se acercan por el CIJ de su municipio y algunos municipios tampoco tienen CIJ.

Por otro lado, hemos de recordar que la Asociación radica en la ciudad de Valencia, constituyéndose así en un recurso importante para los jóvenes del área metropolitana, pero no así para aquellos de otros municipios más alejados que no pueden acercarse por nuestra sede social.

Las campañas dirigida a jóvenes homosexuales, transexuales y bisexuales se suelen distribuir en los locales de ocio y encuentro gay (el llamado "ambiente"), pero sólo una minoría de los jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales los frecuentan.

Por todo ello, el teléfono (Info Rosa 96 391 32 38) y sobre todo la página web (www.colectivolambda.com) se van constituyendo día a día en los recursos más útiles e importantes para aquellos jóvenes GLTB que no pueden asistir y participar en el Grupo Joven.

Por otro lado, estamos convencidos que la tarea de apoyar a los jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales no es competencia exclusiva del movimiento asociativo GLTB. Al contrario, pensamos que es obligación de toda la sociedad, a través de sus instituciones, medios y recursos, combatir la homofobia y la transfobia en todos sus frentes y ayudar así a los jóvenes GLTB a vivir con normalidad su orientación e identidad sexual.

Es necesario que en estas tareas se impliquen los responsables políticos, las instituciones educativas, las asociaciones de madres y padres de alumnos, los consejos escolares, el profesorado, las concejalías de juventud, los centros de información juvenil, las parroquias y comunidades de base cristianas, los consejos de juventud, las asociaciones juveniles y prestadoras de servicios a la juventud...

Para nosotros, aquellas personas o instituciones que hace dejación de esta responsabilidad abandonan a los jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales a su suerte, expuestos así a la homofobia y transfobia social e internalizada y, por tanto, a ser objeto de rechazo y violencia por parte de otros o de sí mismos. Conocemos las consecuencias de esto en nuestras propias vidas, porque como jóvenes que fuimos un día las padecemos, casi siempre en soledad; algunos de nosotros/as las pudimos superar, otros sufren ahora sus efectos en su bienestar físico, psicológico y social, y hubo otros, los menos, que no creyeron que hubiese otra salida más que poner fin a su propia vida (y podríamos dar nombres y apellidos).

Nosotros seguimos esperando que muchos de esos que dicen estar a favor del "bien superior del menor" demuestren que se preocupan por el bien de todos los menores, también el de los adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, que suelen lidiar con sus necesidades y problemas sin su apoyo. ¿Cuándo van a dejar de ignorar el sufrimiento de los jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales? ¿Cuándo van a reclamar programas y servicios de apoyo a estos jóvenes en las escuelas e institutos? ¿Cuándo van a intervenir en los medios de comunicación haciéndose eco de esta realidad y amparándola?... Nosotros sabemos qué hacemos cada día al respecto. Allá cada cual con su conciencia.

Taula d'Experiències d'intervenció en promoció de la salut amb adolescents

LA XARXA JOVES.NET... UNA EXPERIÈNCIA DE TREBALL ENXARXAT

Jesús Martí Nadal,
representant de l'equip de tècnics del Consorci Joves.net

1. Què es la xarxa JOVES.net...

És fruit de la col·laboració dels departaments de Joventut de 21 ajuntaments: Alaquàs, Albal, Aldaia, Benetússer, Bonrepòs i Mirambell, Burjassot, Catarroja, Estivella, Meliana, Mislata, Montcada, Paterna, Picanya, Picassent, la Pobla de Farnals, Quart de Poblet, Sedaví, Silla, Tavernes Blanques, Torrent i Xirivella.

En un primer moment, busca abaratir els costos de publicitat i millorar la qualitat de les campanyes informatives que tots fèiem i que d'aquesta manera ens permetien contractar un dissenyador, utilitzar un millor paper, fer-ho a color... Immediatament comença a generar un munt d'activitats paral·leles que augmenten el valor de la xarxa: Mostra de Música Jove, Mostra d'Art Jove, Mercat Jove de l'Estudiant, Aneu a la Neu, campaments, eines, cursos d'animadors...

S'inicia també una línia de foment i promoció dels mateixos centres d'informació juvenil: adhesius, blocs de notes, calendaris... Bàsicament editem publicitat. Prompte es passa de l'edició de materials promocionals a treballar continguts i serveis: guies de treball, d'instal·lacions, de drogues, de sexualitat... amb diferents suports: agenda, posa-gots, estoreta per a l'ordinador... S'organitzen jornades de formació: habitatge jove, formació en temes d'Internet, participació i associacionisme, etc. Tant a escala interna com obert al públic específic.

En el seu moment, i molt tímidament, comencen a plantejar-se propostes d'utilitzar Internet per coordinar-nos. De dir-ho a tindre una plana web, a millorar-la, a muntar la llista de distribució, a incorporar molts serveis, a gairebé fer-ho tot de manera virtual sols passa un moment. El suport web passa de ser extern a ser també una eina de treball interna per als tècnics i les tècniques dels municipis de la xarxa.

2. Com s'estructura la xarxa

La Xarxa, que havia començat amb 4 o 5 pobles, i molt centrada en una comarca, l'Horta, està formada actualment per 21 pobles i en té algun que ja no és de l'Horta.

Es treballa per comissions: una per cada proposta d'activitat o campanya a fer durant l'any. A més a més, n'hi ha una de coordinació, que fa el treball intern; la de la web, que manté www.joves.net, la xarxa virtual; la de bones pràctiques, que treballa aspectes metodològics, i la de la Unió Europea, per obrir-nos a la nova realitat.

Tots els pobles posen:

1. Una quantitat de diners anuals, 2500 euros per a 2004, que dona per uns mínims acordats dels materials. Si algun poble necessita més exemplars d'alguna cosa: més agendes, més posa-gots... ho paga pel seu compte.
2. Un treball tècnic en què s'assumeix alguna responsabilitat en alguna de les comissions i s'acudeix a les reunions de coordinació.



Paral·lelament a les reunions de tècnics, hi ha reunions dels regidors de joventut, que són els que decideixen quines campanyes es fan i quines no. Abans, els tècnics fan una proposta de les necessitats detectades i el pressupost previst.

Des de fa un parell d'anys la Xarxa ha adoptat la forma jurídica de consorci intermunicipal que ens engloba i que facilita possibilitats que fins ara trobaven molts obstacles (convenis de col·laboració, demanar subvencions, pagaments, responsabilitats...)

La Xarxa, en principi, no busca el contacte directe amb joves ni la seua participació. Eixa és una feina dels ajuntaments directament. Busca proporcionar instruments als tècnics, servir de coordinació als informadors i animadors juvenils. Però la realitat se'ns imposa, i en quasi totes les seccions es planteja la interactivitat, es busca que certes parts les porte gent (associacions...), qualsevol s'hi pot apuntar i produir-ne.

3. Àmbits d'actuació de JOVES.net

Les propostes d'intervenció anuals es situen en els àmbits d'actuació següents: treball juvenil, participació juvenil i ciutadania, educació per a la salut, educació ambiental, igualtat d'oportunitats, i oci i temps lliure. Així, quan es decideix el Programa d'actuació anual procurem que continga almenys una acció que tracte cadascun dels àmbits esmentats. Per exemple, en el 2004 les campanyes programades són:

- Web joves.net
- Projecte europeu (Acció 5). Trobada de Xarxes Informatives Juvenils
- Campanya Unió Europea (agenda jove)
- Campanya ecologia urbana
- Campanya transició escola treball
- Campanya reducció consum de drogues
- Centre virtual per la pau

www.joves.net ha passat de ser sols una idea per estar al dia, per no perdre el tren... a quasi ser el centre de les propostes de la Xarxa. Ha transformat el plantejament de totes les comissions i propostes d'intervenció i ha obligat que totes les publicacions pensades tinguin el seu format html, que es publiqui a la pàgina i a la llista, que fins i tot l'edició dels materials es plantege en CD, o en MP3, PDF, Flash...

De la mateixa manera, la Comissió de Bones Pràctiques, que naix davant de la constatació que no estem aconseguint tot el que voldríem/podríem amb les campanyes, està perfilant-se com l'espai més interessant de la Xarxa, el lloc on es busca la millor metodologia per arribar al jove i per aconseguir els seus canvis actitudinals. Partir de dades reals, comprovar els resultats, testar els materials, coordinar les campanyes, utilitzar els mateixos materials i imatges per a diferents objectius, concretar més el públic al qual s'adreça cada campanya, "traduir-la" al seu llenguatge, portar-la on

estan, formar-nos, crear serveis que perduren, actualitzar, crear aliances... són molts els reptes que apareixen en intentar millorar el nostre treball.

4. Justificació de la nostra intervenció en matèria de salut

Diferents anàlisis de la situació sanitària de la població jove conclouen que, en general, aquest col·lectiu gaudeix de bona salut, una conclusió estrictament certa si mesurem la salut amb els indicadors clàssics. Aquests estudis, des del punt de vista de la promoció de la salut, consideren que durant la infància i l'adolescència és essencial aconseguir un capital de salut, en termes d'informació sobre temes claus i l'adquisició d'unes habilitats de vida i actituds de resposta saludables.

No obstant això, el susdit "capital de salut" no arriba a tots els joves de la mateixa manera. A partir dels 15 anys, els i les joves continuen sent receptius a les intervencions que se'ls adrecen adequadament i encara que part del seu "capital de salut" ja està aconseguit, hi ha un ampli marge per a la intervenció. De fet, és entre els 15 i els 24 anys quan es prenen decisions importants respecte a l'estil de vida.

Els recursos específics per a joves són escassos, a més a més, alguns estudis mostren que els serveis de salut no escolten veritablement les necessitats dels joves, no ofereixen el grau de confidencialitat desitjada o simplement no aborden els problemes als que s'han d'enfrontar cada dia. L'OMS ha alertat sobre la necessitat que serveis de salut de qualitat responguen a les necessitats dels adolescents.



Així, podem concloure que l'eix de les nostres intervencions es concreta en fomentar estils de vida saludables entre la població juvenil mitjançant actuacions de prevenció i sensibilització en diferents temes relacionats amb l'educació per a la salut, com ara els trastorns alimentaris, la prevenció de la SIDA, la sexualitat i l'afectivitat, la prevenció i la reducció de riscos en el consum de substàncies psicotròpiques...

5. Les campanyes de salut

Les primeres campanyes desenvolupades en aquesta matèria es reduïen a l'edició d'un material de caràcter informatiu des del qual s'abordaven qüestions molt bàsiques sobre sexualitat, drogues... , que cada poble utilitzava en el marc d'una intervenció diferent. Actualment, procurem que les campanyes tinguin més vessants i que, per tant, incloguen accions de caràcter informatiu, formatiu i preventiu, i fins i tot, en molts casos, sensibilitzador. Molt important és el format i l'estratègia d'intervenció de cada campanya.

Per donar aquest important pas, el Consorci ha disposat de l'assessorament de professionals experts en la matèria, moltes vegades a través d'associacions, i d'altres, amb la col·laboració d'organismes públics

Any 1998: Campanya Sida, Vida

Campanya d'informació i sensibilització per a previndre la transmissió del VIH-SIDA, centrant-nos, especialment, en la promoció de l'ús del preservatiu.

Es van editar tres suports amb el mateix disseny: cartell, estoreta per al ratolí de l'ordinador i joc de sis posa-gots diferents amb preguntes i respostes amb missatges d'informació per a la prevenció. Els diferents suports ens van possibilitar la distribució de la campanya en diferents llocs, bàsicament espais d'oci juvenil, com ara *pubs* i bars o *cibercafes* i aules d'informàtica.

Es va comptar amb la col·laboració de la Coordinadora d'Associacions de Lluita contra la Sida de la Comunitat Valenciana.

Any 2000: Drogues... sobretot consumir informació

Campanya d'informació i sensibilització per a la reducció de riscos en el consum de drogues i la prevenció del seu consum. Es van editar tres suports: cartell, fullet desplegable i joc de sis posa-gots diferents amb preguntes i respostes amb missatges d'informació sobre el consum de drogues. Tornàrem a utilitzar el suport de posa-gots atés el bon resultat que obtingueren en la Campanya SIDA-VIDA, i també perquè la població diana a què ens adreçàrem eren joves d'edats compreses entre el 18-30, un suport que ens permetia arribar als llocs on ocupen el seu temps lliure i tenen més risc de consum de drogues; així, el disseny va ser molt cridaner i molt relacionat amb el món de la nit.

Per a l'elaboració dels continguts es va comptar amb l'assessorament d'ABS (Associació de Benestar i Salut) de Barcelona, que treballa des d'una línia d'informació rigorosa, en ocasions dura, que enfronta els i les joves a la seua responsabilitat pel que es refereix al consum de les drogues.

Any 2001: Campanya No et lies

Campanya d'informació sobre sexualitat que pretén jugar amb els tabús i la desinformació que molts joves tenen

sobre el sexe, oferint una informació clara i precisa dels dubtes i dels temes que convé aclarir al voltant de les pràctiques sexuals i de la sexualitat en general.

Es va editar una guia sota el lema "No et lies" amb un disseny gràfic impactant. Per desenvolupar els continguts es va comptar amb els serveis d'un professional (psicòleg).

Els materials no anaven acompanyats de cap estratègia d'actuació, per tant, encara que informativament va tindre molta qualitat, la rendibilitat i l'impacte no es pot mesurar de cap manera.

Any 2003: Campanya informativa sobre els trastorns alimentaris

Davant la situació d'increment sostingut, durant l'última dècada, de joves que pateixen trastorns alimentaris, i atés que es tracta d'una patologia greu i amb conseqüències molt dolentes a nivell familiar i social, ens plantejàrem treballar en una campanya informativa i de sensibilització per a contribuir a la prevenció d'aquestes malalties.

Com a suport de la Campanya vam editar una revista d'aspecte juvenil semblant a les revistes que lliguen els i, fonamentalment, les joves adolescents, població diana de la nostra Campanya (12-16 anys). La revista inclou diferents seccions, totes les quals tracten el tema de l'anorèxia i de la bulímia. Va ser molt important la participació de persones conegudes del món de la música, de la televisió i dels esports, que eren models saludables per a la gent jove.

Per a realitzar la distribució de la revista en vam plantejar una estratègia d'intervenció en l'àmbit educatiu, en primer lloc vam contactar amb la Conselleria de Sanitat per a donar suport a la campanya DITCA de detecció i de prevenció dels trastorns de la conducta alimentària als centres d'ensenyança secundària de la Comunitat Valenciana. Com activitats complementàries vam proposar el visionat, a les aules, de la pel·lícula "Las mujeres de verdad tienen curvas".

Fora de l'àmbit educatiu, a més de la distribució de la revista, i dins del programa EINES (de formació per a la dinamització juvenil), també es realitzà un taller de formació de mediadors en prevenció de l'anorèxia i de la bulímia.

Any 2004: Campanya Si te'l passen... passa.

El tabac és la substància tòxica més consumida diàriament pels adolescents. És la substància que primer es comença a consumir, la mitjana d'edat d'inici al consum està al voltant dels 13 anys, edat que correspon al començament de l'ensenyança secundària.

Aquesta campanya es realitza de forma coordinada amb les persones responsables de les unitats de Prevenció Comunitària dels municipis integrants de la Xarxa JOVES.net, atés que són les expertes en la matèria i les

encarregades de triar i dur a terme els programes de prevenció en drogodependències que es desenvolupen als nostres municipis. La Campanya va continuar el treball en prevenció de les drogodependències iniciat l'any 1999 "Drogues... sobretot consumir informació", completant i actualitzant els materials editats.

La campanya es planteja des de la vessant de prevenció de riscos i és de caràcter informatiu i formatiu. Com elements de la Campanya tenim en primer lloc l'edició d'un fullet informatiu, una exposició amb 10 panells per a treballar a l'àmbit educatiu i associatiu i un CD interactiu amb continguts informatius respecte a les drogues als quals s'arriba d'una forma divertida mitjançant un joc de preguntes i respostes.

L'activitat comença amb el passe d'un test que ens serà útil per a comparar amb un altre test al final de l'activitat i determinar les prevalències en el consum de tabac i de cannabis.

Sabem que sols amb informació no es pot aconseguir canviar actituds; per tant, proposem la realització de diferents intervencions als centres d'ensenyança secundària:

Amb el professorat: seminaris de formació sobre el tabaquisme, informació sobre programes de deshabitució tabàquica, distribució d'espais per a fumadors i no fumadors.

Amb els estudiants: d'una banda, la dinamització de l'exposició, i d'una altra, treballar el CD interactiu aprofitant les aules d'informàtica. Per a les dues coses es requereix la intervenció de mediadors/es o monitors/es (siga contractats, siga voluntaris).

Aula de tabac de Conselleria

A més a més, s'ha programat un curs de mediació amb menors en situació de risc. Amb aquest curs es pretén formar mediadors/es en la prevenció selectiva de l'abús de drogues.

A hores d'ara, la Campanya es troba en procés d'acreditació per la Conselleria de Sanitat.

