



Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE COMUNICACIONES COMPLETAS
Y CONCLUSIONES

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018

Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE COMUNICACIONES COMPLETAS
Y CONCLUSIONES

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018

© De esta edición: Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears

Primera edició: Enero 2019

ISBN: 978-84-09-08913-0

ÍNDICE

COMUNICACIONES COMPLETAS

EJE 1. Pedagogía social y familia. Modelos y teorías

- O papel da família no bem-estar subjetivo das crianças7
- Roles de género en personas mayores en el ámbito familiar.
Un estudio longitudinal 2012-201721
- Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia32
- O papel do ócio no bem-estar subjetivo das crianças43
- Mediación parental del uso de internet: una estrategia educativa para minimizar
los riesgos de la infancia59
- La ruptura familiar: Una mirada hacia la Coordinación de Parentalidad69
- El ambiente en los recursos como prioridad durante el acompañamiento
socioeducativo con adolescencia en dificultad social92
- La implicación de las familias y la comunidad, un eje clave en el cambio de
modelo de rehabilitación en prisiones. El modelo de participación y convivencia
de las prisiones catalanas103

EJE 2. Intervención socioeducativa en infancia, juventud y familia. Prácticas y experiencias

- Intervención socioeducativa con jóvenes en educación sexual y prevención de la
violencia117
- Intervención con familias de alumnado en privación de libertad por
medida judicial134
- Importancia de la implicación de las familias en los procesos de protección de
menores: aproximación cualitativa a los centros de recepción y primera acogida
de la ciudad de Valencia136
- El acogimiento en familia ajena: necesidad de apoyo e intervención
socioeducativa151
- Implicación educativa de la familia en la formación del técnico superior en
educación infantil. Incidencia en la inclusión educativa176
- Importancia del ámbito familiar en la experiencia de ocio juvenil (16-18 años)188
- El papel de la familia en el ocio de las personas jóvenes con discapacidad201
- Juego e infancia en la calle. Espacios públicos y movilidad en la ciudad216
- Familia y educación para la sostenibilidad. Aprendizaje-servicio en la formación
del educador social229
- Fondos de conocimiento familiar: el caso de los niños y niñas gitanos241
- Buenas prácticas para el fomento de las relaciones intergeneracionales. Análisis
sistemático252

EJE 3. Metodologías de Investigación en Pedagogía Social

- Participación, corresponsabilidad y ética en la evaluación de programas sociales. La implicación de las familias en los procesos de reinserción social de las personas que cumplen medidas de privación de libertad265
- Las sombras de la infancia: una propuesta de intervención ecosistémica sobre la exposición de los/as menores a la violencia de género279
- Uso de la Escala SDG/s (School Doing Gender/Students) como elemento de análisis previo a una propuesta de coeducación para jóvenes298
- Diseño, desarrollo y validación de un sistema de seguimiento de la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados en Cataluña316
- Desocultando a caixa negra da escola: etnografia, investigação acção e qualitative study pedagogia social na escola327
- El Mapa Comunitario como herramienta para la construcción de la comunidad344

CONCLUSIONES

EJE 1. Pedagogía social y familia. Modelos y teorías	361
EJE 2. Intervención socioeducativa en infancia, juventud y familia. Prácticas y experiencias	369
EJE 3. Metodologías de Investigación en Pedagogía Social	377

1

**Pedagogía social y familia.
Modelos y teorías**

O PAPEL DA FAMÍLIA NO BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS

Paulo Delgado inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Porto, Portugal pdelgado@ese.ipp.pt

Joana Oliveira inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Porto, Portugal

João M. S. Carvalho - CICS.NOVA.UMinho, inED - ESE.IPP, UNICES - Instituto Universitário da Maia, Portugal

Fátima Correia inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Porto, Portugal

Paula Campos inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Porto, Portugal

Resumo

Desde os primeiros anos de vida que a família se constitui como o núcleo mais importante da vida da criança, exercendo uma influência crucial no seu bem-estar e na sua qualidade de vida (Rodrigo & Palacios, 1998; Papalia, Feldman & Olds, 2001). Deste modo, o conhecimento da estrutura familiar e de outros dados relacionados com a dinâmica e funcionamento familiar é fundamental para a promoção dos direitos de cada um dos seus membros, e da criança ou jovem, em particular (Cordeiro, 2016). Não restam dúvidas de que as relações familiares e a participação no contexto familiar são aspetos centrais para o desenvolvimento do bem-estar das crianças. Estudos do bem-estar subjetivo/ Subjective well-being (SWB) em diferentes países salientam a influência da estrutura familiar e da participação no contexto familiar na avaliação das relações familiares e na perceção do bem-estar global de crianças e adolescentes (González et. al, 2015; Dinisman, Andresen, Montserrat, Strózik & Strózik, 2017).

Nos últimos anos, tem sido realizados estudos regulares que analisam o bem-estar subjetivo das crianças incluídas na população em geral, no âmbito do Children World Project (<http://www.isciweb.org>). Os estudos do SWB sublinham a importância da participação das crianças relativamente às decisões que afetam a sua vida, em dimensões como a família, a educação, a rede de amigos e a utilização do tempo livre (Casa & Rees, 2015; González et.al., 2015;

Sarriera et. al., 2015; Casas, 2016). A estabilidade, o sucesso educativo, uma relação afetiva e comprometida com os seus familiares, a existência de uma rede social de amigos, e a realização de atividades de tempo livre, atuam como fatores compensadores, que potenciam o sentimento de bem-estar (Lee & Yoo, 2015).

O International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), da Children's Worlds, envolve países dos diferentes continentes e recolhe dados relativos à vida das crianças e às suas atividades diárias, às suas relações familiares e, em particular, às suas próprias percepções e avaliações do seu bem-estar. O objetivo é melhorar o bem-estar das crianças, divulgando o conhecimento da sua vida quotidiana, nas próprias crianças, na família, e na comunidade, e promovendo a compreensão das suas convicções, do seu grau de satisfação com o meio e com as relações que mantêm. Ambiciona igualmente influenciar os líderes de opinião, decisores, os profissionais e o público em geral, nos países que participam no projeto bem como no panorama internacional.

As dimensões abrangidas pelo ISCWeB são as seguintes: casa; saúde; objetos materiais; utilização do tempo; relações interpessoais; escola; zona em que vive; dados pessoais. Inclui 3 escalas psicométricas de SWB:

- PWI (Personal well-being Index)
- SLSS (Student's Life Satisfaction Scale)
- OLS (Overall life satisfaction)

A primeira fase do projeto começou em 2009, abrangeu 14 países numa pesquisa piloto em grande escala e contou com a participação de 34.500 crianças (Tamar & Rees, 2014; Tamar & Ben-Arieh, 2015; Tamar, Main & Fernandes, 2015). A recolha dos dados relativa à segunda fase decorreu a partir de 2013, abrangeu 19 países e teve a participação de 53.000 crianças. Os principais resultados do estudo encontram-se compilados em diferentes publicações (Children's Worlds, 2016; Rees, Bradshaw & Andresen, 2015; Rees & Main, 2015). A terceira fase do estudo arrancou em 2016 e prolonga-se até 2019.