Taula d'Experiències d'intervenció en promoció de la salut amb adolescents

"Grupos de transición": una experiencia grupal socialmente estructurada que colabora en la transición evolutiva de los/as adolescentes.

José Rodríguez Hurtado,
psicòleg comunitari de l'Illm. Ajuntament de
Cuevas del Almanzora (Almeria)

Con este texto se pretende describir la puesta en marcha de un programa sociocultural dirigido a la población adolescente de Cuevas del Almanzora. Se sigue una línea argumental teórica por la cual se van desarrollando los diferentes elementos que contienen la experiencia. Tanto la exposición de la actividad como su reflexión se incluyen en la Mesa Redonda II de las Jornadas "Adolescencia y Riesgo" organizadas por el Institut Valencià de la Joventut los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2004.

1. MARCO DE ACTUACIÓN

Cuevas del Almanzora es un municipio del levante almeriense que cuenta con 11.345 habitantes, repartidos entre la misma localidad de Cuevas y sus 22 pedanías, que ocupa unos de los términos municipales más grandes de la provincia. Su economía está basada principalmente en la agricultura intensiva, acompañada, en menor grado, por los sectores de la construcción y el turístico, este último en creciente expansión. La cercanía y conexión por carretera con otros municipios es buena, por lo que el nivel de movilidad social es alto.

El sector de población a quien va dirigida la actividad, adolescentes entre 14 y 16 (nacidos en los años 88-89-90), son un total de 406, repartidos en 227 chicos y 179 chicas. Cursan sus estudios en un único instituto de secundaria que abarca a toda la zona.

En este contexto el programa "Transición Juvenil en Cuevas del Almanzora, 04/05" se incluye en un conjunto de acciones de carácter sociosanitario y cultural desarrolladas desde la Concejalía de Asuntos Sociales del Ilmo. Ayuntamiento de Cuevas del Almanzora, dentro del ámbito de la Promoción de la Salud.

Tanto el diseño como el desarrollo de la actividad es coordinada por el Servicio Municipal de Psicología, y articula una serie de recursos comunitarios con diferentes ámbitos de representación.

La financiación del proyecto parte tanto de presupuestos municipales como regionales (Programa "Ciudades ante las Drogas" de la Junta de Andalucía)

Como objetivo principal se pretende que grupos de adolescentes puedan desarrollar algunos de sus aprendizajes básicos (relaciones y competencias sociales, adquisición de autonomía, significación de experiencias, etc.) en un marco socialmente estructurado.



Se diseña y articula un conjunto de acciones con el fin de ofrecer un "contexto de referencia" a la respuesta de muchas de sus características y necesidades personales, en un proceso espacial-temporal guiado y referenciado por la presencia de adultos que facilitan dichos aprendizajes.

En un periodo corto de tiempo (de miércoles a domingo) los jóvenes, reunidos en grupos de 20, tienen la posibilidad de acceder, mediante la acción, a unos contenidos que puedan serles de utilidad para comprender y afrontar ciertos cambios que esta etapa evolutiva les ofrece, y con ello aumentar la capacidad para solucionar o afrontar muchos de los problemas que la vida cotidiana (presente y futura) les depara.

En este sentido, el Programa se convierte en una especie de "ventana" al mundo adulto desde un lenguaje adolescente, favoreciendo la presencia de indicadores y elementos (a través de los diferentes momentos y actividades) que los jóvenes puedan utilizar en un presente cercano, orientando y guiando algunas de sus prioridades más inmediatas.

Se habla de "riesgo vital" cuando nuestro comportamiento nos encamina hacia un deterioro perjudicial más que hacia un estado saludable. Las personas, en el periodo de la adolescencia, convertido en un proceso de rápidos y grandes cambios a todos los niveles, parecemos precisar el aprendizaje y la presencia de ciertas claves que faciliten y acompañen estos cambios, guiándonos más hacia un estado psicosocial saludable que a otro de carácter perjudicial.

En esta línea, comprometidos con la Promoción de la Salud, lanzamos esta propuesta de "encuentro, formación, ocio y tiempo libre" con la idea de posibilitar algunas experiencias básicas que contengan estrategias con una cierta proyección social que los/as adolescentes puedan utilizar (entre otras cosas, como medidas de "protección") en su desarrollo personal y social.

Cabe señalar la participación de los padres en una de las acciones, que como espectadores participativos o participantes espectadores del proceso de sus hijos, transitan igualmente por esta etapa, en un marco de nuevos aprendizajes y cambios que destacan por sí mismos modificando el sistema familiar.

2. CONTEXTO: CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA

Inicio: A partir de los 12-13 años, coincidiendo con el inicio de los estudios de Secundaria.

Final: Sobre los 17 - 18 años, coincidiendo con la entrada en la primera juventud (finalización de los estudios de Bachillerato o con la entrada en el mundo laboral), aunque algunos adelantan los cambios y otros mantienen más tiempo la adolescencia.

- **Cambios físicos:** desarrollo hormonal, esquelético, muscular, órganos sexuales, voz, primera menstruación

en las chicas, etc. ("*Ya no soy el/la mismo/a que antes, mi cuerpo ha cambiado*").

- **Cambios psicológicos:** se produce una explosión cognoscitiva, los horizontes intelectuales se amplían hasta los horizontes del Universo; inicio de un descubrimiento de sí mismo y de los otros; reafirmación de su identidad ("*lo que yo soy y por lo que me diferencio de los demás*").
- **Necesidad intensa de autonomía.** Necesitan hacer las cosas por sí mismos/as, separarse de la autoridad paterna para tomar sus propias decisiones ("*Mis padres ya no son esos dioses que yo creía*"). Demanda brusca de ampliación del territorio personal y apropiación del mundo exterior (descubren y habitan nuevos espacios).
- **Necesidad de pertenecer a un grupo de iguales como referencia vital.** "*La pandilla, el amigo o amiga íntima... me entienden porque viven lo mismo que yo, sienten como yo y con ellos/as me siento protegido/a. Sin embargo, mis padres están en otra onda, son de otra edad y son incapaces de entenderme casi siempre...*" Así, las relaciones sociales, la amistad, el amor... cobran principal importancia, por encima de todo lo demás (en este caso los estudios).
- **Lucha interna, dudas y confusiones.** Ven la vida desde otro ángulo, entran en contacto con las normas sociales de los adultos, se alejan de las creencias de la infancia (mitos y verdades incuestionables)... creando nuevos enfoques de las cosas. Esto les provoca, en muchas ocasiones, contradicciones que les cuesta resolver porque aún no tienen consolidado un esquema estable. Existe una especie de oposición entre el "yo infantil" y el "yo adolescente". El primero se encuentra anclado en el mundo de los mensajes adultos, se ata a las normas de los padres y trabaja para su realización. El segundo se vincula más directamente a la experiencia individual, intensificada por los cambios del cuerpo. Así, atraviesan un periodo de vulnerabilidad y de lucha, donde los *mecanismos de defensa* son más una respuesta a su necesidad que el desarrollo de una rebeldía innata. Los adolescentes, por estas razones, pasan con frecuencia de una desesperanza existencial a las cumbres del optimismo y de la buena esperanza.
- **Necesidad de experimentar, tocar y sentir el nuevo mundo que se les presenta delante.** De una infancia protegida tras los brazos de los padres pasan a un deseo por lo nuevo, por ampliar su mundo, ése que está ahí fuera... (la casa se les hace pequeña).

- **Desconocimiento de los límites de las cosas.** Miedo y deseo a la vez, no conocen las consecuencias de las acciones, necesitan descubrir por sí mismos/as o ser asesorados/as (pero raras veces por los padres) por otros/as que ya han experimentado.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

"Adolescencia": años de transición...

Se reconoce una "transición evolutiva" dado que se pasa de un periodo (infancia) con unas características propias a otro diferente (joven adulto) tras el resultado de los cambios psicosociales que experimenta la persona en estos cortos años, sucediéndose sin apenas periodos de reposo. Se dice que el/la adolescente se prepara para ser adulto modificando los esquemas de la infancia, con una intensidad y rapidez propias de un estadio evolutivo en continuo cambio.

"Grupos de Transición": días de acompañamiento...

El Programa se desarrolla en una experiencia de corta duración, 35 horas repartidas en 5 días consecutivos, en los que se crea un grupo y luego se disuelve. La duración e intensidad de las sesiones se adaptan a la forma en que los/as adolescentes acostumbran a reunirse y a desarrollar sus actividades.

El tamaño del grupo se ha pensado para que sea posible una movilidad individual fluida, así como la formación de subgrupos, en acorde a los momentos, características y necesidades de los jóvenes.

3.1. MIÉRCOLES. Primera sesión, de 17h a 21h. La importancia del "grupo de iguales"

En el proceso de apropiación de su propia experiencia diferente a la del mundo de los padres, el grupo de iguales se convierte en primera y más importante referencia. Aparece un nuevo mecanismo de identificación con su nuevo mundo, compartido con otros/as de su misma apreciación.

"Mis amigos, los de mi edad, me entienden porque viven lo mismo que yo..."

Es el momento de las pandillas fuertemente cohesionadas, en donde cada uno entra en un conjunto de relaciones de todo tipo, con el objetivo principal de descubrir el nuevo mundo. En el grupo de iguales se debaten entre la independencia y la pertenencia.

En ese descubrimiento del nuevo mundo necesitan de aliados leales, por lo que viven la amistad como el elemento imprescindible para su nuevo proceso de crecimiento. El enfrentamiento con otros adolescentes les sirven para reafirmarse en su propia y nueva experiencia, marcada por la necesidad de autoafirmación.

"Encuentro y creación del grupo"

Se produce un encuentro con el grupo de iguales, se crea un nuevo grupo. Para ello varios adultos (educadores) hacen de puente de inicio de las relaciones invitando al encuentro y posibilitándolo. La sala se dispone en forma semicircular, con una silla por participante, orientada hacia un panel en donde se va a ir recogiendo la información relevante para las siguientes sesiones.

Para este primer objetivo se diferencian dos partes:

Primera parte, de 17 h a 19 h

Presentación y encuadre del Programa; duración, horarios, esquema de funcionamiento, presentación de los/as educadores, etc.

Posteriormente se realizan *Dinámicas de Presentación y Conocimiento*, con el fin de que conozcan sus nombres, gustos, romper el hielo, favorecer la confianza, el contacto corporal, etc. Dinámicas: *"Rueda de los nombres"*, *"El detective"*, *"La pluma"*, *"Las cinco incógnitas"*.



Cambios cognitivos: la "inteligencia práctica"

La adolescencia marca una transición en el pensamiento que se desarrolla tan discretamente que puede no percibirse. El/la adolescente...

- considera posibilidades (el niño se limita a lo que es)
- considera conceptos e ideas abstractas (el niño se centra en el presente)
- comprende recursiones complejas y aplica sus conocimientos para formular acciones (el niño entiende recursiones en un solo sentido)
- planifica hipótesis que pone a prueba (el niño prueba al azar o los medios rígidos)
- considera los puntos de vista de los demás (el niño se enfoca en lo suyo)

La inteligencia práctica es aquella que se encarga de resolver los problemas de la vida diaria. Ésta aparece en las interacciones diarias de la persona y supone adaptarse al entorno, a fin de que encaje con las necesidades personales o bien buscar otro que cumpla mejor con esa función.

Proviene de la experiencia en actividades socialmente estructuradas, en la que los adolescentes desarrollan estrategias para cumplir con las exigencias de la sociedad y asumir estos procesos y prácticas. Por tanto, el desarrollo de este tipo de inteligencia está guiado por las oportunidades que ofrece una cultura para aprender y practicar diversas habilidades. La actividad socialmente estructurada fomenta la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, que son posteriormente transformadas por una actividad práctica.

Dinámica de la "construcción de una torre"

Duración: 1 hora.

Metodología: en dos grupos de 10 se reparten a cada grupo una cantidad limitada de materiales (4 cartulinas, una regla, un lápiz, folios, unas tijeras y dos barras de pegamento). Con estos materiales tienen que construir una torre que contenga originalidad, altura y resistencia (medida por el aguante de la regla en lo alto). A un grupo se les deja que se organicen solos, al otro se les da a cada uno/a un rol determinado (director, encargado de pegar, de cortar, de diseñar, etc.).

Se trata de resolver problemas comunes:

Los adolescentes encuentran en sus vidas diarias una gran variedad de problemas. Los que tienen una gran inteligencia práctica tienden a desarrollar una serie de estrategias efectivas que aplican a esos problemas.

Se precisa: generar soluciones, considerar las consecuencias inmediatas y a largo plazo de las distintas soluciones, predecir los obstáculos con los que se van a encontrar y planificar una serie de acciones que les capacitará para llevar a cabo la acción. Si no tienen suficiente información, buscarán más antes de decidir lo que van a hacer.

La dinámica acaba cuando se evalúan los resultados, entresacando conclusiones, tanto del proceso grupal como de procesos individuales, marcado por el respeto a la expresión de cada uno.

La toma de decisiones

La consecuencias de muchas decisiones tomadas antes de la primera etapa adulta duran el resto de la vida. No obstante, la capacidad para tomar decisiones competentes sobre el futuro requiere algo más que saber resolver los problemas con creatividad:

1º. Los adolescentes han de querer tomar la decisión; a menos que crean que tienen algún grado de control sobre sus vidas, tienden a aparcar los temas. Si creen que no tienen poder para tomar decisiones o que éstas han de tomarlas los adultos, sus vidas serán controladas por los demás.

2º. Han de estar preparados para adquirir compromisos. Sus ideales puede que no siempre sean alcanzables (la mayoría de ellos) y necesitan tener la habilidad para

comprender otro punto de vista y negociar un tipo de acción que sea aceptable para ambas partes.

3º. Han de procesar la información respecto a la decisión de una manera lógica y competente, de modo que ésta sea lo más correcta posible.

4º. Necesitan saber valorar la credibilidad de sus diversas fuentes de información, a fin de detectar los intereses de quienes ofrecen consejo.

5º. Han de establecer algún tipo de patrón consistente en sus decisiones, de modo que las más importantes no estén sujetas a cambios de estado de ánimo, entusiasmo o presiones sociales.

6º. Han de seguir hasta el final.

Segunda parte de la primera sesión, de 19 h a 21 h

Dinámicas

1ª. "La Nasa"

Duración: 1 hora.

Metodología: en 4 grupos de 5 miembros han de decidir y ordenar qué cosas (entre un listado que se aporta) priorizan en el caso hipotético de un accidente en la Luna, en donde han de llegar hasta la base que se encuentra a 300 km. Las decisiones han de tomarse por consenso, fomentando la discusión y la exposición de las opiniones personales en un grupo con diferencias.

Se trata de que los adolescentes defiendan un orden de cosas que previamente establecen de forma individual y luego que defiendan su elección argumentando sus motivos.

2ª. Planificación de las actividades a realizar los días siguientes

Tal y como aparece en el Programa la oferta de actividades es amplia. No se da tiempo para que cada uno/a pase por todas, por lo que han de decidir cuáles desarrollar. Éste es uno de los objetivos: plantear una variedad en la que tengan que elegir. Los educadores explican el contenido de cada una de ellas dando paso a la toma de decisiones individual, reflejándolo en el panel central. De esta forma seleccionan por gustos, intereses, preferencias, compañías, etc. entre un conjunto de actividades pensadas y seleccionadas para despertar su interés. La "planificación" se convierte en una herramienta que permite orientar el futuro, en este momento en el que los gustos y las preferencias cambian de forma muy rápida.

Compromiso y adquisición de responsabilidades

El hecho de que el/la adolescente se comprometa con los demás, de forma pública, a realizar una "tarea" sin la cual la actividad no se pueda efectuar se convierte en un compromiso de carácter social. Los futuros adultos, en su proceso de socialización, necesitan la adquisición de independencia en un mundo de relaciones dependientes, en donde la óptima y satisfactoria vida grupal depende de un compromiso con uno mismo y con los demás. Aparece

una nueva significación de las relaciones, previo a un entramado social cargado de responsabilidades al que se van a integrar. La autoidentificación y aceptación de un compromiso para con el grupo les permite reafirmarse en el sentimiento de pertenencia, y con ello una óptima formación de su identidad. Parte del aislamiento y del rechazo social proviene de la no-superación en esta etapa de los procesos de inclusión social, en la que la aceptación de compromisos con los demás es un factor muy importante.

Reparto de "tareas"

Este momento es con el que finaliza la sesión del miércoles.

Cada participante se ha de comprometer a la realización de una tarea seleccionada previamente entre un conjunto. Éstas son necesarias para que luego se realicen las actividades, ya que sin ellas la actividad se paraliza, analizando las consecuencias. Así pues, se entresacan una para cada miembro del grupo, pudiendo realizarla bien de forma individual o bien asociándose con otros/as. Para las que precisan de dinero se les da cantidad suficiente y luego han de traer la factura legal correspondiente. Se les da un tiempo, media hora, para que puedan ir a realizar las que sean posibles en ese momento, y el resto han de aportarlas en el momento en el que se soliciten. Algunos ejemplos de tareas son:

- Ir al banco a recoger una solicitud de apertura de cuenta bancaria
- Comprar parches para la motocicleta
- Ir al *pub* de la fiesta del viernes para concretar gustos musicales
- Comprar 1 litro de aceite, 1 kg de sal y 2 kg de patatas
- Buscar por Internet lugares y rutas de senderismo en la provincia
- Comprar 3 litros de lejía, una fregona y bolsas de basura.
- Etc.

3.2. JUEVES. Segunda sesión, de 17 h a 21 h

La creatividad como medio de expresión e identificación (con la referencia de adultos que guían el aprendizaje).

La identidad del adolescente se va elaborando a partir de las ideas, creencias, expectativas, deseos, miedos... que van experimentando en su contacto con el entorno, en un continuo descubrimiento. Para ello es importante que puedan acceder a lugares y momentos en los que puedan encontrar esos canales de expresión. Así el hecho de poder ofrecer diferentes modalidades expresivas permite al adolescente dar forma, poner orden y dotar de significados a los numerosos sentimientos e ideas. En este sentido el desarrollo de acciones donde tengan que hacer uso de la "creatividad" les permite proyectar percepciones de su realidad más inmediata. Del mismo modo se permite que tengan un encuentro distendido, con motivos lúdicos, en donde unos a otros se

reconocen por lo que hacen, en el desarrollo de habilidades manuales, corporales, estéticas, etc.

"Talleres de desarrollo de la creatividad"

Se habilita una sala grande en donde se disponen mesas y materiales de forma organizada. Con unos 5 metros aproximadamente de distancias, cada educador/a encargado/a de guiar el aprendizaje pone al uso de los adolescentes los materiales oportunos para que durante 4 horas puedan hacer los que les interese o apetezca. Bien pueden permanecer en el mismo taller todo el tiempo o bien pueden ir rotando por ellos, siempre y cuando las posibilidades de espacio y de herramientas respectivas lo permitan.

Los talleres que se ponen en marcha son:

- Alfarería (con torno)
- Abalorios
- Construcción y manejo de malabares
- Confección de objetos en cuero reciclado
- *Graffiti*
- Animación por ordenador
- Decoración de ropa

3.3. VIERNES. Tercera sesión, de 17 h a 20 h

El aprendizaje de competencias sociales y la adquisición de autonomía.

La sociedad exige al individuo participar en ella desarrollando una o varias facetas de su entramado social. El/la adolescente, recién salido del medio protector de la infancia se encuentra ante la, por una parte, necesidad y por otra la exigencia, de empezar a ocupar un espacio de forma autónoma respecto a su entorno. De este modo el aprendizaje de competencias sociales (estrategias e instrumentos que facilitan el desempeño de un rol en la vida social) cobra especial importancia en este momento. Y más aun cuando es a partir de los 16 años cuando ya pueden incorporarse al mundo laboral de forma legal, en alguna de sus modalidades contractuales. O bien con escasa formación o bien con una especialización (continuación de los estudios) el adolescente se encuentra con la necesidad de iniciar una selección de preferencias e itinerarios para acceder al mundo laboral (indicador de un estadio social adulto).

"Talleres de formación en temas de interés"

Se ofrece la posibilidad de realizar algunas de las actividades propuestas. Todas se ponen en marcha en lugares distintos y con la participación de agentes sociales (profesionales) que colaboran con el Programa de forma desinteresada. Se han pensado en una variedad que trata de recoger aspectos importantes que faciliten esa adquisición de autonomía. Dado el poco tiempo de formación, las actividades tan solo introducen a los adolescentes en los diferentes ámbitos.

- Socialización (profesional del Área de Personal del Ayuntamiento): tipos de contratos de trabajo, estructura democrática española, organismos estatales, tarjetas bancarias, origen y naturaleza de los impuestos, etc.
- Mecánica básica de motos (taller de la localidad): arreglo de pinchazos, cambios de aceite, ruidos raros, seguridad, etc.
- Primeros auxilios (personal de Protección Civil): heridas y curas básicas.
- Electricidad y fontanería básicas (empresa de electricidad y fontanería): arreglar un enchufe, tipos de cables, funcionamiento doméstico, arreglo de un grifo, paso de tuberías, etc.
- Cocina y alimentación (restaurante de la localidad): funcionamiento de la cocina, enseres y herramientas básicas, elaboración de algún plato, medidas de seguridad, etc.
- Intendencia doméstica (en 4 casas de familias de la localidad): tipos y utilización de productos, formas de limpieza, planchar y tender, utilización de electrodomésticos, etc.
- Internet (aula de informática): qué es y cómo se utiliza, páginas de interés, navegación por la red...

3.4. VIERNES NOCHE. Cuarta sesión, de 22 h a 24 h.

El "bar": lugar de encuentro social cargado de significados.

Los/as adolescentes, en esa incorporación al mundo social necesitan lugares de encuentro diferentes al ámbito familiar. Los bares, entre otros lugares, cubren esa necesidad.

Permiten el encuentro con otros jóvenes de diferentes edades, con los que actúan como referentes. Aquí se da una exposición de los gustos y de las modas (ropa, música, decoración corporal, etc.), a los que acceden de forma rápida.

También establecen una comunicación no verbal cargada de múltiples significados (atracción, rechazo, interés, etc.) muy importantes por el carácter de descubrimiento de nuevas percepciones de sí mismos, de los demás.

Fiesta en un bar

Se organizan para acudir a un bar seleccionado entre los que están de moda en la localidad. Durante el tiempo que dura la actividad tan solo pueden beber bebidas sin alcohol, aspecto que queda previamente acordado con el dueño del local.

Durante las dos horas los adolescentes bailan, charlan, etc. a su ritmo. Pueden invitar para la ocasión a otros amigos/as de su entorno.

3.5. SÁBADO Y DOMINGO, Quinta sesión

Utilización del tiempo libre

El tiempo libre es un concepto que la sociedad moderna incorpora a su estructura. Las formas de utilización son libres, dentro de un esquema de respeto hacia las libertades individuales y las normas socialmente establecidas.



Estos momentos, diferenciados del tiempo ocupado por la actividad principal del individuo, se viven de formas muy diferentes. Para el/la adolescente es éste un tiempo muy importante ya que es cuando más proyecta sus gustos y preferencias, dotándolos de gran importancia.

Se entiende que aquellos individuos que hacen un uso saludable del tiempo libre transitan durante esta etapa con mayores garantías de éxito para afrontar los diferentes riesgos que la vida les dispone.

El/la adolescente, para su desarrollo físico, contiene una cantidad de energía que es importante que canalice de una forma óptima. De igual forma el desarrollo de valores vienen mediatizados por las actividades que durante este tiempo decidan desarrollar. La realización de actividades placenteras, de ocio y la utilización de recursos sociales para ello dotan al joven de estrategias de afrontamiento de muchas de las dificultades que se puedan encontrar, amortiguando los efectos de otras prácticas menos saludables (vida sedentaria, mala alimentación, consumo de sustancias tóxicas, falta de motivación, etc.)

"Viaje de ocio"

El grupo se desplaza a un lugar elegido (albergue, cortijo rural, hotel...) para pasar un día y una noche fuera del domicilio familiar y desarrollar actividades al aire libre que se eligen entre diferentes modalidades:

- deportivas (senderismo, bici de montaña, escalada, orientación, acuáticas)
- rutas medioambientales
- rutas histórico-culturales

Son monitores especializados los que acompañan al grupo para su realización.

Precisan una autorización paterna ya que son menores de edad.

3.6. SESIÓN DE PADRES. JUEVES noche, de 20 h a 22 h

La familia con hijos adolescentes

Esta etapa del ciclo vital familiar trae consigo una definición nueva de los hijos y de los roles parentales (los papeles que tanto el padre como la madre desempeñan). La familia pasa de ser una unidad que nutre a los niños a ser una plataforma de preparación para entrar en el mundo adulto de responsabilidades y compromisos.

El adolescente, además, tiene una capacidad nueva de juicio que plantea exigencias de cambio a los padres.

Los temas básicos que se negocian son la AUTONOMÍA y el CONTROL. Para ello han de establecerse unos límites flexibles que permitan al adolescente salir del sistema familiar, explorar y experimentar sus capacidades nuevas, y a la vez refugiarse cuando no puede manejar las cosas solo. Es el INICIO DE LA SEPARACIÓN Y DE LA INDEPENDIZACIÓN DE LOS HIJOS.

A la vez que los hijos viven esa fase los padres se enfrentan a lo que se conoce como "crisis de la mitad de la vida", marcada por una evaluación de su satisfacción o insatisfacción en las áreas personal, de trabajo y de relación matrimonial. Puede ser un momento de intensa exploración personal y renegociación del matrimonio.

La adolescencia de los hijos despierta en los padres su propia adolescencia y a menudo provoca una identificación con ellos, en sus conflictos y problemas no resueltos de su adolescencia; problemas que pueden referirse al sexo, al trabajo, a las responsabilidades hacia sí y hacia los demás, a las actitudes con respecto a la autoridad. Estos padres se sentirán probablemente amenazados cuando un hijo/a adolescente presente unos problemas parecidos a los suyos, enfrentándose a ellos con la misma actitud que lo hacen hacia sí mismos.

Sesión con los padres

La asistencia de uno de los padres como mínimo es obligatoria para que los hijos participen en el Programa. Contiene diferentes apartados, en los que de forma resumida se trata de abordar aspectos de interés para ellos. Es coordinada por un educador que guía la sesión. Los temas tratados son los siguientes:

- Seguimiento del proceso individual de los hijos. Trasvase de información
- Descripción de las actividades que están realizando
- Definición y características de la adolescencia
- Etapas de socialización de los adolescentes
- Conductas de riesgo y factores de protección

- Resolución de conflictos familiares
- Comunicación intergeneracional
- Elaboración y cumplimiento de normas

Al término de la sesión se ofrece un espacio para que cada padre, de forma individual pueda tratar algún aspecto más concreto con el educador. De la misma manera, también éste último puede solicitar la presencia de algún padre para la consulta de información de interés.

4. APUNTES BIBLIOGRAFICOS

- ESCAMEZ, J Y ORTEGA, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres. Valencia.
- ROGERS, C. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Buenos Aires.
- SORÍN, M. *La creatividad*. Labor, Barcelona.
- SASTRE, G. *Contextos Sociales y relaciones interpersonales*.
- GARCÍA VIDAL, J. *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Eos. Madrid.
- ROY HOPKINS, J. *Adolescencia*. Pirámide. Madrid,
- HOFFMAN, L. y otros. *Psicología del desarrollo hoy*. Volumen 2. Macgraw Hill.
- ALBERT, L. y SIMON, P. *Las relaciones interpersonales*. Herder Barcelona.
- ALLAER, CL y otros. *La adolescencia*. Herder, Barcelona
- KLAUS ANTONS. *Práctica de la dinámica de grupos*. Herder. Barcelona
- BENITO SEVERINO, L. *Escuela, comunidad y ambiente*. Madrid,
- BANDURA, A. Y WALTERS, R. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza,
- AVERILL, L.A. *La vida psíquica del escolar*. Buenos Aires, Kapelusz
- BRUECKNER, L.J. y BOND, G.L. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Rialp. Madrid.
- ILLICH, J. *La sociedad desescolarizada*. Barral, Barcelona.
- *Cómo medir y desarrollar los hábitos personales*. Ed. CEAC. Barcelona.
- KEMMLER, R. *El entrenamiento autógeno para niños, adolescentes y padres*. Ed. TEA. Madrid.
- ARNAIZ, P. *Aprendizaje en grupo en el aula*. Grao. Barcelona.
- BAUTISTA, R. *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Aljibe, Málaga.

Taula d'Experiències d'intervenció en promoció de la salut amb adolescents

El teatro como técnica de trabajo de las actitudes ante el SIDA en el marco escolar. Una experiencia multidisciplinar e intersectorial

Empar Aranda, pediatra i educadora per a la salut

Introducción

Todo programa de educación para la salud ha de saber ilusionar a la participación activa. Esto supone un gran esfuerzo que implica a todos.

Educar es preparar para la vida y desarrollar el aprendizaje de la toma de decisiones.

Tomas Motos (profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia) dice que fomentar la creatividad entre escolares es fundamental, las técnicas de dramatización son útiles para el desarrollo y formación como personas ya que, a fin de cuentas "la obra más creativa que hacemos es nuestra propia vida". Torrance, pionero de los talleres de creatividad en Estados Unidos, apuntaba que la mejor actividad para desarrollar la creatividad "es la dramatización, ya que recoge todos los lenguajes".

Objetivo general

Desarrollar un programa de prevención del SIDA que utilice el teatro como técnica de trabajo de las actitudes ante el VIH/SIDA en escolares de 1^{er} y 2^o ciclo de ESO de todos los centros docentes de Xàtiva, dentro de una campaña institucional de prevención de drogas.

Material y métodos

El estudio se ha realizado en el área sanitaria 13 de la Comunidad Valenciana, en la ciudad de Xàtiva, curso escolar 1998-1999. Se aplicó un Programa de Prevención de SIDA dirigido a estudiantes de 1^{er} y 2^o ciclo de ESO de todos los centros docentes de Xàtiva dentro de la III Campaña Municipal contra la Drogadicción.



Desarrollo del Programa

Sectores implicados en el Programa:
Concejalía de Bienestar Social y Sanidad del Excmo. Ayuntamiento de Xàtiva (Sra. Concejala y Trabajadora Social)

Concejalía de Deportes y Educación del Excmo. Ayuntamiento de Xàtiva (Sra. Concejala, el Técnico de Deportes y el Educador Juvenil)

Educación: responsable de temas de Salud del CEFIRE (Director/a y Tutor/Profesor de los centros docentes).

Sanidad: la Técnica de la Unidad de Prevención del SIDA, centros de salud pública de Xàtiva: Unidad de Promoción de la Salud.

Psicólogo del Gabinete Municipal.

Responsable del grupo de teatro "La Bicicleta Teatre".

El Programa consta de 5 sesiones de 40 minutos cada una. Las sesiones consisten en el ensayo de las obras que cada colegio elige o elabora. La coordinación de los tutores por parte de los actores se establece formalmente y temáticamente teniendo en cuenta las propuestas de los alumnos que son en realidad los verdaderos autores de las obras cortas que se van a escribir e interpretar.

El tutor pasa a los alumnos una encuesta pre-intervención sobre actitudes frente al VIH. Es el encargado de coordinar a los alumnos que, en horas de tutoría, escriben por grupos de 5 o 6 las obras. Cada grupo elige un portavoz que lee su obra, la cual puntúa el profesor y los alumnos conjuntamente, con el objetivo de que quede una.



Resultados

Participaron 325 (100%) de los alumnos de los 11 CD de 1^{er} y 2^o ciclo de ESO. La edad media es de 14,6 años.

Participaron 96 (86%) profesores de Secundaria, a los cuales se les pasa la encuesta pre y post a la realización y dramatización de las obras. Se escriben, ensayan y representan 15 obras cortas de teatro.

Se aborda el SIDA como problema social y se dramatiza en todas las obras, principalmente la aceptación de un afectado y si éste contagia o no en el trato cotidiano, familiar, compañeros o amigos. Se editaron todas las obras por parte del Ayuntamiento y la Dirección General de Drogodependencias de la Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana con el título de "Propostes Teatral II".

En el pase PRE-intervención de la encuesta sobre actitudes:

- El 64% de los alumnos dice que aceptaría a una persona VIH positiva como compañero de clase. El 53% dice que iría a visitarlo a su casa en un primer pase de la encuesta.
- El 54% de los profesores dice que no le importaría tener un alumno VIH positivo/SIDA en clase. El 51% dice que un niño enfermo del SIDA en clase no supone ningún riesgo de contagio para sus compañeros.
- El 49% de los padres dice que dejaría que su hijo fuera a casa de un compañero enfermo de SIDA. El 46% dice que dejaría que su hijo fuera compañero de clase de un niño enfermo de SIDA.

En el pase POST-intervención de la encuesta sobre actitudes:

- El 91% de los alumnos dice que aceptaría a una persona VIH positivo como compañero de clase.
- El 100% dice que iría a visitarle a su casa.
- El 85% de los profesores dice que no le importaría tener un alumno VIH positivo/SIDA en clase. El 95% dice que un niño enfermo de SIDA en clase no supone ningún riesgo de contagio para sus compañeros.
- El 64% de los padres dice que dejaría que su hijo fuera a casa de un compañero enfermo de SIDA.
- El 62% dice que dejaría que su hijo fuera compañero de un niño enfermo de SIDA.

Conclusiones

Trabajar la prevención en SIDA es tarea de todos. Es necesario desarrollar políticas sanitarias que apoyen y faciliten esos programas. Esto dinamizará a los grupos sociales creando un ambiente favorable para hacer realmente posible la Prevención del VIH en la población.

Documentació dels grups de treball

Grup 1. Identitat i expressió

Rafael Ricart García i Rafael Carrión Darijo¹

Este escrito se presenta como un viaje que, sin ser exhaustivo, permita, a las personas participantes en nuestro Curso, realizar un breve recorrido por aspectos concernientes a la identidad, la expresión artística, la animación, la adolescencia... con el deseo de generar pistas para la reflexión.