Este trabalho centra-se na análise do bem-estar subjetivo, focando-se particularmente na relação das crianças com 10 anos de idade com a família e como esta se relaciona com a percepção de bem-estar geral das crianças. A proposta de comunicação que se submete propõe apresentar os resultados da aplicação do questionário utilizado no International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB - Children's worlds), no decurso da terceira vaga, em 2017/2018, numa amostra de 67 crianças do 5.º ano de escolaridade de escolas públicas da área metropolitana do Porto.

Palavras-chave: Bem-estar subjetivo; Família; Participação; Children World Projet.

O CONTEXTO FAMILIAR E O BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

Nas últimas décadas, com as mudanças sociais, o conceito de família tem vindo a adquirir novos significados, valores e tendências. A família deixou de estar associada a um modelo tradicional composto por um núcleo, formado basicamente pelos cônjuges e filhos e caracterizado, essencialmente, pela submissão a conjunto de normas rígidas, passando a englobar também novas formas de organização familiar, novas funções e composições. Assistimos, assim, à passagem de um modelo de família enquanto instituição, com “*finalidades de sobrevivência e pela subordinação total à instituição matrimonial*” (Aboim & Wall, 2002, p. 472), para modelos mais modernos, de afirmação da igualdade entre cônjuges e da valorização de uma perspectiva mais individual do que conjugal. Verifica-se, assim, o desenvolvimento de modelos familiares diferentes e flexíveis, assentes em organizações familiares baseadas na igualdade e paridade (Alarcão & Relvas, 2002; Pedroso & Franco, 2008).

Na modernidade, o conceito de família adquiriu novas complexidades, de tal forma que, atualmente utiliza-se o termo “famílias” pelo facto de não existir uma forma unívoca de entender este conceito. Parafraseando Roseneil (2006, citado por Pedroso & Franco, 2008, p. 56), “*por toda a Europa, assim como na América do Norte e Austrália, a família convencional é hoje, e cada vez mais, uma prática minoritária*”. A família moderna é, então, dinâmica e fluída (Pedroso & Franco, 2008), relacional, baseada nos afetos, e também individualista, na medida em que são os indivíduos que a compõem e o seu crescimento pessoal que formam o espírito de família.

Apesar da diversidade e multiplicidade de contextos familiares nas sociedades contemporâneas, as famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. É no contexto familiar que ocorrem as primeiras experiências, os primeiros vínculos emocionais e as primeiras relações sociais. Por este motivo, as famílias devem ser entendidas, essencialmente, pela natureza do laço social que as une (Aboim & Wall, 2002). Segundo Gameiro (1992 citado por Relvas, 1996, p. 11), “*a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo de indivíduos isolados*”. As famílias são um sistema dinâmico, com a sua própria identidade, com laços de afetividade e que convivem num determinado espaço de tempo, durante o qual constroem uma história de vida única (Alarcão & Relvas, 2002; Relvas, 1996). A comunicação é o elo de ligação que sustenta esta rede complexa na qual se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior.

Enquanto sistema comunicacional, a família, independentemente das suas tipologias e características, cumpre um conjunto de tarefas que conduzem a uma contínua mudança na organização familiar. É desde logo um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão

presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Não obstante, ao longo do seu ciclo vital, as famílias desempenham duas funções principais (Relvas, 1996): uma função interna, de desenvolvimento e proteção psicossocial dos seus membros; e uma função externa, de socialização, acomodação e transmissão de uma cultura, através da qual os seus membros interiorizam valores. A família permite a criação de um sentimento de identidade e de pertença dos seus membros, mas também a sua individuação, pelo facto de cada um dos membros da família pertencer a outros sistemas (Relvas, 1996).

A família é o elemento mais firme, seguro e estruturante da personalidade dos seus membros. Numa vertente mais restrita, a família é um local privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões fundamentais nas interações, nomeadamente a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais e, desta forma, desempenham um papel importante na formação do carácter das crianças. As famílias devem dar resposta a um conjunto de necessidades da criança, permitindo-lhe um desenvolvimento harmonioso. Entre essas funções encontram-se a satisfação dos cuidados básicos (nas quais se incluem cuidados médicos), segurança (proteger a criança de qualquer perigo), afeto (satisfação das necessidades emocionais das crianças), estimulação (promoção das aprendizagens), regras e limites (regulação do comportamento da criança através da demonstração de comportamentos adequados) e estabilidade (manutenção de um contexto familiar estável) (Department of Health, 2000).

A família é palco das primeiras experiências de socialização da criança (Kreppner, 2000) e, por isso, tem um impacto significativo no seu comportamento, que aprendem, através das famílias, formas de existir e construir as suas relações sociais. De acordo com a perspetiva sistémica, os padrões de relações familiares articulam-se, de forma direta, com uma rede de apoio que se pode ativar em momentos críticos, fomentando um sentimento de pertença e a procura de soluções (Alarcão & Relvas, 2002).

De acordo com Kreppner (2000), as famílias, além de se adaptarem às mudanças que decorrem do crescimento dos seus membros, têm ainda a tarefa de manter o bem-estar de cada um. A existência de um ambiente afetivo, tranquilo, estruturante e organizador é fundamental para a promoção do bem-estar das crianças. A presença de laços afetivos positivos, o envolvimento da família, a existência de figuras de referência, com limites e com um ensino/aprendizagem baseado na ética (Cordeiro, 2016) são potenciadores de um desenvolvimento saudável que possibilitam o ajustamento das crianças a diferentes ambientes nos quais participa. Pelo contrário, quando há laços afetivos negativos, o desenvolvimento da criança poderá estar comprometido, provocando maiores dificuldades de interação social (Booth, Rubin e Rosa- Krasnor, 1998).

É no contexto familiar que as crianças aprendem a resolver conflitos e a expressar as suas emoções. A família é, por isso, o núcleo mais importante da vida da criança (cf Rodrigo & Palacios, 1998; Papalia, Feldman & Olds, 2001), uma vez que as relações familiares que ela vivencia são fonte de influência no

seu desenvolvimento social e emocional, na sua auto-estima e auto-conceito, na sua percepção de proteção e, em consequência, no seu bem-estar e qualidade de vida (Cordeiro, 2016). As representações que a criança tem sobre si e o mundo que a rodeia depende, assim, em larga medida da estrutura familiar.

Também Soares (2007) afirma que as representações dos indivíduos são construídas a partir dos conhecimentos e experiências das figuras de vinculação. É no contexto das interações com estas figuras que os sujeitos organizam estas representações sobre si e sobre os outros e, em consequência, perante novas experiências, se comportam de forma congruente com a sua história passada. Deste modo, o conhecimento da estrutura familiar e de outros dados relacionados com a dinâmica e funcionamento da família é fundamental para a promoção dos direitos de cada um dos seus membros, e da criança ou jovem, em particular (Cordeiro, 2016) e para a percepção do seu bem-estar.

O conceito de bem-estar subjetivo é um conceito recente, complexo e que integra duas dimensões: por um lado, uma dimensão cognitiva, que decorre de um juízo avaliativo e é exposto em termos de satisfação com a vida, tanto em termos globais como específicos; por outro lado, uma dimensão afetiva, emocional, que pode ser negativa ou positiva, e que está associada ao conceito de felicidade (Galinha, 2008). O bem-estar subjetivo relaciona-se, ainda, com a capacidade de adaptação do indivíduo, a partir da avaliação pessoal que este faz da sua própria vida, com base nas suas “*experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais*” (Novo, 2005, p. 185). Por este motivo, o bem-estar depende em grande parte do indivíduo.

Apesar do crescente interesse no estudo do bem-estar das crianças nas últimas décadas, ainda é conhecido pouco sobre os fatores que influem nesta percepção por parte da criança. A maior parte destes estudos foram desenvolvidos no âmbito do projeto Children World Project (<http://www.isciweb.org>), os quais sublinham a importância da participação das crianças relativamente às decisões que afetam a sua vida, conforme se encontra consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Estudos de Bradshaw (2015) relativos ao bem-estar das crianças apontam que a maior parte delas associa a satisfação com a qualidade de vida, principalmente, ao relacionamento que mantém com outros, família e pares. De acordo com este estudo, quase todos os fatores da satisfação de vida apresentaram uma correlação significativa com as características sociais. Por outro lado, a partir dos resultados adquiridos até agora no âmbito do Children World Project, não restam dúvidas de que as relações familiares e participação no contexto familiar são aspetos centrais para o desenvolvimento do bem-estar das crianças.

Este trabalho baseia-se no pressuposto que as crianças vivem “*em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real*” (Graue & Walsh, 2003, p. 22) e que, por isso, são sujeitos de conhecimento e produtoras

de sentido. Por este motivo, procuramos atender e entender as suas concepções face ao papel assumido pela família e as dinâmicas relacionais presentes nos seus contextos familiares. Este pressuposto está também presente na investigação e intervenção socioeducativa, a qual se baseia numa lógica de valorização da pessoa, respeito pela singularidade de cada indivíduo e valorização dos direitos humanos (Caride, 2005).

Os profissionais da intervenção sociopedagógica, entre os quais o/a educador/a social, profissional, que tem como saber matricial a Pedagogia Social, deverão ser capazes de analisar o contexto, os indivíduos, suas histórias, aspirações e necessidades, nomeadamente as crianças e as suas representações, enquanto atores sociais de direito no interior da família. A partir da Pedagogia Social, os profissionais da intervenção socioeducativa podem-se comprometer com novas formas de ser e fazer, considerando o sujeito, independentemente da sua idade, como protagonista da intervenção. Apenas uma educação emancipatória poderá garantir a participação dos sujeitos e, em consequência, ajudá-los a perceber a sua realidade social (Caride, 2005). Não obstante, o papel do profissional não passará apenas pela capacitação das pessoas para a participação, mas também pela atenção ao seu espaço relacional, onde as interações se desenvolvem e onde as intervenções fazem sentido.

Os resultados desta investigação visam, assim, um duplo contributo: por um lado, considerar as crianças como sujeitos ativos, competentes, dotadas de pensamento reflexivo e crítico na apreensão e construção da sua realidade social (Graue & Walsh, 2003); por outro lado, melhorar o bem-estar das crianças, divulgando o conhecimento da sua vida quotidiana e a compreensão das suas convicções, procurando influenciar a conceção e implementação das políticas públicas que lhes dizem respeito, ao nível local, regional, nacional e transnacional.

METODOLOGIA

Este estudo utiliza uma metodologia quantitativa, com base num inquérito validado de forma cruzada, nomeadamente em termos de tradução para o português. As áreas investigadas do bem-estar subjetivo estão relacionadas com a situação na vida, a casa em que a criança vive e os seus relacionamentos familiares, foco principal deste artigo. Estudou-se também as questões económicas, de relacionamento com amigos, do ambiente local em que reside, da escola, sobre a utilização do seu tempo, sobre o que pensa de si própria, o bem-estar geral e os direitos da criança.

O questionário foi pré-testado no contexto em que foi utilizado, procurando-se aperfeiçoar o entendimento geral das questões.

A estratégia de amostragem seguiu os parâmetros estabelecidos internacionalmente, procurando cobrir as idades e a dispersão territorial, que permitissem a representatividade das amostras. No caso, trata-se de dados preliminares de uma amostra regional de crianças da população geral. O estudo foi aprovado pelas direções dos agrupamentos de escolas, assim como foi pedido e concedida a aprovação dos pais e das crianças, e assegurada a privacidade, confidencialidade e anonimato na utilização de todos os dados recolhidos.

As crianças, entre os 10 e os 12 anos, do sexo feminino são 41,8% da amostra e 58,2% do sexo masculino.

RESULTADOS

O perfil da família dos respondentes é de tipo nuclear, constituído por um casal, filho ou filhos. Todas as crianças pertencentes à amostra vivem com as suas famílias, não havendo nenhum caso de acolhimento em residência ou família. A maioria vive sempre ou quase sempre na mesma casa, uma vez que, das 67 inquiridas, apenas 7 vivem em duas casas com adultos diferentes. Em cerca de 75% das casas vivem 3 ou 4 pessoas, em famílias onde se incluem a mãe e o pai e, nalguns casos minoritários, o/a companheiro/a do pai ou da mãe, e com a companhia frequente de irmãos/irmãs, como sucede em 68,7% dos casos. Em apenas 7 situações o avô ou a avó vivem regularmente na casa.

O quadro 1 apresenta os dados referentes à composição dos agregados familiares.

Quadro 1: Pessoas que vivem na casa da criança

	N	Percentagem de respostas	Percentagem de casos
Mãe	65	35,5	97
Pai	58	31,7	86,6
Companheiro/a da Mãe	4	2,2	6,0
Companheiro/a do Pai	1	0,5	1,5
Avó	4	2,2	6,0
Avô	3	1,6	4,5
Irmãos e irmãs	46	25,1	68,7
Outros adultos	2	1,1	3,0
	183	100,0	273,1%

As crianças revelam um elevado grau de satisfação relativamente às pessoas com quem vivem, como se demonstra no quadro 2.

Quadro 2: Satisfação com as pessoas com quem vivem (%)

Nada satisfeito					Completamente satisfeito					
0	0	0	0	0	3,0	1,5	3,0	4,5	6,1	81,8

A percepção positiva do contexto familiar é confirmada no quadro 3, em que se solicita às crianças para exprimirem o seu grau de concordância relativamente a um conjunto de afirmações.

Quadro 3: Relacionamento com as pessoas da família (%)

	Não concordo	Concordo mais ou menos	Concordo muito	Concordo totalmente
Há pessoas na minha família que gostam de mim	1,5	1,5	1,5	95,5
Se tiver um problema, as pessoas da minha família ajudam-me	1,5	1,5	14,9	82,1
Divertimo-nos juntos na minha família	1,5	13,8	9,2	75,4
Sinto-me seguro em casa	1,5	4,5	9,1	84,8
Os meus pais ouvem-me e têm em conta o que eu digo	6,5	9,7	19,4	64,5

O retrato do relacionamento que este grupo de crianças mantem com as pessoas da sua família é caracterizado por um forte vínculo afetivo, por um sentimento de segurança, em casa, e pela interajuda e apoio na dinâmica familiar. Todos estes itens recolhem uma concordância total acima dos 80%. As crianças declaram igualmente que se divertem com os membros da sua família, com um grau de concordância total acima dos 75%. A concordância só diminui um pouco relativamente à disponibilidade manifestada pelos pais para escutarem a sua opinião e terem em conta o que as crianças dizem.

No que diz respeito à tomada de decisão em conjunto com os pais sobre as áreas da sua vida, as crianças manifestam igualmente uma concordância significativa, mas menor do que a expressa nos itens anteriores.