Partimos de la base de que la vivencia y la experimentación práctica del Arte desde las pedagogías de la expresión dramática, del arte dramático, de la danza, de las técnicas corporales, por sus contenidos, derivas interdisciplinarias y carácter dinámico, constituyen un campo de acción lleno de recursos y posibilidades para cultivar la resiliencia. Es decir, sitúan a la persona en una situación privilegiada de interacción entre su yo y el entorno.

Conviene recordar que la enseñanza actoral se diferencia fundamentalmente de la enseñanza en general en la naturaleza de su contenido. Mientras que la enseñanza en general estimula el crecimiento del estudiante a través de la materia enseñada y esto no forma parte de su individualidad, la enseñanza actoral tiene como verdadera materia de estudio la personalidad del estudiante. *"La materia o contenido no se le da, está en él y hay que descubrirla. Hay que ayudarlo a descubrir la parte latente de su personalidad, ayudarlo a crear las formas a través de las cuales pueda comunicarla. Se busca ensanchar su personalidad a través de los recursos tomados del mundo y desarrollar su habilidad para crear los cambios necesarios"*²

En la actualidad, los sistemas de entrenamiento del actor, del bailarín, del intérprete gestual, trabajan con teorías o prácticas que no le enseñan únicamente a realizar un ejercicio correctamente o virtuoso, sino además a vivir mejor en su unidad psicofísica y a comunicarse mejor con los demás. Las investigaciones científicas y artísticas están muy ligadas (kinesiología, Bartenieff, Feldenkrais, Alexander, Ideokinesis, R.P.G., sistemas orientales, etc.). Los progresos de la biología o de las ciencias de la comunicación impregnan inmediatamente la reflexión, el entrenamiento, la creación coreográfica y teatral. Todos los aprendizajes que conduzcan a cambiar el cuerpo "mal aprendido" son por esencia revolucionarios, y toda voluntad de revolución pasa imprescindiblemente por el cuerpo.



Desde otra perspectiva, al hablar de teatro-educación, nos referimos a una práctica pedagógica del teatro que ofrece al alumno-persona la vivencia de situaciones de expresión, comunicación y creación artística que le permiten desarrollar la experiencia estética entrando en contacto directo, de una manera viva y estructurada, con el universo dramático. Una diversidad de experiencias que, desde una pedagogía del descubrimiento, favorecen el desarrollo integral de la persona en su dimensión individual y social a través de una actividad lúdica y creativa en un contexto de aprendizaje colectivo que permite la coexistencia de las diferencias.

La definición de 'Expresión Dramática' elaborada por Gisèle Barret³ y practicada en numerosos países, engloba todos estos postulados: *"Como su etimología*

¹ Rafael Ricart es licenciado en Arte Dramático; titulado en Estudios Teatrales y DEA en Teatro y Artes del Espectáculo, Universidad de París III-Sorbonne Nouvelle; profesor e investigador en expresión dramática, teatro, danza y artes del movimiento; miembro fundador de Milotxa Teatre A.C.

Rafael Carrión es psicólogo, profesor de ESO; experto en expresión dramática y teatro con adolescentes en centros de Acción Educativa Singular (CAES). Miembro del grupo de trabajo Mestre Ripoll sobre la convivencia en los centros educativos; miembro fundador de Milotxa Teatre A.C.

² Juan Pastor. *Sobre la enseñanza actoral*. Publicaciones RESAD, nº 11, Madrid, 2000.

³ Gisèle Barret es doctora en Letras por la Universidad de París en Pedagogía del teatro y doctora de Estado en Letras y Ciencias Humanas por la Universidad de París en Pedagogía de la Expresión Dramática; profesora de las universidades de Montreal y París.

indica, la Expresión Dramática es una pedagogía de la acción. Considerando a la persona al mismo tiempo como sujeto y objeto de su propia búsqueda, responde a los dos polos más importantes de la existencia: la expresión de sí misma y la comunicación con los demás. En este sentido, pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana. Ocupa en la escuela un lugar específico, reemplaza el Saber y el Saber-Hacer por el Saber-Ser. De este modo, el alumno aprende de sí mismo y realiza con los demás el aprendizaje de la vida".⁴

Sobre animación

La animación la encontramos presente en nuestras sociedades, en cierto sentido, como una "terapia social" revitalizadora, una especie de paliativo a la crisis que conocen nuestras sociedades marcadas por la industrialización, el desarrollo tecnológico, la urbanización, la cultura de masas, la desestabilización de las instituciones más sólidas, como la escuela, el paro, la inflación económica, el consumismo, la aspiración a la calidad de vida, la toma de conciencia ecológica, la voluntad de reconocer el derecho a la diferencia, el derecho a ser uno mismo... reflejando con claridad las dificultades que existen de comunicación.

En el ámbito teatral como en otros ámbitos de la vida social, la noción de animación es fundamental: animación cultural, socio-educativa, pedagógica... el fenómeno afecta a nuestras sociedades en su conjunto. No obstante, conviene recordar que el término 'animación' es un término polisémico que cambia de significado según los contextos y la ideología de sus promotores y participantes: para unos, es un factor de integración; para otros, de subversión.

Diversos estudios confirman que, sea cual sea el terreno en que la animación se manifieste, el teatro en sus diversas formas, técnicas y acentuaciones didácticas⁵ ha sido y es, sin duda, uno de sus instrumentos privilegiados. Un medio de desarrollar la creatividad de grupos específicos en los contextos más variados y de ubicar al Ser en una 'situación de comunicación' auténtica consigo mismo y con los/as demás.

Dado que el concepto de animación es a menudo ambiguo y recubre intervenciones de toda naturaleza, nosotros, en estrecha sintonía con las reflexiones de la profesora Gisèle Barret sobre este concepto⁶ y al objeto de buscar una fórmula que ayude al lector en la

comprensión de nuestro posicionamiento, tomaremos el término 'animación' para designar: *la función que consiste en asumir la responsabilidad de un 'grupo' en un "espacio-tiempo dado", a partir de un 'pretexto de intervención' que determina la forma de encuentro.*

Animador, grupo, espacio-tiempo, pretexto de intervención, se convierten así en cuatro variables básicas e imprescindibles para el estudio de la fenomenología de la intervención (¿Quién hace qué? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué?) no exentas de complejidades.



Arte y Ciencia, la función de animación puede definirse a partir de tres saberes que son comunes al arte y a la pedagogía: saber, saber-hacer y saber-ser, cuyas dosificaciones varían en función de la personalidad de los animadores, de los imperativos ligados a la técnica elegida, de las características de la situación, de las necesidades específicas de cada experiencia. Saber (formador) saber-hacer (intervención) saber-ser (facilitador) se combinan para permitir al sujeto formador asumir la función de animación ayudando al grupo a progresar, acompañándolo en su camino.

Nuestras experiencias didácticas en diversos contextos y países nos han permitido observar que la práctica de intervención en actividades dramáticas no es siempre bien comprendida ni bien conducida. A menudo el formador, sea como sea que se le denomine (profesor, artista, pedagogo, artista-pedagogo, animador...) no está suficientemente preparado para ejercer esta función. El estilo de la persona, su comportamiento, su manera de ser, de 'entrar en relación', pero también sus instrumentos didácticos, sus modelos metodológicos, sus técnicas de animación, de creatividad, de dinámica de grupos, serán factores que determinen el ejercicio de una verdadera educación dramática.

En la mayoría de los casos los educadores, los artistas, los animadores no han recibido una formación artística y/o

⁴ Gisèle Barret: *Pedagogía de la expresión dramática*. 2ª edición revisada y ampliada, Recherche en Expresión, Montreal, 1991.

⁵ Hacia el Arte (arte dramático) hacia la pedagogía (expresión dramática) hacia la terapia (arte-terapia) o hacia el cruce de ambas en numerosas direcciones profesionales, pedagógicas y humanas.

⁶ Gisèle Barret: «Les concepts animation/groupe dans le contexte psychosociologique nord-américain». En *Animation, Théâtre, Société*. Éditions du CNRS, Paris, 1986, págs. 117-130.

pedagógica rigurosa, profesional. A menudo se trata de iniciativas personales y puntuales sin formación específica.

Sin embargo, conscientes de que todavía queda mucho camino por recorrer en el terreno de la formación de formadores en didáctica de actividades dramáticas, pensamos que en teatro-educación el verdadero conocimiento de la práctica educativa viene dado por la experiencia, y que *"entre la teoría y la práctica existe un foso infranqueable si no hay una preparación personal, una voluntad de invención e intervención, un gusto por la aventura, por el riesgo, por la búsqueda (...). No conviene olvidar una premisa a tener en cuenta por cualquier formador que pretenda ser un detonante en el cambio de actitudes y valores y es que debemos autoeducarnos y asumir dichas actitudes y valores en nosotros mismos"*⁷.

Sobre adolescencia

Por otra parte, y centrándonos en la adolescencia, es muy frecuente encontrarse hoy, sobre todo en ámbitos educativos, con una concepción acerca del significado de las palabras 'adolescencia' y 'adolescente' relacionada con una supuesta etimología que los mismos diccionarios se encargan de señalar con cierta ambigüedad y hasta con inexactitudes.

Como se desprende del estudio sobre los conceptos anteriormente citados realizado por Rodolfo Valentini en su libro denominado "Etimologías", generalmente se hace derivar estos términos del verbo castellano 'adolecer', que a su vez vendría del verbo latino 'adolescere', que según los diccionarios significa: *"...padecer alguna dolencia habitual; caer enfermo; fig. tener o estar sujeto a vicios, pasiones o afectos, o tener malas cualidades, causar enfermedad o dolencia"*. Sin explicar por qué, estas definiciones aparecen en los diccionarios confusamente entre el significado anteriormente señalado y el de 'crecer'.

Es exacto que exista en latín el verbo 'doleo', emparentado probablemente con el griego 'deleo' = 'herir, dañar' y cuyo significado deriva el de 'doler, sentir dolor' y el incoativo 'dolesco' = afligirse, apesadumbrarse. Pero de ninguna manera este verbo forma un compuesto con la partícula 'ad' para significar 'adolecer, sufrir' y menos para derivar en 'adolescencia'. Este fenómeno de manipulación lingüística se denomina 'sustracción etimológica'. La deriva etimológica se ha dado históricamente a través del verbo castellano 'adolecer' que ha venido a significar 'carecer, faltar algo' y que se lo hace derivar de 'dolesco' = afligir, dolerse, caer enfermo.

Entre los romanos la adolescencia no era una edad donde se 'adolecía de algo' o se sufriera. En latín la palabra adolescencia proviene del verbo 'adolesco'. Que no deriva de 'ad' y 'doleo', sino de 'ad' y 'oleo', y su incoativo 'olesco'. Este verbo expresa la idea del 'crepitar de los fuegos sagrados'; 'los que llevan y transmiten el fuego'; 'el crecer, desarrollarse, desenvolverse la razón, el ardor'.

Además de esta temática etimológica, es importante notar la implicación ideológica y pedagógica que esta sustracción tiene. Se desliza desde un 'plus' como es el significado que le daban los romanos ('el que porta el fuego de la nueva vida') hacia un 'minus' ('el que adolece, el que carece, el que le falta, tiene defectos o sufre'). Esta deriva no es casual en sociedades donde se apunta a generar minusvalías (la mujer, las minorías raciales, étnicas, la marginación adolescente, etc.).



Pedagógicamente hablando, se generan dos concepciones antagónicas de la educación: una centrada en la supuesta 'carencia del adolescente', con el consiguiente despliegue de estrategias tendentes a 'llenar, cubrir, suplantar, etc.' este vacío, y otra centrada en el concepto (apoyado en la etimología) de 'potencial, de crecimiento, de desarrollo hacia, de capacidad para ser desarrollada, etc.' de la cual derivaría toda una estrategia pedagógica que pone énfasis en que el adolescente 'alcance logros adultos' y no en 'esperar que le pase la enfermedad de la adolescencia para entrar en el mundo adulto'. F. Dolto lo ha expresado así: *"la adolescencia es además un movimiento pleno de fuerza, de promesas de vida, de expansión. Esta fuerza es muy importante, es la energía de la mencionada transformación. Como los brotes que salen de la tierra, uno tiene necesidad de salir"*.

Para el adolescente, identificarse y expresarse en un cuerpo 'en erupción' que cambia día a día y del que se reciben y se emiten todo tipo de señales, a veces contradictorias, no es tarea fácil. Identificar y expresar desde el adulto 'lo que se es' y 'lo que se hace' no es un modo convincente para el espíritu aventurero de un/a adolescente.

Es un 'riesgo' el hecho en sí de ser un adolescente en el mundo que hemos creado, donde el futuro es incierto. Es importante encontrar un espacio de expresión-

⁷ Andrés Moreno, Rafael Carrión y Rafael Ricart/Milotxa *Teatre: Artes y educación. Taller teórico-práctico: la expresión dramática como un medio vivo para coeducar*. En Col·lecció Educació núm. 5, Projecte TENET de formació del professorat en coeducació, Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Dona, 1991, págs. 189-205.

comunicación donde poder vivir una aventura nueva cada día, donde el adulto y el adolescente sean compañeros de viaje con capacidad de sorprenderse mutuamente. Ese espacio de expresión-comunicación, provocado desde la profesionalidad y personalidad del animador/a, profesor/a, educador/a, monitor/a, encuentra precisamente en la expresión artística un medio donde poder comunicarse sin límites.

La expresión dramática, el teatro, la danza, las artes del movimiento... en su diversidad y más allá de clichés y estereotipos, en sus posibles didácticas y contextos de aplicación pedagógico-artística, constituyen sin duda un amplio campo de acción social, artística y cultural susceptible de contribuir al desarrollo cognitivo, afectivo, motriz y estético de la persona, en todas sus etapas evolutivas, favoreciendo la expresión y comunicación consigo mismo y con los/as demás y, en consecuencia, con el mundo.

DOS EXPERIENCIAS DE TRABAJO

Por Rafael Carrión Darijo

Tras un estudio detallado de los planteamientos globales diseñados específicamente para el Curso que hemos impartido en estas jornadas sobre adolescencia y riesgo, tanto el profesor Rafael Ricart como yo mismo, ambos hemos considerado oportuno seleccionar y presentar estas dos experiencias de trabajo realizadas con adolescentes, como complemento a los contenidos teórico-prácticos que han sido desarrollados en el mismo.



Las actividades que se describen a continuación son dos modalidades de intervención en dos contextos distintos, a partir de algunas de mis experiencias recientes en el campo de la expresión dramática, el teatro y la educación. Los referentes teóricos más significativos de las mismas son: 'Pedagogía de la situación en Expresión Dramática y en educación', de Gisèle Barret, y 'El teatro del oprimido', de Augusto Boal.

Experiencia 1. Náufragos del sentimiento

Recital de poesía y flamenco en el Centro de Reeducción de Burjassot. ESO/Curso 2003-2004
Área: habilidades sociales.
Profesor: Rafael Carrión Darijo

*El viejo barco navega a la deriva y sin rumbo fijo
Marineros, piratas, bucaneros y alguna sirena cautiva
Todos juntos en la cubierta dicen en voz alta sus sentimientos*

*Náufragos del amor y de la vida
Acompañan sus soledades en esa hora incierta
En la que esperan del mar y del destino alguna salida,
alguna llegada.
El capitán desde la proa y mirando al horizonte reflexiona
en voz alta de su vida en alta mar...*

*He empujado mi barca desde la playa
Hasta lo más profundo del océano y he pensado:
Navegaré incansable cien años de esperanza
Toda una vida errante en los mares del cielo.*

*Porque al ser peregrino, mientras dure la espera,
Prefiero estar muy lejos, muy lejos de la tierra.*

*Y me adentro en las aguas verdiazules o negras,
Según la luz del cielo que me permite verlas,
Claras si el sol es fuerte, y cuando la noche cae,
Negras, negras.*

*Por mares de nostalgias, de deseos y tristezas
Por aguas de la vida, triunfo y la belleza
Yo ya estoy navegando, y me siento*

*Poeta
Luz
Pasión
Mortal
Nube
Estrella...*

*El mundo ha emprendido un rumbo nuevo.
Las aves revolotean sobre mí,
Los pececillos son como grandes artistas
Y veo cada día el gran circo del mar.*

*Que infinito es el cielo, que inmenso el océano.
Siglos no bastarán
Para poder correr por él todos sus caminos,
Beber en sus aguas para calmar mi sed.*

**TENGO SED DE AVENTURA
DE UNA VIDA REPLETA DE LOCURAS DE AMOR
CON UN BARCO
EN UNA PLAYA
EL CIELO... Y UN POETA
Y ALGUNA ESTRELLA ERRANTE
PARA DARME CALOR**

Jesús Carvajal García de las Heras

Esta narración y este poema fue la metáfora que me ayudó a proponer el trabajo de motivación y recopilación de textos de los alumnos y alumnas de mi tutoría del Centro de Reeducción de Burjassot.