Quadro 4: Participação com os pais na tomada de decisão (%)

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo mais ou menos	Concordo muito	Concordo totalmente
Os meus pais e eu tomamos decisões sobre a minha vida em conjunto	7,8	4,7	10,9	15,6	60,9

A vontade de serem ouvidos e de apresentarem o seu ponto de vista, de serem tidos em conta e de poderem participar na tomada de decisão exprime um desejo de autonomia e de liberdade que é característica nesta fase do desenvolvimento (Papalia, Feldman & Olds, 2001). Os resultados apurados podem significar também a menor disponibilidade dos adultos que vivem nestas famílias portuguesas para respeitarem a liberdade de expressão e a participação das crianças nas dimensões da vida que lhe dizem respeito, de acordo com a sua maturidade e com o seu desenvolvimento. Se os adultos não podem abster-se de exercer a sua responsabilidade na tomada de decisão, devem procurar articular o exercício das suas competências parentais com uma gradual, mas inexorável, transferência de poder de decisão, para que as crianças possam construir, passo a passo, a sua independência e autonomia (Delgado, 2006).

Recolheram-se dados referentes à frequência com que as crianças vêm outras pessoas da sua família, como por exemplo avós, tios e primos, que não vivem com ela, de acordo com a informação apresentada no Quadro 5.

Quadro 5: Encontros com as pessoas da família que não vivem com as crianças (%)

Nunca	Menos de uma vez por semana	Uma ou duas vezes por semana	Três ou quatro vezes por semana	Cinco ou seis vezes por semana	Todos os dias
4,6	16,9	26,2	13,8	21,5	16,9

O relacionamento com as outras pessoas da família que não vivem com as crianças consta do Quadro 6.

Quadro 6: Relacionamento com as pessoas da família que não vivem com as crianças (%)

Nada satisfeito					Completamente satisfeito					
0	0	0	0	0	3,0	0	4,5	6,1	13,6	72,7

As crianças revelam um elevado grau de satisfação relativamente às outras pessoas da família, com quem não vivem, como se demonstra nos dados apurados. Perguntou-se também qual o grau de satisfação com a forma como são escutadas pelos adultos, em geral, e como avaliam globalmente a sua vida.

Quadro 7: Satisfação com a forma como são escutadas pelos adultos e pela vida, como um todo

Estatísticas Descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Quão satisfeito estás com a forma como és ouvido pelos adultos em geral	66	2	10	8,98	1,622
Quão satisfeito estás com a tua vida como um todo	65	5	10	9,48	1,077

O quadro 7 revela um elevado índice de satisfação com a vida, como um todo, bem como com a forma como as crianças são escutadas pelos adultos em geral, o que está de acordo com o modo como estas crianças se sentem ouvidas e tidas em conta pelos seus pais. Procurou-se ainda averiguar qual a perceção das crianças sobre o modo como os adultos respeitam em Portugal os seus direitos.

Quadro 8: Respeito dos adultos pelos direitos da criança (%)

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo mais ou menos	Concordo muito	Concordo totalmente
Acho que no meu país os adultos respeitam os direitos das crianças	3,3	3,3	23,3	23,3	46,7

Na perspetiva de 70% das crianças inquiridas, os direitos da criança são respeitados pelos adultos. Apesar de elevado, a resposta a esta questão não recolhe o mesmo grau de concordância das restantes questões, uma vez que 30% concorda apenas em parte ou não concorda com a afirmação.

Finalmente, o Quadro 9 recolhe a opinião das crianças acerca da sua vida não por áreas, como a relação com a família ou na escola, mas como um todo, globalmente considerada.

Quadro 9: Sentimento acerca da vida como um todo

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
A minha vida está a correr bem	67	5	10	9,34	1,250
A minha vida está mesmo bem	67	3	10	9,28	1,423
Tenho uma boa vida	67	7	10	9,72	0,735
As coisas da minha vida são excelentes	66	5	10	9,17	1,388
Gosto da minha vida	67	5	10	9,57	1,018
Estou feliz com a minha vida	67	4	10	9,52	1,235

Os dados recolhidos permitem concluir que, para a quase totalidade das crianças, a vida está a correr bem, proporcionando-lhes experiências de que gostam muito e que produzem um sentimento de bem-estar e de felicidade.

CONCLUSÕES

Este trabalho centra-se nos resultados da aplicação de um questionário, utilizado no International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB - Children's worlds), a 67 crianças, com idades compreendidas entre os 10-11 anos. Estes resultados sugerem a existência de uma relação direta entre o ambiente familiar e o bem-estar das crianças. A maior parte das crianças entrevistadas vive numa família de tipo nuclear, onde predominam relações de afetividade. A existência de relações positivas e estáveis com a sua família associa-se a uma visão mais positiva das crianças sobre si. Todavia, dos resultados obtidos, concluímos que não é apenas os encontros com a família nuclear que influenciam o bem-estar subjetivo da criança, mas também a possibilidade de interações com a família alargada, isto é, com pessoas da família que não vivem diariamente com a criança.

As crianças destacam que o seu bem-estar subjetivo se relaciona com a existência de um ambiente securitário e com a possibilidade de participarem nos processos de tomada de decisão. Os resultados apresentados confirmam estudos prévios onde esta associação do papel da família no bem-estar subjetivo das crianças já foi sublinhada (cf. Lee & Yoo, 2015; González et. al, 2015; Dinisman et. al, 2017). A partir das respostas obtidas, concluímos que a existência de laços afetivos positivos com a família (*“pessoas na família que gostam de mim”*), o envolvimento da família na entreaajuda e apoio pessoal (*“pessoas da família que me ajudam”*), a existência de um ambiente estável, organizador e protetor (*“divertimo-nos juntos na família”*; *“sinto-me seguro em casa”*) potenciam um desenvolvimento positivo da criança.

No que diz respeito à perceção que as crianças têm da sua participação nos processos de tomada de decisão, apesar de mais de metade das crianças

entrevistadas referir que são consideradas neste processo, o número não é tão expressivo como em questões anteriores. Os resultados obtidos com esta questão apontam para os objetivos deste trabalho, nomeadamente a importância de as crianças serem ouvidas, no espaço familiar e pelos adultos, em geral, de serem valorizadas enquanto sujeitos ativos, atores sociais e cidadãos, com capacidade de ver e descrever o seu mundo, expressar os seus pontos de vista e participar no seu processo de bem-estar. Este pressuposto está, aliás, explícito na Convenção dos Direitos das Crianças, que aborda o direito de as crianças participarem nas decisões sobre os assuntos que afetam as suas vidas. Quando o fazem, as crianças tornam-se sujeitos intervenientes no mundo que as rodeia.

Uma outra leitura que pode ser feita a esta questão pode significar que nem sempre os adultos manifestam disponibilidade para respeitarem a liberdade de expressão das crianças. Estudos anteriores (Delgado, 2006) referem que as famílias devem integrar a criança nas decisões de forma gradual, de modo a desenvolver a sua autonomia e independência. Os adultos têm a obrigação de respeitarem os direitos da criança, nomeadamente o direito de participação, e neste estudo conclui-se que este é um domínio onde, na perspetiva das crianças, há um caminho a percorrer.

O objetivo central desta investigação, que aqui se sintetiza, no campo específico das relações familiares, é melhorar os níveis de bem-estar das crianças, mediante a construção de conhecimento sobre a sua vida quotidiana. Ao centrar-se no bem-estar subjetivo das crianças, isto é, no modo como elas percebem o seu bem-estar, este trabalho deixa pistas sobre a importância de se valorizarem as dinâmicas familiares no desenvolvimento de políticas de apoio à criança. A Pedagogia Social oferece um contributo pertinente neste domínio, ao reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direito, facilitando o desenvolvimento de relações de proximidade necessárias para escutar as representações das crianças.

REFERÊNCIAS

- Aboim S., & Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos. *Análise Social, Vol. XXXVII (163)*, 475-506.
- Alarcão, M., & Relvas, A. (2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bradshaw, J. (2015). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research, 8(1)*, 1-4.
- Booth, C., Rubin, K. & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mothers and friends in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development, 69(21)*, 427-442.

- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The social science perspective over two decades. In F. Maggino (Edt.), *A Life devoted to quality of life* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Children's Worlds. (2016). *Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country*. S.L.: Children's Worlds.
- Department of Health. (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança. Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Dinisman, T., Andresen, S., Montserrat, C., Strózik, D., & Strózik, T. (2017). Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 80, 105-115.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjectivo: factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- González, M., Gras, M., Malo, S., Navarro, D., Casas, F., & Aligué, M. (2015). Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its Relationship with Their Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Graue, M., & Walsh J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cordeiro, M. (2016). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Novo, R. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20(2), pp.

183- 203.

- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança (8a Edição)*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pedroso, J., & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça da família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 82, 53-83.
- Rees, G., Bradshaw, J., & Andresen, S. (2015) *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged 8 years old, 2013-15*. S.L.: Children's Worlds.
- Rees, G., & Main, G. (eds) (2015) *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). (Coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sarriera, J., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2015). Material Resources and Children's Subjective Well-Being in Eight Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Soares, I. (Ed.). (2007). *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto.
- Tamar, D., & Rees, G. (2014). *Children's Worlds: findings from the first wave data collection*. S.L.: Children's Worlds.
- Tamar, D., & Bem-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*. DOI:10.1007/s11205-015-0921-x
- Tamar, D., Main, G. & Fernandes, L (2015). Editorial: Findings from the First Wave of the ISCWeB Project: International Perspectives on Child Subjective Well- Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.

ROLES DE GÉNERO EN PERSONAS MAYORES EN EL ÁMBITO FAMILIAR. UN ESTUDIO LONGITUDINAL 2012-2017

Victoria Pérez-de-Guzmán¹, José Luis Rodríguez-Díez¹, Encarna Bás-Peña²& Irene Chacón

¹Universidad Pablo de Olavide. ²Universidad de Murcia

¹Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS, HUM 929)

²Grupo de investigación Inclusión Social, Educación y Territorio (E051-09)

Introducción

Debido a la repercusión que tienen los temas relacionados con el género en la sociedad actual consideramos conveniente y oportuno la realización de un estudio que nos muestre qué opinión tiene la población más adulta de nuestra sociedad sobre los roles y los estereotipos de género. Se ha diseñado un proyecto de investigación que se centra en realizar un estudio longitudinal con alumnado mayor de 65 años del Programa universitario Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) de diferentes localidades (Alcalá de Guadaíra, Castilleja de la Cuesta, Gerena, Gilena, Gines y Salteras), cuyos objetivos generales son: establecer la autoimagen y auto percepción que poseen los adultos mayores y determinar la importancia de los mayores como soporte familiar. Como objetivos específicos: Analizar su percepción sobre los estereotipos acerca del envejecimiento y describir las tareas que realizan con frecuencia en el ámbito familiar. En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos de las variables de estudio centradas en conocer los roles de género. Partimos de la investigación realizada en el año 2012 titulada “Repercusión de la formación en adultos mayores: el caso del aula abierta de mayores”, y se ha seleccionado la parte del instrumento que responden al objetivo que presentamos.

Somos cada vez más mayores y hay que seguir formándonos

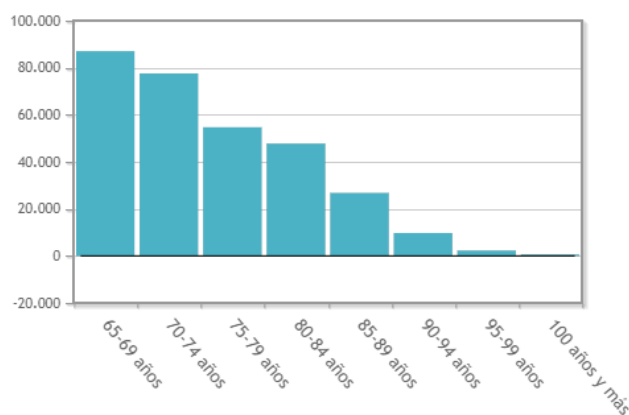
Tenemos que tener en cuenta que gracias a los avances en cuestiones médicas, la esperanza de vida ha aumentado en altos porcentajes en relativamente pocos años, históricamente hablando. Solo hay que retroceder en busca de los datos que lo reflejan. Que entre 1860 y 1864 la esperanza de vida al nacer era de 29,8 años. Sin embargo, los estudios realizados entre 2005 y 2009 desvelaban que esta media había aumentado hasta los 80,9 años. Esto significa que en cuestión de 150 años, las personas mayores en España ganaron 51 años de promedio en

esperanza de vida, una clara muestra del avance de bienestar humano que logra nuestro país en cuestión de un siglo (Pérez, Reher y Sanz, 2015).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2017 en España nos encontramos que un 20,15% del total de la población tiene o supera los 65 años, por lo que la población adulta mayor ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de la sociedad actual.

Nuestro estudio está desarrollado en un área más acotada como es la provincia de Sevilla, donde el porcentaje de adultos mayores de 65 años es menor, con un 15,89% frente al 20,15 % estatal.

Gráfico 1. Población mayor en la provincia de Sevilla.



Fuente INE, 2017.

A lo largo de las últimas décadas conceptos como envejecimiento activo y saludable, educación permanente, aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otros, se han ido desarrollando también vinculados a esta etapa etárea. Son múltiples las instituciones dedicadas al diseño de planes, programas y proyectos centrados en las personas mayores con el fin de potenciar ese aprendizaje a lo largo de la vida y una adaptación a los cambios sociales que se van produciendo.

A través de la educación permanente, nace el paradigma de la educación a lo largo de la vida, aquel que coloca el aprendizaje más allá de las instituciones educativas. La educación a lo largo de la vida, como afirma López y Sandoval (s.f.) ha dejado obsoleto el significado básico que tuvo en tiempos anteriores, como educación de adultos simplemente. El autor defiende que el concepto se ha ampliado para dar respuesta a los desafíos de un contexto social y económico cambiante y considerablemente complejo. Entre las características que la define destaca que:

- Adopta un enfoque inclusivo y sistémico,
- Sitúa al sujeto que aprende en una posición central,
- Pone el acento en la motivación por aprender y
- Conlleva una visión compleja de los objetivos de la formación.

Nos encontramos ante una forma de entender la civilización, de hacer ver a los sujetos la importancia de su implicación activa en el devenir de su propia historia, la cual no se sesga cuando los individuos se transforman en personas mayores (Camacho Herrera, 2007).