Cuando se consigue que un grupo de adolescentes o jóvenes responda a tus propuestas se produce una sensación de vértigo para no defraudarles en la que hay que saber escuchar a tu alrededor para saberles responder y no perder la ilusión, sino ampliarla si es posible.

Mi apoyo lo encontré en este poema que me regaló mi compañero Jesús, marinero muchos años y profesor actualmente, que se sintió implicado en la propuesta y colaboró en su realización.

Introducción

Esta experiencia se ha realizado en el horario de docencia de la sección del IES Federica Monseny, responsable de la continuidad de los estudios obligatorios de ESO de los internos/as en el Centro de Reeducción de Burjassot.

Mis tareas docentes estaban centradas en el área de Sociales y completaba mi horario con clases de valenciano y habilidades sociales. Es precisamente en el área de habilidades sociales donde encontré la posibilidad de desarrollar este trabajo con el grupo del que era tutor.

Características del grupo

El alumnado de este Centro asiste a clase por obligación y con escaso o nulo interés por todo lo académico. Son adolescentes y jóvenes que están pendientes de medidas judiciales o cumpliendo sentencia por diferentes delitos cometidos.

Su rendimiento y actitud en clase se evalúan diariamente y repercuten en determinados privilegios en cada una de las secciones en las que están ubicados. Antes de entrar en el Centro, la mayoría de ellos/as ya eran absentistas y su retraso académico varía de dos años hasta el analfabetismo (incluido los/as inmigrantes).

Su actitud ante el adulto (educador/a o profesor/a) es en un principio distante y de desconfianza. No obstante, cuando con el paso del tiempo descubren que se les está intentando ayudar, van cambiando de actitud en el mejor de los casos, aunque desgraciadamente no en todos.

El nivel de autoestima es en general muy bajo o está reforzado negativamente en su conducta delictiva. Su capacidad para superar la frustración es prácticamente nula en la mayoría de los casos y responden generalmente con agresividad y violencia. La mayoría son poli-consumidores de diferentes drogas y su vida gira en torno a 'pillar'.

Suelen ser de barrios problemáticos o provenir de familias desestructuradas, aunque cada vez más ingresan adolescentes o jóvenes de ambientes más 'normalizados'.

Sus características afectivas intentan paliarlas en sus relaciones interpersonales y en determinados momentos con los/as educadores y el profesorado. No obstante, sus amores y sus pasiones suelen ser tormentosos y sus desamores problemáticos. Es precisamente en este campo de los sentimientos en el que he basado mi trabajo.

El grupo en el que se ha centrado la actividad estaba formado por 4 chicas y 5 chicos de 14 a 17 años.

Objetivos generales

El trabajo se planteó a partir de las clases de habilidades sociales en la tutoría y con la colaboración de los alumnos de otro grupo que cantaban flamenco. Los objetivos que me planteé para 'defender' la posible muestra de este trabajo fueron los siguientes:

- Potenciar la capacidad de comunicar sentimientos a través de la expresión artística: poesía, canción y dramatización.
- Crear un espacio para el desarrollo del trabajo en equipo.
- Desarrollar las capacidades personales a favor de la autoestima.
- Descubrir los aspectos positivos ocultos tras la imagen negativa del delito.
- Crear un espacio de comunicación donde ser capaces de escuchar y ser escuchados.

El área de habilidades sociales es un 'cajón de sastre' en el que cabría cualquier actividad que repercuta en una buena convivencia y "*que enseñe diferentes conductas verbales o no verbales que faciliten el intercambio social*".

Descripción del proceso

a) Primera fase

En esta primera fase mantuve una actitud más o menos distante e intenté realizar fichas o actividades relacionadas con la autoestima, la resolución de conflictos, etc., que están editadas y con las que pretendía crear algún debate.

b) Segunda fase

En este periodo mantenía alguna actividad de la fase anterior, como las películas y el comentario de alguna noticia de prensa curiosa o debatible (a ser posible que no tuviera que ver con sucesos o delitos) e intenté trabajar las habilidades sociales desde los juegos colectivos de mesa, tanto en parejas como en grupo.

En esta segunda fase también trabajé la animación lectora a partir de un texto de Jordi Serra i Fabra, 'El mensajero del miedo' y comentamos algunos libros.

c) Tercera fase

Durante las dos fases anteriores, a pesar de que no se puede hablar de resultados palpables y evaluables, sí que se produjo un fenómeno importante en el proceso de relación del grupo y del profesor. Estas dos fases anteriores sirvieron para conocernos mejor y para conseguir cierta empatía con el grupo que facilitó el trabajo de esta tercera fase.

El ambiente más comunicativo y de confianza del grupo facilitó que determinadas chicas mostraran sus escritos tanto para que los conociéramos, como para que intentara ayudarles a mejorarlos. Estos escritos ya los había visto en las dos fases anteriores, pero eran como algo clandestino a lo que a veces tenía acceso. Ahora, no sólo podían mostrarse, sino que eran el objetivo de nuestro trabajo. Este proceso se complementó con la participación de dos chicos de 16 años que cantaban flamenco.

Con todo este material y a partir de la metáfora 'Naúfragos del sentimiento', desde el poema de mi compañero Jesús, enlacé textos y canciones en una narración que presentamos como un 'Cuento de Navidad'.

Puesta en escena

Uno de los aspectos más importantes, vinculado al propio proceso de trabajo, es el rigor de la puesta en escena:

- Adaptarla al espacio real
- Asegurarse del sistema de sonido y, si es posible, de iluminación
- Transformar el espacio escénico, en la medida de lo posible, y con la colaboración de los/as participantes
- Utilizar un vestuario 'distinto', según las posibilidades, con el que se encuentren cómodos/as o especiales.
- Ubicar adecuadamente al público

Espacio escénico

Durante las clases de Habilidades Sociales, una semana antes de la representación, confeccionaron un mural con una barca, llamada 'libertad', sobre un paisaje en el mar. Este mural se puso en una pared del aula y su anchura delimitaba el fondo del escenario, que lo marcamos con papel y cinta adhesiva en el suelo.

Escenografía

Mobiliario del aula, una guitarra, redes de pescador, botella con un mensaje, cajón rumbero.

Luz y sonido

Dos altavoces caseros con un karaoke y micros; un foco de 500w y filtro azul.

Vestuario

Los chicos con camisetas a rayas, o sin camiseta, y gorros de lana, y las chicas con la ropa que quisieron, con ayuda de las educadoras.

Música

Grabada: sonido de mar ('Salvemos las ballenas') UPA dance, 'Dreams' de R. Stolzman.

En directo: guitarra de fondo con texto inicial, 'porqué me faltas tú' de UPA Dance, canciones de flamenco, villancico flamenco y fin de fiesta.

Retroacción

El resultado artístico de esta experiencia no es lo verdaderamente significativo. Lo más importante es la vivencia de un proceso de creación colectiva con un grupo heterogéneo y conflictivo de jóvenes adolescentes que

consiguen expresar sentimientos y deseos a través de la expresión escrita, la lectura dramatizada y la música.

Por otra parte, el rigor de nuestro trabajo, a pesar de los escasos medios de que disponíamos, ha logrado el respeto de un público del que se esperaba una actitud de rechazo y boicot.

La vivencia del recital y la respuesta del público hizo vivir sensaciones positivas y 'sanas', que algunos/as hacía tiempo no vivían.



Ese fue mi regalo, ofrecer un espacio donde poder 'rescatar el amor, la belleza, la amistad, la alegría, la esperanza... escondidos tras la violencia, la rabia, la rutina y el aburrimiento'.

A partir de esta experiencia y a pesar de la inestabilidad del alumnado, se había creado un ambiente muy positivo como para poder desarrollar en el futuro un proyecto pedagógico de reeducación desde el Arte y a través del Arte, capaz de posibilitar verdaderos aprendizajes significativos.

No obstante, la poca flexibilidad del sistema educativo en este Centro y las condiciones de trabajo junto con las dificultades organizativas (horarios, flexibilización de grupos...) no han facilitado la planificación de un proyecto que, sin duda, podría potenciar la capacidad de resiliencia de estos jóvenes adolescentes en situación de riesgo.



Experiencia 2. Taller de teatro de tercer ciclo de Educación Especial.

CP Antonio Ferrandis. La Coma-Paterna

Este taller de teatro funcionaba dos tardes a la semana (una en cada nivel de ciclo). El colegio era un Centro CAES ya que su alumnado es en su mayoría de etnia gitana y está ubicado en La Coma, que es un barrio de acción preferente.

El taller estaba planteado como una metodología de trabajo con la que se desarrollaba básicamente la socialización, la autoestima y la integración.

A lo largo del curso, y dentro de una estructura de taller, se trabajaban paralelamente aquellos temas que iba sugiriendo el alumnado o que se estaban trabajando en las aulas. También participaban activamente en las fechas señaladas: 9 d'octubre, Navidad, Fallas, Carnaval, Día de la paz, Día de la mujer, etc.

Día de la mujer

Coincidiendo con que estaban trabajando conmigo dos estudiantes en prácticas de la facultad de Pedagogía, y con la colaboración de otra estudiante de Educación Social que estaba en los pisos de acogida para 'mujeres maltratadas' de la asociación 'Fent Camí', planteé realizar una experiencia basada en la técnica de 'teatro-fórum' de Augusto Boal, sobre el tema de los malos tratos y de la discriminación de la mujer.

Después de la motivación durante la semana sobre el tema 'trabajos murales, debates y asambleas', planteamos la experiencia conjunta para los dos grupos la última tarde de la semana.

Había una exposición sobre la discriminación de las mujeres en diferentes partes del mundo, organizada por 'Manos Unidas'. En esta misma sala-teatro nos reunimos y organizamos el trabajo. Primero, en gran grupo, comentamos cosas sobre la exposición y a continuación planteamos el desarrollo de la actividad.

El grupo tenía una predisposición positiva y estaba entrenado en la dinámica de improvisaciones en los talleres de teatro.

Organizamos una dinámica de grupos, cada uno de los cuales estaba coordinado por un profesor/a o un/a estudiante en prácticas.

Desarrollo de la experiencia

Se repartió a cada grupo una situación en la que la mujer es tratada de una forma discriminada e incluso existen malos tratos.

Las situaciones son propuestas por la educadora social en prácticas de la asociación 'Fent Camí'. Son situaciones basadas en casos reales de las mujeres acogidas. Se añadieron algunas situaciones propuestas desde el alumnado durante la semana:

- El marido llega tarde a casa 'borracho'. La niña pequeña presencia una discusión.
- Hay una oferta de empleo. Se presenta una mujer embarazada a solicitar el trabajo.
- Las diferentes actitudes del alumnado frente a un profesor o una profesora.
- En una familia de dos chicos y una chica, la chica carga con todo el trabajo de la casa.

Durante 15 minutos, aproximadamente (era importante controlar el tiempo), cada grupo preparó, coordinado por un profesor/estudiante (se podía elegir un componente que jugara el rol de director/portavoz), el desarrollo de una escena (principio-conflicto-desenlace) basada en la situación planteada. La forma de presentar la escena

dependía de la experiencia en el taller de grupo: pantomima, improvisación o texto.

Se deja un tiempo de ensayo, utilizando los elementos de que se dispone. Conviene que no se utilicen demasiados elementos. Solo algún elemento de vestuario y el mobiliario de la sala.

Cuando los grupos tuvieron preparada la escena, se presentaron ante el resto de los participantes, que hacían el papel de público. La escena la presentaba el coordinador de grupo. Cuando acababan de ser presentadas, se establecía un diálogo con el público y se proponía que alguien se atreviera a cambiar el desenlace, sustituyendo a algún personaje de la escena, que no fuera 'el opresor'.

Se vuelve a representar la escena con la intervención de una persona del público. Al final el público valora si la situación y el desenlace les convence o se plantea otra intervención hasta que el grupo valora que puede ser adecuada.

"Nadie debe imaginar situaciones milagrosas (...) El animador no es un conferenciante, no es el dueño de la verdad. Su trabajo consiste en hacer que las personas que saben un poco más expongan su conocimiento, y los que vacilan se atrevan un poco más, mostrando aquello de lo que son capaces" ('Teatro del oprimido', Augusto Boal)

Es idealista pretender que al final de la sesión se haya conseguido asimilar un cambio de actitudes, sobre todo en los chicos, pero la situación vivida es mucho más significativa en el aprendizaje que un discurso moralista o paternalista sobre cómo deben o no deben relacionarse para mejorar la convivencia en una sociedad que sufre los problemas de la desigualdad y la violencia de género.

Documentació dels grups de treball

**Grup 2. Habilitats per a la vida:
una estratègia efectiva per enriquir
l'animació juvenil**

Fundació EDEX

Introducción

En el marco del desarrollo de las jornadas dirigidas a animadores/as juveniles sobre «Adolescencia y Riesgo, Factores Protectores desde la Animación Juvenil», que convoca el Institut Valencià de la Joventut, se ha invitado a la EDEX a participar dinamizando el grupo de trabajo nº 2, sobre relaciones positivas como factores de protección.

EDEX, una organización no gubernamental cuya sede principal está en Bilbao, es una institución con muchos años de experiencia en el desarrollo de programas y materiales de educación para la salud y prevención de problemas psicosociales como las drogodependencias. **LA AVENTURA DE LA VIDA**, el programa más antiguo creado por EDEX (1989), ahora se realiza no sólo en España sino en 15 países de América Latina. **ÓRDAGO** y **DISCOVER** son otros dos de los programas que han valido un merecido reconocimiento nacional e internacional a EDEX.

En la certeza de que la promoción de estilos de vida saludable, el fortalecimiento de factores de protección o la prevención de comportamientos de riesgo no se logran sólo mediante la transmisión de información y conocimientos, los programas de EDEX incorporan el componente de educación en destrezas psicosociales o **Habilidades para la Vida**. La experiencia ha demostrado que éste debe ser un elemento central de los programas de prevención.

Este *dossier* presenta un resumen de los antecedentes y justificación del enfoque de Habilidades para la Vida, así como de los objetivos y contenido del curso que EDEX dinamizará para un grupo de animadores/as juveniles durante las jornadas.

¿Por qué es importante la educación en Habilidades para la Vida?

Vivimos en sociedades cada vez más complejas y en un mundo que cambia con extraordinaria rapidez. Algunos expertos afirman, por ejemplo, que actualmente el

conocimiento se renueva en su mayor parte cada diez años, lo que significa que la mitad de los saberes que debería adquirir un niño o una niña que nazca en estos momentos aún no se ha producido¹.

De igual manera, el mundo es cada vez más interdependiente por los efectos de la globalización, los cuales inciden en todas las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, laborales y tecnológicas, y cuyos impactos no afectan de manera homogénea a las diferentes esferas de la vida, ni tienen las mismas repercusiones para todas las personas².



Si bien el mundo contemporáneo ofrece nuevas oportunidades para muchos/as, como el acceso creciente de algunos sectores de la sociedad al universo de la tecnología y la informática, a la vez se caracteriza por diversos factores que siguen desafiando las posibilidades reales de salud, bienestar, educación de calidad y

¹ Monereo Carles y Pozo Juan Ignacio (2001). *Decálogo para el Futuro*. Cuadernos de Pedagogía, nº 298, enero de 2001. España.

² UNESCO (2002). *Propuesta de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Documento de Trabajo*. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre.

desarrollo integral de miles de niños, niñas y jóvenes, tanto en los países industrializados como en las naciones en vías de desarrollo.

¿Cómo construir sentido acerca de quiénes somos, sobre las demás personas y el mundo en que vivimos en contextos crecientemente carentes de ello? ¿Qué otras habilidades y competencias, además de las básicas tradicionales, requieren los niños, las niñas y los jóvenes de hoy para enfrentar con éxito las demandas y desafíos de la vida diaria?

Del análisis y respuesta a estos interrogantes se desprenden, cuando menos, dos conclusiones importantes. En primer lugar, que el contenido de la educación formal y los procesos de socialización que ocurren naturalmente en las familias, en el barrio o con los amigos, resultan ahora insuficientes para satisfacer las necesidades de formación integral y desarrollo sostenible de la gente joven.

Y en segundo lugar, parece evidente que, si se trata de educar y formar hombres y mujeres con capacidad de negociar con el entorno y las complejidades de la vida, de ejercer plenamente la ciudadanía y de contribuir a una cultura de la paz y a la transformación de las sociedades en que viven, es necesario prestar más atención al fortalecimiento de sus habilidades y competencias psicosociales.

Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a saber o conocer, aprender a vivir juntos y aprender a emprender son todos aprendizajes necesarios para la vida y requieren habilidades y competencias muy diversas (incluidas las denominadas habilidades psicosociales), pero en definitiva, habilidades y competencias para la vida.

Fue precisamente con estos objetivos que en 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó formalmente la iniciativa internacional para la educación en un grupo de diez destrezas psicosociales a las que llamó «Habilidades para la Vida». Desde entonces, se han desarrollado proyectos exitosos en distintos países y contextos socioculturales y económicos tan diversos como Botswana, Estados Unidos de Norteamérica, Costa Rica, Inglaterra, El Salvador, México, o Chile³. En Colombia, por ejemplo, la educación en Habilidades para la Vida está incluida como una estrategia nacional para la implementación de la política de salud mental⁴.

³ Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC.

⁴ República de Colombia, Ministerio de Salud (2002). *Circular Externa nº 052 sobre Metas, Actividades e Indicadores de las Acciones de Obligatorio Cumplimiento del Plan de Atención Básica*. Bogotá, DC.

Poco a poco durante esta última década, la importancia de la inclusión del componente de habilidades y competencias psicosociales en los programas de educación (especialmente la orientada a una vida saludable) ha ganado mayor aceptación y reconocimiento por parte de la comunidad internacional.

En efecto, desde 1999 la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) decidió dar prioridad a la educación en Habilidades para la Vida en los países de América Latina y el Caribe como una forma de contribuir al desarrollo saludable de la población en edad escolar⁵, y es así como dicho componente se incluyó en el Plan de Acción para los próximos diez años de la Iniciativa Regional Escuelas Promotoras de la Salud⁶.

La Organización Mundial de la Salud, UNICEF, y el Concejo de la Fundación Carnegie para el Desarrollo de Adolescentes también identificaron la adquisición de habilidades prácticas y de Habilidades para la Vida (incluidas la capacidad de tomar decisiones, de comunicarse efectivamente, de resolver conflictos o de resistir la presión del grupo de pares) como una de las seis necesidades críticas durante la adolescencia.



¿En qué consiste el enfoque educativo de Habilidades para la Vida?

La educación en Habilidades para la Vida tiene como objetivo principal el desarrollo o fortalecimiento de un grupo genérico de diez habilidades psicosociales (ver tabla en la página siguiente), que tienen aplicación en una variedad de situaciones cotidianas y de riesgo propias de la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y que son necesarias para el manejo competente de las relaciones consigo mismo/a, con las demás personas y con el entorno socio-cultural amplio. En otras palabras, dichas habilidades pueden orientarse hacia acciones personales, interper-

⁵ *Habilidades para la Vida y Desarrollo Humano*. Reunión organizada por el Programa de Salud de la Familia y Población de la División de Promoción y Protección de la Salud, Organización Panamericana de la Salud. Washington, Estados Unidos de Norteamérica, septiembre 8-10 de 1999.

⁶ Ippolito-Shepherd, Josefa (2003). *Fortalecimiento de la Iniciativa Regional Escuelas Promotoras de la Salud: Estrategias y líneas de Acción 2003-2012*. Organización Panamericana de la Salud, OPS/OMS, Washington, D.C.

sonales y aquéllas necesarias para transformar el entorno de manera que sea propicio a la salud, el bienestar y el desarrollo humano integral.

Saber tomar mejores decisiones o tener la capacidad de «decir no», por ejemplo, son habilidades psicosociales importantes que pueden ayudar a los y las jóvenes a resistir la presión del grupo de pares o amigos para iniciarse en el consumo de sustancias psicoactivas, incluyendo el alcohol y el tabaco. Sin embargo, esas mismas habilidades también pueden constituir un factor protector en el caso de situaciones de riesgo relacionadas con la vida sexual de adolescentes y jóvenes.

Las diez habilidades psicosociales o «Habilidades para la Vida» (OMS, 1993) ⁷	
Conocimiento de sí mismo/a	Empatía
Comunicación efectiva o asertiva	Relaciones interpersonales
Toma de decisiones	Solución de problemas y conflictos
Pensamiento creativo	Pensamiento crítico
Manejo de emociones y sentimientos	Manejo de tensiones y estrés

El que una sola intervención -la educación en Habilidades para la Vida- permita abordar múltiples necesidades o prioridades desde el punto de vista del desarrollo humano integral, la promoción de la salud (incluyendo la promoción de factores de resiliencia) y la prevención de problemas psicosociales, constituye una de las principales fortalezas de este enfoque.



La evidencia científica demuestra que los programas de promoción de la salud o de prevención de drogodependencias y otros problemas, que se fundamentan principal o exclusivamente en la transmisión de información y

conocimientos son poco efectivos, por lo que el enfoque de Habilidades para la Vida se apoya más en el concepto de competencia psicosocial, un paradigma en el que se incorporan conocimientos, actitudes positivas, valores y, por supuesto, las destrezas psicosociales necesarias para negociar adecuadamente con el entorno y las complejidades de la vida (competencia psicosocial).

Objetivos del Grupo de trabajo

General

Promover el uso de Habilidades para la Vida como una estrategia efectiva para enriquecer la práctica de la animación juvenil y el fortalecimiento de factores protectores en niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Específicos

Se espera que al final de las tres sesiones de este curso, el grupo de participantes:

- Se habrá familiarizado en forma dinámica con el grupo de diez destrezas psicosociales llamadas Habilidades para la Vida;
- Habrá comprendido el rol que tienen las Habilidades para la Vida en la vida cotidiana de todo ser humano, la interacción con las demás personas y la transformación del entorno en que vivimos;
- Habrá analizado el potencial que tienen las Habilidades para la Vida en el fortalecimiento de factores protectores, el manejo efectivo o competente de situaciones de riesgo y la práctica de la animación juvenil;
- Habrá fortalecido su habilidad para establecer relaciones interpersonales y comunicarse en forma asertiva, como una forma efectiva de establecer límites ante la presión social y grupal;
- Se habrá familiarizado con los aspectos más importantes de algunos de los programas educativos de EDEX;
- Habrá preparado una síntesis dinámica con las principales conclusiones sobre el trabajo realizado, y
- Habrá disfrutado de su participación en este grupo...

Principales temas a tratar

- Los conceptos de habilidades y competencias psicosociales en que se fundamenta el enfoque educativo de Habilidades para la Vida.
- El grupo de la diez destrezas denominadas Habilidades para la Vida.
- Habilidades para la Vida y el fortalecimiento de factores protectores, el manejo efectivo o competente de situaciones de riesgo y la práctica de la animación juvenil.

⁷ World Health Organization (1994). Life Skills Education in Schools. Geneva.

-
- El rol de la comunicación efectiva o asertiva en las relaciones interpersonales y el manejo eficiente de presiones sociales o grupales.
 - Programa y materiales educativos desarrollados por EDEX para el trabajo con adolescentes y jóvenes.

Metodología

En congruencia con el enfoque educativo de Habilidades para la Vida, el curso se realizará fundamentalmente en la modalidad de taller participativo y lúdico.

Documentació dels grups de treball

**Grup 3. Educació en el temps lliure,
mercat de valors?**

Paloma Aranda López i María Suárez Rodríguez,
psicòlogues, tècniques de Formació de la
Escuela Pública de Animación y Educación
en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil de la
Comunidad de Madrid

*"La salud es aquella forma de vivir autónoma,
solidaria y alegre"*

(Jordi Gol)

Tener comportamientos o modos de vida saludables implica haberlos aprendido. La educación en la adquisición de estos comportamientos implica aspectos de relación con el medio social y cultural así como el desarrollo de habilidades personales de comunicación, afrontamiento de situaciones, toma de decisiones, regulación de conflictos.

Educar para que el Tiempo Libre sea un espacio de disfrute pero también saludable implica trabajar valores con una metodología que contenga al individuo y al grupo como referentes.

La ASC, la Educación no formal, la Educación en el tiempo libre y la educación en valores utilizan los mismos principios metodológicos: creer en las personas, basarse en la comunicación y la relación personal, priorizar al grupo como espacio de encuentro, de interacción, de generación de aprendizajes y de posibilidad de organización y transformación, partir de la realidad concreta de las personas, de sus necesidades y motivaciones, por ello priorizar la vinculación de los procesos a los problemas, necesidades, intereses y situaciones de los protagonistas, utilizar métodos activos, creativos, dinámicos y experienciales, tener en cuenta la realidad social y cultural cercana en la que está viviendo el propio sujeto de la intervención, utilizar los recursos propios de la comunidad, etc.

Más concretamente, la Educación en Valores se centra en la persona, pretende ser una formación para el cambio, es un proceso de aprendizaje en el que se clarifican los valores personales, se fomenta la capacidad de elección como ejercicio de libertad y responsabilidad, se posibilita la reflexión crítica sobre la realidad y sobre uno/a mismo.

La ASC pretende la transformación social mediante la participación e implicación de todos los sujetos que conforman una comunidad, lo que ha de traducirse en la construcción de un mayor bienestar cotidiano, de una mayor calidad de vida.

No podemos hablar de adolescencia y valores olvidándonos de la realidad social en que vivimos. Hemos pasado en un corto período de tiempo, de aceptar un conjunto de valores socialmente reconocidos a una variedad de propuestas sobre qué es favorable o nocivo para la convivencia humana. La sociedad actual es contradictoria: asentada jurídicamente sobre las bases de la igualdad y la justicia y, al mismo tiempo, instalada en el hedonismo, el confort, el consumo y el desarrollo ilimitado que promueve desigualdades. Proclama la libertad y condena la violencia, pero manipula la información.



El tratamiento que se hace de la adolescencia en nuestra realidad social es a su vez contradictorio. Considera a los adolescentes como un mercado potencial al que venderle una variedad de productos de consumo inmediato, pero no les asegura la obtención de los medios necesarios para poderse independizar económicamente; ofrece

continuas tentaciones poco saludables, alaba la capacidad de correr riesgos al tiempo que organiza campañas de tintes alarmistas en pro de la seguridad y la salud; vende una variedad de valores y contravalores sin diferenciar unos de otros: cuerpo 10 como modelo único de atractivo, la autoaceptación, obtener el éxito por encima de todo frente al valor de la solidaridad y la amistad, el consumir por consumir, el placer inmediato, la capacidad de resistencia ante la frustración, la erotización precoz, el aprender de los propios errores, la frivolidad y despreocupación juvenil como elemento caracterizador, la importancia del esfuerzo mantenido...

Y es en esta sociedad donde los adolescentes tienen que configurar sus valores personales haciendo elecciones sobre las que, en la mayoría de los casos, no se les han ofrecido medios para discernir ni ocasiones en las que ensayar las diferentes alternativas y prever las consecuencias. Entre otras cosas decidiremos lo que consideramos saludable o no, nuestra forma de vida en la que estará incluida nuestra idea de salud, de vida saludable, de hábitos de alimentación, de cuidados, de conducta.

La tarea propia de la adolescencia es ir definiendo la propia identidad, lo que significa reconocer el propio cuerpo, hacer elecciones independientes, definirse ante uno mismo y los demás, determinar su sistema personal de valores, planear el propio futuro, comprometerse con su proyecto de vida, relacionarse con los otros y con el mundo desde una nueva y paulatina posición de independencia y autonomía.

La adolescencia es una etapa de crecimiento y maduración acelerada en la que se toman decisiones de mucho peso para el resto de la vida, en la que se establecen los valores con los que nos manejaremos en el mundo y en las relaciones con nosotros mismos y los demás.

La tarea no es sencilla, el resultado no se conoce de antemano y lo que está en juego es la posibilidad de desarrollar o no todas las capacidades personales, lo que a su vez determina el papel que se adopte como miembro de una sociedad. Sociedad cuyos valores vendrán determinados por cómo sean los valores de los individuos que la conformen; sociedad que será más justa, más solidaria, más sana y más alegre si éstos son los valores de los ciudadanos.



Desde los Servicios de Salud se está manejando el concepto de resiliencia como elemento clave en cualquier

proyecto estratégico de prevención de salud. La resiliencia, o capacidad de salir fortalecido, reforzado ante la adversidad, se fomenta cuando se ayuda a las personas para que sean capaces de gobernar su vida y puedan determinar lo que les suceda.

Se consideran elementos clave para la resiliencia los que se reúnen en las siglas inglesas (PCAP) de las palabras: Personas, Colaboraciones, Actividades y Lugar. Personas: referente de un adulto como elemento clave para la autoafirmación personal. Colaboraciones o comunidad: un compromiso de la sociedad en la atención a la salud integral del adolescente. Actividades que permitan desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo. Lugar (*place*): espacios de reunión donde compartir inquietudes y desarrollar relaciones de amistad.

Elementos educativos fundamentales para fortalecer la resiliencia: conocer la realidad, poder obtener respuestas honestas a sus preguntas; avanzar hacia la independencia y la autonomía; ampliar las posibilidades para establecer relaciones positivas con el entorno social; potenciar la capacidad de explorar el entorno en todas las posibilidades que ofrece, mantener la capacidad de jugar, fomentar la creatividad, actualizar el sentido del humor, desarrollar la capacidad de juzgar y el sentido crítico.

¿Hay alguna contradicción o diferencia entre los principios y la metodología de la ASC y los elementos que fomentan la resiliencia? Quizá el explícito énfasis que desde la ASC se pone en la importancia del proceso grupal e individual como elemento generador de aprendizaje, cambio, crecimiento.

Esta apropiación metodológica de los principios de la ASC se está haciendo también en otros servicios públicos: participación ciudadana, servicios sociales, cultura. Significa que vamos por el camino correcto y que tenemos y debemos establecer cuantas más redes de coordinación y encuentro sean posibles.

El papel de los educadores, animadores y figuras en contacto con los adolescentes consiste en acompañarles en su camino de autodescubrimiento y crecimiento personal; de manera que se asegure la posibilidad de una elaboración personal guiada que permita, desde la autonomía y la autocrítica, una elección de valores vitales. Las actividades de Ocio y Tiempo Libre tratan de mostrar, de modo que sean experimentados individualmente aprovechando al grupo como generador de aprendizajes, los valores que van a comportarle mayores beneficios personales:

- Mejor desarrollo de sus propios recursos
- Una mayor capacidad de elección sobre su vida
- Un mejor ajuste de su conducta al principio de realidad
- Una más activa adaptación a su contexto sociocultural
- Una construcción coherente y sólida de su sistema personal de creencias y valores.

El descubrimiento y elección de valores se realiza mediante la experimentación a través de personas que los hacen visibles con sus actos o sus propuestas experienciales significativas. El adolescente valora, es decir experimenta e interpreta lo que vive.

Los valores no se enseñan imponiéndolos, sino proponiendo y mostrando distintos caminos y opciones, acompañando y ayudando a que cada individuo vea y elija los que considere que entroncan mejor consigo mismo. La elección de un valor que delimite la conducta debe vivirse como un enriquecimiento personal que aumenta las posibilidades de realización como ser social y no como algo que resta posibilidades de disfrute.

La formación de los educadores y educadoras no debe olvidar tener en cuenta las características propias de la adolescencia, saber de métodos y estrategias, saber de educación en valores, saber estar cerca y lejos, saber no adoctrinar aunque sí orientar, saber escuchar y esperar, saber que no saben y formarse, saber pedir ayuda, saber valorarse y a su trabajo también, saber ser capaces de entrar en crisis.



La adolescencia se define como un momento de crisis, y no hay que olvidar que una de los significados de la palabra 'crisis' es 'oportunidad'.

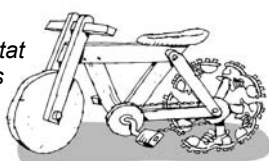
Debemos no olvidarnos de dar y darnos oportunidades para que la Educación en Valores sea el núcleo en torno al cual giren todas las intervenciones programadas para educar en el Tiempo Libre.

Documentació dels grups de treball

Grup 4. Risc social i animació

Anna Forés i Jordi Grané¹

"Poder viure, gaudir, sentir-se protagonista del propi projecte personal, que creix i es fa realitat enmig dels projectes personals dels altres, és el que anhela qualsevol persona."
(Benavent, 2003)



Per què algunes persones poden fer front a les proves més dures de la vida, mentre que d'altres se senten superades pel més petit obstacle? Quins són els factors que possibiliten que una persona es recuperi davant l'adversitat mentre d'altres es veuen envaïts per sentiments de desesperança i abandonament? Es tracta d'una poderosa qualitat: la resiliència, un concepte trencador i transgressor en les Ciències Socials.

La resiliència és un concepte nouvingut que comença a tenir una presència important en el camp de la intervenció social. Bàsicament el concepte fa referència a la capacitat de les persones de fer front, de sobreposar-se i de sortir enfortit o transformat davant d'experiències vitals colpidores o adverses.

Les persones resilientes són aquelles que:

- controlen la seva vida
- mostren empatia vers els altres
- desenvolupen una comunicació afectiva i capacitats interpersonals
- tenen sòlides habilitats per a solucionar problemes i prendre decisions
- estableixen metes realistes
- aprenen tant de l'èxit com del fracàs
- són compassives

- porten la vida responsable amb valors sensats
- se senten especials (no egocèntric) mentre s'ajuda als altres a sentir el mateix
- s'accepten a si mateixes i a les altres persones

Sovint les persones que han superat adversitats reconeixen la importància en aquesta superació de la presència d'altres persones que, a vegades, amb un simple somriure o una carícia els han retornat l'esperança de poder albirar una escletxa en el cercle viciós que els envolta.