Así aparecen los programas universitarios para personas mayores, con la intención de dar respuestas a la necesidad de formación continua para este colectivo. Concretamente, nos centraremos en el Aula Abierta de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, cuya actuación socioeducativa y desempeño metodológico fue valorado al recibir el 2º Premio de la Convocatoria del Ministerio de Educación “Miguel Hernández, 2012”. Esta iniciativa se caracteriza por “su interés en la formación científica, cultural y social, con la premisa de mejorar la calidad de vida de las personas mayores de la comunidad autónoma andaluza y fomentar su participación como dinamizadores sociales” (Cruz-Díaz, Moreno-Crespo y Rebolledo, 2013, p.44). Entre sus objetivos cabe destacar: Promover una formación continua y permanente, buscando el desarrollo pleno de las personas que participan en el programa, fomentar la riqueza y el bagaje cultural de las personas mayores para potenciar su autoestima y autovaloración y favorecer un envejecimiento activo y saludable.

En esta línea, nuestra investigación ahonda en ver si, tras su formación permanente en este programa, ha habido un cambio en los roles de género que sustentan en el ámbito familiar.

Roles sociales y de género que nos tocan vivir

El concepto de rol implica un determinado esfuerzo de ajuste por parte del actor social para adaptarse en cada momento a un papel determinado, lo cual puede desembocar en cierta conflictividad entre las características de los diferentes roles. De hecho, cuando más activa es una persona más roles asume, aumentando su riesgo de afrontar conflictos de roles que entran en colisión entre sí (Tezanos, 1998). La formación permanente de las personas mayores, a través de los programas universitarios, como el que nos ocupa, van generando una forma más amplia de ver el mundo que les rodea, de analizar sus circunstancias personales y sociales, de asimilar nuevos pensamientos que les llevan a un cambio de actitudes en sus vidas. Los roles que cada personas va adoptando a lo largo de su proceso vital van cambiando también en base a la formación que van recibiendo. El rol social es un conjunto de expectativas que mantienen los miembros de un grupo en cuanto al comportamiento de una persona perteneciente a dicho grupo, ocupe una determinada posición dentro del mismo o no. Dicho de otra forma, hace referencia al las conductas y comportamientos que una persona exhibe de una forma característica dentro de un grupo.

La Teoría de Congruencia de Rol de Eagly y Karau (2002, cit. en Godoy y Mladinic, 2009), que diferencia entre los sexos masculino y femenino, y le pone nombre a aquellas conductas “propias” de cada uno de ellos, a las conductas que socialmente están mejor aceptadas. Los rasgos atribuidos generalmente a las

mujeres se denominan comunales, mientras que aquellos que se relacionan con los hombres pasan a ser llamados agénticos. Si bien, las atribuciones no son excluyentes, pueden aparecer en una misma persona.

Señalar también que la diferenciación de normas y valores afectan tanto a las mujeres como a los hombres y les convierten en víctima de las expectativas sociales que se tienen sobre su comportamiento, del que se espera que sea valiente, fuerte, independiente, con control emocional, etc. Podemos nombrar también la teoría de la performatividad del género definida por Butler (1990, p. 309) en la cual el género es concebido como una identidad inestable que se encuentra constituida por una repetición estilizada de actos. Señala que “la realidad de género sea performativa significa, muy sencillamente, que es real sólo en la medida en que es actuada”. Un ejemplo de rol social asignado es el de cuidadora, que parece que es natural de la mujer.

Debemos ir eliminando este concepto de limitación en base a género, y centrarnos en roles adoptados por personas. Los resultados obtenidos por cada sujeto deben estar vinculados a su acción intrínseca, no determinado por el género. De hecho, si la naturalidad de las actividades es del género contrario, es común que se manifiesten actitudes de rechazo (Bandura y Bussey, cit. en Álvarez, 2016).

La asignación a ciegas de roles no solo afecta al género, sino también al colectivo que nos ocupa, el de las personas adultas mayores. De hecho, la vejez es solo un estadio más en las etapas vitales, pero su lugar en la sociedad parece, todavía, distante de las demás. Suscita reacciones negativas por las connotaciones de incapacitación o limitación a los que está ligada esta imagen en ocasiones. De manera general, se suele desvalorizar el potencial de las personas mayores, por lo que se ha llevado al adulto mayor a “la paradoja del rol sin rol. (...) Tal y como afirmaba (Zapata, 2001, p. 190), todavía hay quien concede al adulto mayor un dudoso privilegio: “el derecho a hacer nada”.

No debemos ver el envejecimiento de modo lineal. Son las experiencias, los significados que han formado las personas mayores desde la infancia en su contexto social lo que orientan su vida hasta la edad adulta. Tales significados son persistentes pero pueden ser modificables a lo largo del tiempo (Baars y Phillipson, 2013). Esto ocurre con los roles sustentados a lo largo de nuestras vidas, que pueden ir cambiando, que en el ámbito familiar han estado muy ligados a las tareas domésticas.

Metodología de esta investigación

Siguiendo las líneas marcadas por Pita Fernández y Pértegas Díaz (2002), nuestra investigación de carácter cuantitativo ha determinado la fuerza de asociación o correlación entre las variables, la generalización y objetivación de nuestros resultados a través de una muestra del programa Aula Abierta de Mayores de la

Universidad Pablo de Olavide. Realizamos inferencia casual que explica nuestro objeto de estudio. Ofrecemos un conocimiento nomotético. Nos limitamos a descubrir las relaciones entre los hechos, a través de unidades de análisis operativizables. Tal y como se ha indicado, forma parte de una investigación más amplia. En esta ocasión se presentan resultados que responden al objetivo general: Determinar la importancia de los mayores como soporte familiar y al **objetivo específico**: Describir las tareas que realizan con frecuencia en el ámbito familiar. En cuanto a la población y la muestra, según afirman McMillan y Schumacher (2005, p.180): “La estadística inferencial, se emplea para hacer deducciones o predicciones sobre la similitud de una muestra con la población de la que se ha extraído la muestra”. Es decir; la estadística inferencial nos permite generalizar los datos obtenidos de una muestra al resto de la población, pero para ello la muestra debe ser representativa.

En la investigación original para la selección de la muestra se utilizó un método no probabilístico casual ya que se accedió a los sujetos por la accesibilidad que les proporcionaron los distintos coordinadores y coordinadoras de los distintos municipios donde se realizaba el programa. La población objeto de estudio fue el alumnado mayor de 65 años matriculado en el “Aula Abierta de mayores” de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). En la investigación realizada en este momento se ha realizado el mismo procedimiento de selección de la muestra. A continuación se muestra un cuadro con las muestras del curso 2011-2012 y la actual del curso 2017-2018.

Tabla 1. Muestras de ambos períodos

Localidad	Curso 2011-12			Curso 2017-18		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Alcalá de Guadaira	12	16	28	8	16	24
Castilleja de la Cuesta	5	7	12	5	9	14
Gerena	4	5	9	3	5	8
Gilena	9	28	37	3	16	19
Gines	2	6	8	12	11	23
Salteras	5	6	11	4	10	14
Total	37	68	105	35	67	102
Porcentaje	35,3%	64,7%		34,3%	65,6%	

Fuente: elaboración propia

Las variables de estudio seleccionadas para la presentación de resultados, en esta comunicación han sido:

- **Género.** Valora el sexo del sujeto. Su nivel de medida es nominal dicotómico tomando los valores “mujer / hombre”.
- **Edad.** Valora la edad del sujeto. Su nivel de nominal y numeral.
- **Implicación en las tareas domésticas.** Valora el compromiso y la motivación en las tareas domésticas. Su nivel de medida es nominal tomando los valores “Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca”.