Les persones educadores i animadores poden contribuir a ser significatives i proporcionar l'esperança; poden fer que els **nostres joves siguin més resilients, potenciant els factors de la resiliència i especialment treballant amb ells la capacitat lúdica, creativa, i el sentit de l'humor.**

Amor i humor són dos pilars fonamentals per fer créixer la resiliència, estretament lligada també al sentit d'esperança, de futur, que amaga la possibilitat de reeixir davant les adversitats.

La resiliència és un PROCÉS que ens permet aprendre de l'experiència viscuda i possibilita incrementar la nostra salut i la nostra qualitat de vida.

¹ Ana Forés i Miravalles, pedagoga, professora d'Educació Social a la Universitat Ramon Llull. Fundació Pere Tarrés.
Jordi Grané i Ortega, sociòleg, expert en resolució de conflictes. Director de la xarxa internacional Ponts de Mediació.

El que es tracta amb la resiliència és ensenyar a la joventut que les persones ens en podem sortir, que hi ha alternatives davant dels problemes. En definitiva, que hi ha oportunitats per produir els canvis per superar l'adversitat.



Bibliografia

- BICE (1999). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit però no vençut*. Claret: Barcelona.
- CORNELIUS, HELENA. FAIRE, SHOSHANA. 1998. *Tú ganas / Yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*. Madrid: Gaia
- CYRULNIK et al. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa: Barcelona
- CYRULNIK et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Gedisa: Barcelona
- FORÉS, A; VALLVÉ, M. (2002). *Quan la didàctica porta nom d'educació social*. Fundació Pere Tarrés: Barcelona
- GUENARD, T. (2003). *Más fuerte que el odio*. Gedisa: Barcelona
- LEDERACH, JOHN PAUL (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata
- MANCIAUX (comp.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa: Barcelona
- MELILLO; NESTOR SUAREZ (comp.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós: México
- MULDOON, BRIAN. 1998. *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós
- NAVARRO, C. *La resiliencia: quelcom més que un concepte fronterer*. Revista d'educació Social núm. 25 pp. 29-46

Conclusions dels grups de treball

Conclusions dels grups de treball de les Jornades sobre adolescència i risc: "Factors de protecció des de l'animació juvenil"

A continuació presentem les conclusions dels diferents grups que treballaren en el marc de les jornades sobre ADOLESCÈNCIA I RISC: "FACTORS DE PROTECCIÓ DES DE L'ANIMACIÓ JUVENIL". En tots quatre casos són fruit d'un treball dinàmic i participatiu, i pensem que donen peu a la reflexió prèvia tan necessària en el treball d'animació amb adolescents.

GRUP DE TREBALL 1 Identitat i expressió

El desarrollo de nuestro Curso ha presentado un breve recorrido teórico-práctico por diferentes métodos y técnicas de creación artística, a partir de cuatro "modelos" de taller didáctico elaborados desde las pedagogías de la expresión dramática, el teatro, la danza y la expresión corporal.

Se ha configurado como un laboratorio de formación práctico, teórico y didáctico donde los participantes han sido invitados a viajar entre el discurso y la práctica, el sentir y el hacer, la percepción y la puesta en acción. El proceso de trabajo ha permitido al grupo experimentar diversas prácticas de expresión, creación y comunicación artística, individuales y colectivas, a partir de diversos aspectos derivados de los fundamentos de la corporeidad y sus posibles poéticas, y de la utilización de diferentes técnicas dramáticas (máscaras, *clown* –payaso teatral-, teatro-fórum, etc.)

Este dispositivo de formación se ha acompañado de extractos de documentos audiovisuales relacionados con diversas técnicas artísticas utilizadas durante el desarrollo de las sesiones y con la presentación, más extensa y específica, de tres experiencias de intervención pedagógico-artística realizadas con adolescentes en otros contextos educativos y sociales¹ (Dos de estas experiencias se describen en la documentación de trabajo del grupo núm. 1, Identidad y expresión).

¹ **Náufragos del sentimiento.** Recital de poesía y flamenco en el Centro de Reeducación de Burjassot (Valencia). **2. La Coma. Punto y aparte.** Taller de teatro del barrio de La Coma, Paterna (Valencia). **3. Día de la mujer.** Taller de Expresión Dramática del CP Antonio Ferrandis. La Coma, Paterna (Valencia).

De ese modo, la progresión de los talleres nos ha permitido abrir las puertas hacia un espacio para la reflexión individual y colectiva sobre las actividades dramáticas en arte-educación, sobre la figura y función del animador que interviene con adolescentes a través del arte, y sobre el tema central de las Jornadas.

Tomando como materia prima de experimentación a cada participante en su globalidad –única, original e irreplicable– y sin perder nunca de vista las temáticas que han sustentado estas Jornadas, hemos partido de la base de que la práctica y la vivencia del arte desde las pedagogías de la expresión dramática, del teatro, de la danza, de las técnicas corporales, constituyen un campo de acción privilegiado para cultivar la *resiliencia*:

1. **Favorecen la introspección** (arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta)
2. **La independencia** (saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; mantener una distancia emocional y física sin caer en el aislamiento)
3. **La capacidad para relacionarse** (posibilidad de establecer lazos e intimidad con otras personas, para equilibrar la propia necesidad de afecto con actitud de brindarse a los demás)
4. **La iniciativa** (el gusto por exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más complejas)
5. **El humor** (posibilidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia)
6. **La creatividad** (capacidad de crear orden, belleza, a partir del caos y el desorden, mediante un proceso dinámico de búsqueda, descubrimiento y logro de nuevas percepciones y solución de problemas)
7. **La ética y la autoestima** (como bases de los demás pilares).

Es decir: sitúan a la persona en una situación privilegiada de búsqueda e interacción entre su yo y el entorno.

Sin duda, nuestra hipótesis de partida se ha visto corroborada por las diferentes expresiones orales, plásticas y escritas manifestadas durante las sesiones de trabajo. Unas conclusiones que, más allá de los aspectos puramente didácticos que podrían deducirse de las mismas, muestran en su conjunto la parte más humana de la vivencia artística. Una vivencia artística entendida como fuente y contenido esencial de aprendizajes significativos.

Una vez más, hemos podido observar sobre el terreno que, ciertamente, la búsqueda de la identidad puede presentarse como la búsqueda de un original desconocido, ausente o inalcanzable, quizás porque se encuentra oculto por demasiados obstáculos que son también máscaras. Un original que se nos escapa, que se diluye cuando intentamos atraparlo, que se aparece como una sombra o un reflejo. No obstante, al igual que la profesora Barret, nosotros creemos que lo importante será todo aquello que el proceso mismo de esa búsqueda utópica revelará y dará sentido a quien se atreva a realizar el viaje. El privilegio del teatro-educación, o de las actividades dramáticas, es que se trata de un mestizaje con todas las ventajas de los cruces, encuentros, complementariedades, que permiten evitar la dicotomía artificial.

Confiamos en que la curiosidad y el deseo por cultivar la formación artística y ampliar los recursos metodológicos y didácticos desde la animación a través de las actividades dramáticas, permanezca latente en cada una de las personas que han constituido este grupo de trabajo.

He aquí algunas de estas expresiones aportadas por nuestro grupo de trabajo, que fueron expuestas durante la clausura de las jornadas y que pueden contribuir a una mejor comprensión del trabajo realizado:

GRUP DE TREBALL 2

Relacions positives: factor de protecció

- En nuestra tarea educativa y preventiva debemos partir de las necesidades básicas de los adolescentes, de su momento evolutivo.



- Nuestro enfoque se centra en las habilidades para la vida. Estas habilidades, según la OMS, son:
 - Conocimiento de sí mismo
 - Empatía
 - Relaciones interpersonales
 - Manejo de tensiones y estrés
 - Comunicación asertiva
 - Pensamiento crítico

- Toma de decisiones
- Manejo de emociones y sentimientos
- Solución de problemas y conflictos
- Pensamiento creativo
- En un primer momento analizamos el grado de desarrollo de estas capacidades en los adolescentes con los que trabajamos, de la forma más individualizada posible, pero en el marco del grupo.
- Nuestro objetivo es potenciar el desarrollo integral de las personas para que sean capaces de adquirir un proyecto de vida que les capacite para cambiar el mundo en el siglo XXI.
- En todo el proceso tienen que estar presentes los valores, sobre todo el de la afectividad.
- No podemos imponer nada a los adolescentes, son ellos quienes deben saber cuál es su camino.

GRUP DE TREBALL 3

Educació en valors, mercat de valors?

La salud es algo más que ausencia de enfermedad. Es sonreír, dormir la siesta, ir a la montaña, ver las cosas positivamente, dar las gracias...



Los conflictos y las situaciones difíciles en el trabajo con adolescentes se pueden transformar en una oportunidad para mejorar las relaciones aprender, crecer, trabajar mejor.

El proceso es más importante que el hecho de que salga la actividad. La actividad no es el objetivo sino el instrumento para conocer las necesidades de los adolescentes, según éstas varían.

Ante las situaciones de posible riesgo, es fundamental escuchar antes que intentar dar una solución. No somos superman ni superwoman, hay que trabajar en red.

Es fundamental que conozcamos nuestro propio sistema de valores para poder respetar el de los demás y por tanto no imponer sino contrastar.

El papel de los educadores/as consiste en acompañar, caminar en paralelo respetando sus propios procesos personales.

Las crisis no deben considerarse algo negativo sino que forman parte del proceso vital de todos/as y son, al igual que los conflictos, una oportunidad de transformación y replanteamiento.

En el trabajo de educar en valores es importante ser conscientes de cómo los transmitimos. Coherencia entre pensamiento y acción.

Hay, pues, que crear un código de comunicación compartido, hay que respetar el tiempo y el momento de los implicados y hay que ser lo suficientemente flexible como para adaptar el papel del educador a las necesidades de los adolescentes.

Es necesario diferenciar entre principios metodológicos y valores. Conviene tener una formación permanente.

GRUP DE TREBALL 4 **Risc social i animació**



Cuento resiliente, o cómo el riesgo hace huella pero no nos vence

Totes i tos els membres del grup... i la mosca

Érase una vez en un país imaginario. Donde vivían unos habitantes que siempre habían guardado un secreto... un secreto que les había llevado mucho tiempo descubrir, que llenaba su vida de magia.

Pero esto no fue siempre así, hubieron tiempos de tristeza, donde todos los días parecían grises, donde nadie sonreía al cruzarse con su vecino, donde cada uno vivía su propia vida.

Un día llegó al pueblo una pareja; éstos habían comprado el viejo molino de trigo. Al empezar a trabajar se dieron cuenta de que la gente del pueblo no les compraba el esfuerzo de su trabajo, la harina, ni el pan.

La pareja estuvo pensando qué hacer durante mucho tiempo, hasta que decidieron convocar a todo el pueblo en el molino, allí les preguntaron:

—¿En este pueblo no se come pan? ¿Cómo lo hacéis?

—Sí, claro que comemos pan —contestaron los otros habitantes del pueblo.

—Es costumbre comprarlo en el pueblo que tenemos cerca, siempre lo hemos hecho así —contestó otro habitante.

—Nosotros tenemos harina, comprarla aquí; Manolo tiene verduras; Carmen, gallinas. Compremos todos en el pueblo —contestó el nuevo molinero.

—**Podemos intentarlo.** Que no nos lo impida que siempre fuera así. **Es posible hacerlo de otra manera** —gritaban los habitantes... Incluso uno añadió— ¡¡¡Teruel también existe!!!

.....

Los días pasaron, la gente paseaba por los alrededores del pueblo... en uno de esos paseos aconteció algo especial, escuchémoslo.....

Cuando Toni, adolescente, y su abuelo Adrián andaban plácidamente en su caminar diario descubrieron una piedra que tenía una inscripción...

¿Sería ése el secreto tan anhelado por el pueblo?

La inscripción decía: **"No hay camino único y concreto sino aquél que tú recorres"**.

Toni pregunta a su abuelo: "Dime, tú que tienes más experiencias y conocimientos, ¿cuál es el mejor camino?"

Adrián, con sus 80 años, contesta: **"Aquél que elijas tú será el camino correcto porque lo has elegido tú con tu voluntad, tan sólo te digo que todos te llevarán a la meta que tú elijas."**

Toni insiste: ¿Cuál de ellos tiene menos problemas?

El abuelo le contesta: **"Las dificultades no sólo son problemas sino también oportunidades donde aprender, todo es del color que se mire."**

Lo importante es que quieras superarlas y de esa manera llegarás donde quieras...

...

Pasaron unos años, algunos meses, diferentes días, hasta que por fin descubrieron que...

En el pueblo se había co-construido un laberinto... ¿sería ese el secreto? Quizás sí...

La salida del laberinto, la lejana y escondida salida no estaba tan lejos como pensaban los habitantes del pueblo. Después de vagar por el laberinto, su espacio era el ideal, pues habían descubierto que **cada uno de ellos era útil a los demás y, a la vez, los otros les eran útiles a ellos mismos.** Descubrieron que **la salida**

estaba en el clima que habían creado, en la aportación de cada uno, en la cooperación de todos. Aquél era su mundo, su laberinto, cada vez más amplio y único, porque lo habían creado ellos.

...

Recordaban ese pueblo pequeño, antes del laberinto, antes de la magia, antes de la piedra.

Un pueblo muy pequeño donde la gente no se saludaba, ni se conocía, para no cruzarse no se cruzaban ni la mirada.

Una mañana apareció un niño en la plaza del pueblo, era Jordiet, que buscaba una casa donde dormir aquella noche.

Al darse cuenta que nadie le contestaba reunió a todo el pueblo en la pequeña plaza.

Los habitantes del pueblo, al verse tan cercanos los unos con los otros, sintieron curiosidad por la persona que tenían al lado. Ninguno pudo evitar girar la cabeza y mirar a los ojos de los demás.

De repente se escuchó una voz que decía... "¿Quién es este niño? ¿De quién es?"

Este pequeño niño, Jordiet, había producido unos pequeños cambios en todo el pueblo, a partir de aquel momento la gente se saludaba, quedaban para pasear, para hablar. Jordiet sonreía viéndolos tan entusiasmados y volviendo a **pensar en la importancia de los pequeños cambios.**

...

Cuento explicado, cuento acabado...

¡Ah, no! Se me olvidaba...

Con tanto ir y venir hablando tanto entre ellos nadie reparó en un pequeño ser que observaba la historia del pueblo. Ella entraba y salía de las casas no sin esfuerzos, golpeándose a veces con los cristales, viéndose atrapada en botellas de refrescos... ella sabía el secreto...

Ella, y cada uno de sus múltiples ojos, **veía diferentes perspectivas del problema**; para ella la realidad era la suma de todas las perspectivas y, gracias a **su capacidad de salir del cuadro y ver más allá de los límites**, conocía la realidad de ese pueblo.

Jordiet salió de la plaza, vio la mosca y pensó:

"Si fuéramos capaces de ver el mundo como esa mosca, de **buscar soluciones en vez de problemas y aprovechar las oportunidades** que esta situación nos ha brindado, seguramente habríamos tenido mucho más tiempo y energía para dedicarnos a otras cosas"... pero eso es otra historia...

Xim pum!

Moralina: sigues resiliènt, aprèn de les adversitats i reïx!

Conclusions dels grups de treball

Expressions aportades pel grup de treball Identitat i expressió

He aquí algunas de las expresiones aportadas por nuestro grupo de trabajo, que fueron expuestas durante la clausura de las jornadas y que pueden contribuir a una mejor comprensión del trabajo realizado:

El teatro (vivencias, emociones y sentimientos) nos ha enseñado que se puede y debe poner en práctica en cualquier ámbito de trabajo, ayudando a niños, jóvenes y adultos (como nos ha ayudado a nosotras) en su formación como personas.

Me siento mejor conmigo misma ya que me he expresado tanto física como psicológicamente. Siento compañía, tranquilidad y paz. Me ha gustado pasar de ser un conjunto de personas a ser un equipo en día y medio. He mirado a la cara a mis compañeros y me he sentido a gusto con ellos, sabiendo que apenas los conozco. Miradas que llegan más allá de nuestros ojos, que te acarician por dentro...

El momento más increíble de todas las sesiones fue para mí el momento en que todos estábamos con las máscaras... Una mezcla de entendimiento y desconcierto con esas caras "neutras", "inertes". Este momento e ir con las máscaras me ha permitido experimentar sensaciones de miedo y desconfianza al principio y después de proximidad y, al mismo tiempo, una sensación de fragilidad, soledad y necesidad de conectar con estos seres en movimiento de mí alrededor. Experimenté sorpresa al ir descubriendo cómo se intensificaba el significado y las sensaciones transmitidas con el cuerpo, el movimiento y el contacto mínimo de las manos. Se intensificaba la energía... no sé... algo extraño y bonito. Me daban ganas de explorar más y más, era como ir abriendo puertas hacia el descubrimiento de uno mismo y de los demás. Una curiosidad por el conocimiento y el aprendizaje que ya se había despertado en mi interior a través de las propuestas de trabajo que se nos formularon desde el primer momento en que el grupo nos encontramos.