En cuanto a la técnica e instrumento de recogida de información, de todas las técnicas de investigación que existen, la encuesta es la más conocida y practicada en los enfoques cuantitativos y es muy útil en nuestro estudio teniendo en cuenta el problema formulado y los objetivos de la investigación. Nuestro objetivo es el de describir, predecir y contrastar modelos teóricos, por lo que el cuestionario, como instrumento seleccionado, nos ha sido de gran utilidad en nuestro trabajo.

El instrumento completo de la investigación está compuesto por 47 ítems, de los cuales 43 son cerrados y 4 abiertos. De los 43 ítems cerrados, 42 utilizan para el formato de respuesta una escala graduada tipo Likert de cuatro puntos, graduando su acuerdo o desacuerdo con la pregunta o afirmación. El otro ítem es dicotómico. Si bien, en esta comunicación presentamos los resultados de 4 ítems que responden al objetivo indicado.

La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. En nuestro cuestionario alcanza un valor de 0.917.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	91

El estudio de la validez del instrumento original fue realizado a través del juicio de siete expertos y con un estudio piloto con veinticinco estudiantes del Aula Abierta de Mayores.

El análisis de los datos recogidos se ha realizado usando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.0.

Resultados de la investigación

Con respecto a la frecuencia con la que realizan la tarea “Poner la lavadora” no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores totales medios por bloques de edad y sexo de los dos años de estudio ($p 0,163 > 0,05$). Sin embargo, haciendo un análisis pormenorizado encontramos diferencias más que significativas entre las respuestas dadas según el sexo. Así observamos:

- Que se ha producido un incremento de frecuencia hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012. En el primer estudio, un 83,3% de las mujeres realizaban siempre o muchas veces esta tarea y en 2017 ha subido hasta hasta el 92,5%. Mientras que los hombres siguen, prácticamente, en los mismos porcentajes; 25,5% en 2012 y 28,6 en 2017.

En cuanto a las respuestas según el grupo etareo debemos tener en cuenta que al tratarse de un estudio longitudinal con cinco años de diferencia entre cada toma de datos, los sujetos que en 2012 se encontraban en un determinado grupo etareo, en el estudio de 2017 se encontraban en el grupo etareo inmediatamente superior. Así observamos:

- En primer lugar, cómo entre las mujeres que acceden a la vejez en 2017 se ha producido un incremento hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012. Así, en el primer estudio, un 48,5% la realizaba muchas veces o siempre y en 2017 ha subido hasta hasta el 68,7%. Los hombres siguen, prácticamente, en los mismos porcentajes; 17,2% en 2012 y 17,1% en 2017.
- Sin embargo, teniendo en cuenta el cambio de edad de las mujeres que responden, el 48,5% que realizaba muchas veces o siempre esta tarea en 2012 estaba en el bloque de 64 a 69 años; en el estudio de 2017 estas mujeres se encontraban en el bloque de edad de 70 a 74 años y desciende hasta un significativo 13,4% la realización de esta tarea.

De igual manera, en el bloque de edad de 70 a 74 años, en 2012 un 28,8% realizaba asiduamente esta tarea; cinco años más tarde ha descendido hasta un 9%.

Con respecto a la frecuencia con la que realizan la tarea “Cocinar” no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores totales medios por bloques de edad y sexo de los dos años de estudio ($p 0,467 > 0,05$). Sin embargo, haciendo un análisis pormenorizado encontramos diferencias más que significativas entre las respuestas dadas según el sexo. Así observamos:

- Que se ha producido un incremento de frecuencia hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012 en los hombres. En el primer estudio, el 36,2% de los hombres realizaban siempre o muchas veces esta tarea y en 2017 ha subido hasta hasta el 54,3%. En las mujeres los porcentajes se mantienen; 90,9% en 2012 y 91% en 2017.

En cuanto a las respuestas según el grupo etareo debemos tener en cuenta que al tratarse de un estudio longitudinal con cinco años de diferencia entre cada toma

de datos, los sujetos que en 2012 se encontraban en un determinado grupo etareo, en el estudio de 2017 se encontraban en el grupo etareo inmediatamente superior. Así observamos:

- En primer lugar, cómo tanto entre los hombres como entre las mujeres que acceden a la vejez en 2017 se ha producido un incremento hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012. Así, en el primer estudio, un 27,8% de hombres la realizaba muchas veces o siempre y en 2017 ha subido hasta hasta el 37,1%. Entre las mujeres el incremento ha sido del 54,6% en 2012 al 65,6% en 2017.
- Sin embargo, teniendo en cuenta el cambio de edad de las mujeres que responden, el 54,6% que realizaba muchas veces o siempre esta tarea en 2012 estaba en el bloque de 64 a 69 años; en el estudio de 2017 estas mujeres se encontraban en el bloque de edad de 70 a 74 años y desciende hasta un significativo 10,5% la realización de esta tarea. En los hombres también ha descendido y han pasado del 27,8% en 2012 al 17,2% en 2017.
- De igual manera, en el bloque de edad de 70 a 74 años, en 2012 un 28,8% de mujeres realizaba asiduamente esta tarea; cinco años más tarde ha descendido hasta un 10,5%. En los hombres ha pasado del 5,6% en 2012 al 0% en 2017.

Con respecto a la frecuencia con la que realizan la tarea “Comprar” no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores totales medios por bloques de edad y sexo de los dos años de estudio ($p 0,800 > 0,05$). Sin embargo, haciendo un análisis pormenorizado encontramos diferencias más que significativas entre las respuestas dadas según el sexo. Así observamos:

- Que se ha producido un incremento de frecuencia hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012 en los hombres. En el primer estudio, el 73,5% de los hombres realizaban siempre o muchas veces esta tarea y en 2017 ha subido hasta hasta el 85,5%. En las mujeres los porcentajes se mantienen; 92,5% en 2012 y 91,2% en 2017.

En cuanto a las respuestas según el grupo etareo debemos tener en cuenta que al tratarse de un estudio longitudinal con cinco años de diferencia entre cada toma de datos, los sujetos que en 2012 se encontraban en un determinado grupo etareo, en el estudio de 2017 se encontraban en el grupo etareo inmediatamente superior. Así observamos:

- En primer lugar, entre las mujeres que acceden a la vejez en 2017 ha habido un incremento hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012. Así, en el primer estudio, un 55,2% de mujeres la realizaba muchas veces o siempre y en 2017 el 67,1%. Entre los hombres los porcentajes se mantienen; 55,9% en 2012 y 51,4% en 2017.
- Sin embargo, teniendo en cuenta el cambio de edad de las mujeres que responden, el 55,2% que realizaba muchas veces o siempre esta tarea en 2012 estaba en el bloque de 64 a 69 años; en el estudio de 2017 estas mujeres se encontraban en el bloque de edad de 70 a 74 años y desciende

hasta un significativo 10,5% la realización de esta tarea. En los hombres también ha descendido y han pasado del 55,9% en 2012 al 34,3% en 2017.