La primera cara que vi me hizo sentir observada. No dice nada con su rostro, pero parece saberlo todo. El momento de la gente hacia sus máscaras me ha ilusionado, cada uno busca algo de sí mismo... Las miradas se dirigen hacia los demás como un efecto dominó. Ha llegado a intimidarme, no sé si ellos se ven diferentes ¿realmente se sienten como los veo? Todos se alejan del círculo. Nadie avanza hacia delante. Parecen iguales, parece que... juzguen con su mirada. Son estatuas en movimiento, cada uno tiene su camino marcado, ¡pero me sorprenden! Se comunican... Me inquieta sentir una mirada sobre mí. Ya no son iguales. Es armonioso el movimiento entre ellos, me tranquiliza cuando se interrelacionan, crean como piezas de una sola cosa. Es extraño ver sus caras, algunas las descubro ahora...

Con las máscaras desaparece la expresión y tus ojos van en búsqueda de la comunicación con otros ojos, hacia un interior desconocido que aflora con fuerza... Improvisar con temas de la cruda realidad social con la posibilidad de jugar a transformar los desenlaces, nos ha hecho meditar sobre nuestras prácticas con jóvenes... Serenidad y calma después de las confesiones de los payasos. Risa, mucha risa y sentimiento de estar mejor y saber afrontar desde lo cómico tu gran problema. Expresarnos con esa nariz de payaso ha hecho que nos sintamos mejor, que dejemos aflorar ante los demás sentimientos variados y compartamos nuestras debilidades en un clima de respeto y aprendizaje. Amor y calor junto a risas se han conjugado en un fin de semana mágico.

Vine cansada de mi trabajo y me llevo una inyección de energía. De energía y de carga emocional que invita a pensar en una misma, en sus intervenciones con adolescentes, en su formación, en la animación, en la Vida.

Es reparador, reconfortante, resiliente, encontrar un tiempo y un espacio para abandonar el mundo exterior y concentrarte en tu planeta interior. He sacado al exterior sentimientos que me han hecho sentir mejor y que he podido compartir con el grupo. A mí, el curso también me ha aportado un saquito de calma, tranquilidad y serenidad que no había encontrado aún. Me ha hecho renacer, ver y sentir otras posibilidades, otra semilla a la cual dar forma. Reflexionar sobre mi trabajo y sobre otros recursos didácticos muy especiales, bonitos, auténticos: el Teatro sana.

Realmente es importante conocerse a uno mismo antes de empezar a trabajar con los demás, es necesario saber cómo somos y qué somos para intentar, por lo menos, acercarnos a los otros. Y todo este fin de semana nos ha permitido abrirnos a nosotros con sinceridad y también a personas que no conocíamos de nada.

Nunca había hecho nada parecido, me siento bien por haberme atrevido. Creo que el teatro puede ser y es un gran maestro para la psicología. Nunca dejamos de descubrir cosas nuevas de nosotros mismos y este espacio nos brinda un sinfín de posibilidades. El teatro permite que dejes salir tantos interiores diferentes que, al final, se desdibujan para dar paso a un Yo nuevo.

Transmitir y recibir las sensaciones de los demás a través de sus gestos me ha emocionado, me ha sobrecogido... He transmitido mucho, me ha gustado que los demás, a su modo, me supieran entender. Escenificar noticias tan tristes de la vida cotidiana y poder cambiar el final, ha sido fantástico. Me ha dado sensación de felicidad.

Destacaré la sensación de liberación del yo, de mostrarme tal como soy ante los demás. ¿Lo que somos o lo que queremos enseñar de nosotros? ¿Sabemos lo que somos? ¿Con quién estamos bien o de qué depende? De nosotros, de lo que nos envuelve. En este grupo he descubierto que yo tengo mucho dentro, pero mi ambiente es el que me consume, me para.

El ejercicio de reírse de su/tu interior ha sido muy divertido y ayuda a superar problemas personales. La risa permite ridiculizar lo peor de nosotros y la función de "dinamizador" debería ser la de escuchar individualmente a cada participante procurando que sea él quien se acepte, ayudándole a encontrar herramientas para que esto ocurra y se encuentre a gusto consigo mismo. La risa relaja, es un buen medio, una vía muy idónea para los adolescentes.

El momento del payaso expresando su "secreto" riendo = alegría. Sí, probablemente es una actitud que ayuda a seguir viviendo, pero no "vale" refugiarse en la nariz. La nariz puede ser un símbolo de fortaleza pero tenemos que ser igual o más fuertes sin tener que buscar una máscara por muy pequeña que sea.

Emociones intensas. Compartir las enriquece. La sensación de descubrirte a ti mismo en aspectos que antes desconocía y la libertad y la sensación de descanso al mostrar lo que yo era. En una palabra: emoción. Si te has destapado, deja una ventana entreabierta para que la luz de las sensaciones te caliente y reconforte siempre.

Volver a recuperar el entusiasmo a través del teatro (expresión, reflexión, desinhibición, etc.), el entusiasmo por las cosas pequeñas, las que no se ven con los ojos, las esenciales –como decía el Principito–, ha sido un proceso muy enriquecedor. El enorme placer de descubrir en las pequeñas cosas la esencia de una auténtica relación con uno mismo y con los demás.

Estaba oxidada al llegar y este curso me ha permitido revitalizarme. Me entusiasma descubrir cosas nuevas en mí y que los demás me aporten las suyas. Compartir la vida es como vivir dos veces. Importante sensación la de tratar con un grupo que conoces de dos días los aspectos más "profundos" y auténticos de tu ser. Me voy con una sensación cálida y agradable de este fin de semana. Me voy llena y compartiendo. El Curso me ha dado un "porqué" y un "para qué".

Experiència

Campaña de prevención/reducción del tabaquismo y el consumo de cannabis

**Lourdes Alapont, Mónica Aroca, Marian Cardona,
Rosa Cuartero i Marisa Navarro, tècniques del
Consorci Joves.net**

Según el último estudio de *Consumo de droga de la población general de la Comunidad Valenciana 1996-2004*, el tabaco y el cannabis son las dos únicas sustancias que presentan una tendencia al alza en el consumo. El aumento en el consumo semanal de cannabis ha sido de un 22,7% (de 4,4% de la población mayor de 14 años, al 5,4%), y el de tabaco, de un 10,9% (de 35 a 38,8%). El aumento del consumo en el ámbito escolar también sigue creciendo, éste crecimiento se ha dado principalmente por la baja percepción de riesgo de estas sustancias. La campaña va dirigida a adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 14 años, que corresponde al primer ciclo de la ESO, ya que es en estas edades cuando se produce el mayor incremento del consumo.

Esta campaña se realiza de forma coordinada por los técnicos de los departamentos de Juventud y por los de las unidades de Prevención Comunitaria de los municipios integrantes del Consorcio Xarxa Joves.net. La campaña pretende complementar los programas de prevención escolar que se coordinan desde las distintas UPC y se llevan a cabo durante toda la Enseñanza Secundaria (programa Órdago).

Se pretende desarrollar la campaña en los centros escolares, planteándose no como imposición sino como resultado de un proceso participativo, en el cual se incluirán dinámicas grupales, paneles expositores y material multimedia para hacer la campaña más atractiva a la población a la que va dirigida, así como dotarlos de estrategias y habilidades para mantenerse abstinentes frente a la presión que pueden ejercer otros compañeros. Encontramos el ámbito educativo y el centro escolar uno de los espacios más importantes de socialización del individuo.

1. OBJETIVO GENERAL

- Sensibilizar a los adolescentes de los riesgos asociados al uso del tabaco y el cannabis.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Informar a los escolares sobre los efectos y los riesgos del uso y abuso del tabaco y cannabis, de una manera eficaz y desprovista de dramatismo.
- Dotar a los adolescentes de estrategias y habilidades personales que faciliten el mantenimiento en la abstinencia de tabaco y cannabis.
- Facilitar al profesorado la posibilidad de ser modelos saludables para sus alumnos.
- Promover espacios libres de humo en los centros educativos, haciendo cumplir la ley vigente y sensibilizando a los fumadores sobre el respeto hacia los no fumadores.



3. DESCRIPCIÓN - ACCIONES

A nivel general se trata de una campaña informativa sobre el uso y abuso de las drogas, con una vertiente específica de prevención en la adquisición del hábito del tabaquismo y el uso del cannabis entre los más jóvenes (12-14 años) y de la reducción del mismo entre el resto.

A1. Presentación de la campaña

Previamente a la aplicación de la campaña, con motivo de conocer las características concretas de los alumnos a los que irá dirigida administraremos un cuestionario breve sobre actitudes hacia estas sustancias y prevalencias de consumo que nos servirá para adaptar las actividades a las características de cada aula o centro educativo. Después de la campaña se aplicará un post-test que nos servirá para evaluarla.



A2. Taller de formación de mediadores en prevención de drogodependencias

Este taller se basa en un curso de 12 horas impartido por los técnicos de las UPC, con la finalidad de formar a mediadores juveniles y animadores en prevención de drogodependencias y del cual puedan salir formadas posiblemente las dos personas que desarrollen la exposición de los paneles y las dinámicas. También se realizará un seminario de profundización denominado "El consumo de cannabis en la adolescencia ¿un estilo de vida?". Estos seminarios van dirigidos a personas que trabajen con adolescentes y tengan formación previa en drogodependencias.

A3. Exposición de paneles

La exposición de carteles será una actividad dirigida a los adolescentes de primer ciclo de la ESO, de trabajo en grupo, donde dos monitores previamente formados a través del curso de formación de mediadores, realizarán dinámicas grupales asociadas a los mensajes de cada cartel, con una frecuencia de una sesión por aula, que tendrá una duración de una hora y media.

La exposición tendrá aproximadamente 10 carteles donde se especificarán mitos, situaciones de riesgo y consumo, consecuencias del consumo, etc. sobre el tabaco y el cannabis, de manera que puedan resolver sus dudas sobre estas sustancias, así como ensayar habilidades de resistencia a la presión del grupo, asertividad, etc.

Con la finalidad de poder trabajar de forma más dinámica se realizarán subgrupos proporcionales al número de alumnos y se trabajarán determinados carteles que requieran una participación más activa de los mismos. Se potenciará la participación de los alumnos en todo momento utilizando técnicas como la "tormenta de ideas".

A4. Material impreso

En soporte impreso se revisará y reeditaré un folleto informativo editado en el año 1999 bajo el lema "Drogas... sobre todo consumir información"

La difusión de estos dípticos se realizará a través de los centros educativos y de los centros de información juvenil. Además, la Xarxa Joves net cuenta con una web donde aparecerá la campaña y también la información incluida en dicho folleto (<http://www.joves.net>).

Se realizará una correcta difusión de la Ley 4/2002 del 18 de junio, limitando los espacios de uso de tabaco, para ello se realizarán unos adhesivos con mensajes que adviertan sobre los riesgos del consumo y los espacios libres de humo.

A5. Soporte digital informativo

Se creará y editará un CD a modo de videojuego en el cual los escolares puedan verse en diferentes situaciones ante el consumo de tabaco, cannabis y alguna otra sustancia.

Dicho CD-ROM pretende ser un juego interactivo de conocimiento y prevención de drogodependencias, que pone a prueba los conocimientos del jugador en materia de drogas con el fin de mejorar su información en relación con los riesgos asociados con el consumo de sustancias y favorecer la abstinencia y, también, la reducción de riesgos. Su interactividad, formato y concepción audio-visual propician al usuario la sensación de estar jugando, más que de estar aprendiendo, al tiempo que supone un excelente soporte didáctico para el profesorado.

A6. Programa de deshabituación tabáquica

Con la finalidad de que el profesorado se convierta en un modelo saludable para los alumnos se promocionará, como parte de la campaña, la deshabituación tabáquica de los agentes intervinientes en el ámbito educativo.

La terapia de deshabituación tabáquica se coordinará desde las unidades de Prevención Comunitaria de las Drogodependencias en coordinación con la Asociación Española contra el Cáncer.

El programa de deshabituación tabáquica centrará su tratamiento en el ámbito psicológico, su duración será de 5 a 8 sesiones en grupo semanales, más dos de seguimiento con una periodicidad mensual. Los grupos estarán formados por entre 8 y 10 personas, y se realizarán tanto grupos para los adolescentes que deseen dejar de fumar, como grupos para el resto de adultos del ámbito educativo (profesores y padres).

A7. Aula del tabaco

Este recurso didáctico, coordinado por la Dirección General de Salud Pública de la Consejería de Sanidad, está compuesto por un conjunto de módulos que ofrecen la posibilidad de conocer qué es el tabaco, de dónde proviene, cuáles son las claves de su aceptación social, sus efectos nocivos, las ventajas de una vida sin tabaco. Se trata de hacer una serie sencilla de comprobaciones y experiencias en relación con este tema tan importante de salud pública.

Dos monitores/as formados reciben y dirigen la visita de cada grupo durante una hora. Ésta se realiza en horario lectivo, con grupos de 30 o 40 escolares. Los alumnos deben ir provistos de lápiz o bolígrafo para cumplimentar el cuaderno de apoyo que se entrega a cada alumno.

Elementos experimentales que componen el aula:

- La máquina que fuma
- Casa de los humos
- Hucha
- Panel de móviles en relación con los órganos del cuerpo que se encuentran más afectados por el hábito del tabaquismo

El racó d'internet

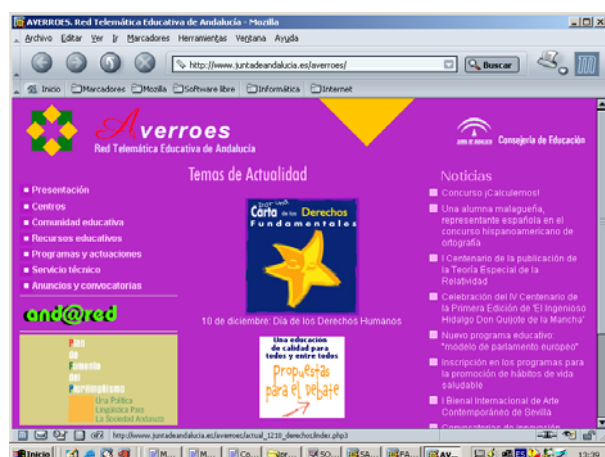
L'educació per a la salut. Factors de protecció en la Xarxa

Navegant per Internet, hem trobat alguns llocs web que poden ser del vostre interès. Bon viatge!

<http://www.fad.es/>

Portal de la Fundación de Ayuda contra la drogadicción. Tota la informació sobre les campanyes, els programes, la formació i els recursos de què disposa aquesta organització.

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>



Pàgina de la red telemàtica educativa d'Andalusia. Molts recursos educatius classificats per edats i per temes: educació sexual, educació vial, educació per a la salut...

<http://www.nida.nih.gov/prevention/spanish/>

Pàgina del National Institutes of Health. Conté una guia per a prevenir l'ús de les drogues en xiquets i adolescents molt interessant. En castellà.

<http://www.saludactiva.com/home1.asp>



Concurs per Internet que organitza l'INJUVE amb l'objectiu d'estimular l'adquisició d'hàbits de vida saludables relacionats amb l'alimentació, la nutrició, els valors i l'autoestima.

<http://www.edu365.com/eso/salut/index.htm>

Un munt d'enllaços a recursos d'educació per a la salut adreçats a xiquets i joves.

<http://www.adepts.org/cuadernos.htm>

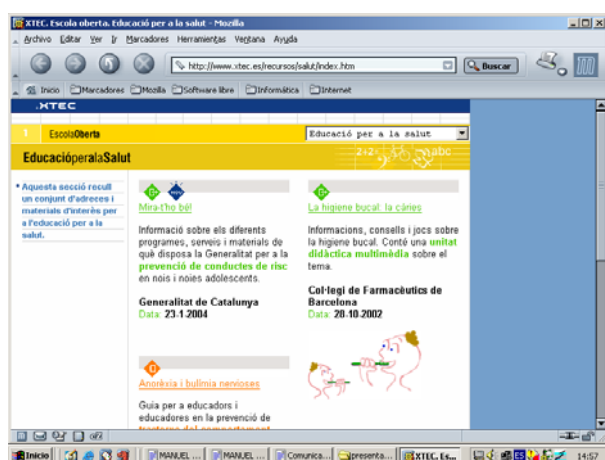
Pàgina de l'associació Educación para la salud. Relació de títols de la publicació *Cuadernos para la salud* i l'adreça per sol·licitar-los.

<http://www.dgt.es/educacionvial>

Pàgina de la Direcció General de Trànsit dedicada a l'educació vial.

<http://www.xtec.es/recursos/salut/index.htm>

Secció de la pàgina de la xarxa telemàtica i educativa de Catalunya que recull adreces i recursos d'educació per a la salut:



<http://www.kolokon.com>



Una forma jove d'entendre el sexe, les drogues i el rock and roll. Pàgina del programa municipal de prevenció de drogodependències.

<http://www.tavad.com/>

Pàgina de tractaments contra la drogaaddicció, amb articles científics, investigacions, testimonis i molts enllaços.