- De igual manera, en el bloque de edad de 70 a 74 años, en 2012 un 29,9% de mujeres realizaba asiduamente esta tarea; cinco años más tarde ha descendido hasta un 9%. En los hombres ha pasado del 34,3% en 2012 al 0% en 2017.

Con respecto a la frecuencia con la que realizan la tarea “Limpieza” no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores totales medios por bloques de edad y sexo de los dos años de estudio ($p 0,957 > 0,05$). Sin embargo, haciendo un análisis pormenorizado encontramos diferencias más que significativas entre las respuestas dadas según el sexo. Así observamos:

- Que se ha producido un descenso de frecuencia hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012 en los hombres. En el primer estudio, el 42,4% de los hombres realizaban siempre o muchas veces esta tarea y en 2017 ha descendido hasta hasta el 22,8%. En las mujeres los porcentajes se mantienen; 87,8% en 2012 y 91,2% en 2017.

En cuanto a las respuestas según el grupo etareo debemos tener en cuenta que al tratarse de un estudio longitudinal con cinco años de diferencia entre cada toma de datos, los sujetos que en 2012 se encontraban en un determinado grupo etareo, en el estudio de 2017 se encontraban en el grupo etareo inmediatamente superior. Así observamos:

- En primer lugar, entre las mujeres que acceden a la vejez en 2017 se mantienen los porcentajes hacia la realización de esta tarea con respecto a 2012. Así, en el primer estudio, un 87,8% de mujeres la realizaba muchas veces o siempre y en 2017 el 89,6%. Entre los hombres los porcentajes disminuyen; 42,4% en 2012 y 22,8% en 2017.
- Sin embargo, teniendo en cuenta el cambio de edad de las mujeres que responden, el 50% que realizaba muchas veces o siempre esta tarea en 2012 estaba en el bloque de 64 a 69 años; en el estudio de 2017 estas mujeres se encontraban en el bloque de edad de 70 a 74 años y desciende hasta un significativo 10,5% la realización de esta tarea. En los hombres también ha descendido y han pasado del 33,4% en 2012 al 11,4% en 2017.
- De igual manera, en el bloque de edad de 70 a 74 años, en 2012 un 28,8% de mujeres realizaba asiduamente esta tarea; cinco años más tarde ha descendido hasta un 9%. En los hombres ha pasado del 6,1% en 2012 al 0% en 2017.

Conclusiones

Tras cinco años algunos roles de género siguen marcados en el ámbito familiar. Quizás haya que pensar que muchas personas mayores tienen estructuradas la asignación de dichos roles en sus casas y no se han cuestionado si deben cambiar o no. Nuestros datos ponen de relieve, una vez más, la importancia de incidir en temas relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, comenzando por el ámbito

más próximo a cada persona. Desde los programas universitarios para personas mayores se hace necesario seguir incidiendo en conocimientos teórico-prácticos que lleven a entender el significado y la aplicación de cuestiones relacionadas con el género.

Se deben diseñar planes, programas y proyectos dirigidos a personas de edades más avanzadas que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres. Lo que implica también la formación de los formadores. Todo en cumplimiento también de la normativa vigente en temas de igualdad, recordando muy especialmente la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Referencias

Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Madrid. BOE, 2007. Consultado en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

Camacho Herrera, J.M. (2007). La educación a lo largo de toda la vida. La formación de las personas mayores. Universidad de Sevilla. Cuestiones pedagógicas, (18), 250. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/16%20educacion%20a%20lo%20largo.pdf>

Cruz Díaz M.R., Moreno-Crespo, P.A., Rebolledo Gámez, T. (2013). Formación universitaria de mayores. Un análisis del “Aula abierta de mayores” desde la perspectiva del alumnado. Revista Educativa Hedakemos, 14, 44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249351>

Godoy, L., Mladinic A. (2009). Estereotipos y Roles de Género en la Evaluación Laboral y Personal de Hombres y Mujeres en Cargos de Dirección. Psykhe (Santiago), 18 (2), 54. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v18n2/art04.pdf>

Instituto nacional de estadística (INE). 2017. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259926380048&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout

López N. y Sandoval, I. (s.f.). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. 6. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson. Recuperado de: <https://des->

for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

- Pita Fernández, S., Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. 1 Recuperado en: https://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf
- Tezanos, J. F., (1998). La Explicación Sociológica. Una Introducción a la Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid.
- Welch, S. & Comer, J. (1988). Quantitative Methods for Public Administration. Second Edition, Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Zapata Farías, H. (2001). Adulto mayor: Participación e identidad. Revista de Psicología, X (1), 190. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/264/26410114.pdf>
- Baars, J. y Phillipson, C. (2013). Connecting meaning with social structure: theoretical foundations (cap. 2, pp. 11-30). En Baars, J., Dohmen, J., Grenier, y Phillipson, C. (Ed.) Ageing, meaning and social structure. Connecting critical and humanistic gerontology. Londres: Policy Press.
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. Revista humanidades. 6 (1), 16. Recuperado de: <https://doaj.org/article/1ff78a6988c1400581524f142293c1fe>

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA

Jesica Núñez García, Gabriela Míguez Salina, Jesús García-Álvarez

Grupo de Investigación ESCULCA-Rede RIES

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

Los procesos de cambio en el tejido social sitúan el envejecimiento activo y saludable como uno de los desafíos socio-económicos de la sociedad europea y española, y más concretamente de la gallega. Es por ello que el decrecimiento de la población, consecuencia de una mayor esperanza de vida y descenso de la natalidad, constituye un problema estructural que requiere de una mayor dinamización demográfica (Gutiérrez y Hernández, 2013). Esta realidad es manifiesta a través del índice de envejecimiento de España siendo este de un 120,4 frente a un 195,2, dato que representa a la totalidad de la Comunidad Autónoma de Galicia, ambas cifras del Instituto Nacional de Estadística (2018).

Bajo la premisa del equilibrio entre familia y Estado, es importante señalar que el aumento de la longevidad, atisbando una inversión demográfica, favorece un desarrollo del individualismo. Es decir, se añade presión a las diferentes estructuras familiares en detrimento de la responsabilidad que atañe a las políticas sociales gubernamentales (Bazo, 2008). Así pues, el alto grado de cohesión de las redes familiares en el ámbito nacional propicia las relaciones intergeneracionales y la preservación de la legitimidad social de la institución familiar, en un contexto donde la crisis del patriarcalismo tradicional contribuye a esta realidad (Marí-Klose y Marí-Klose, 2006). En este sentido, según Esping-Andersen (1999) las sociedades mediterráneas se caracterizan por un sistema de bienestar “familista” definido por el papel predominante de la familia en el apoyo, amparo y protección a todos sus miembros, así como por ser red estabilizadora ante los cambios sociales ocurridos.

Concretamente, en este trabajo hemos empleado la investigación documental y una explotación de datos secundarios estadísticos, para realizar un análisis y descripción del estado actual de los estudios llevados a cabo en torno a las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos derivados de ellas, identificando a las personas mayores del núcleo familiar como agentes educativos. Así, identificamos diferentes estudios significativos en el ámbito del envejecimiento activo y la educación familiar bajo la concepción de redes familiares y solidaridad intergeneracional. A partir de un enfoque interpretativo llevamos a cabo una revisión sistemática relacionada con nuestro principal propósito, como es el de analizar el proceso de mejora del bienestar de las

personas mayores y de la infancia como consecuencia de las relaciones intergeneracionales y de los procesos educativos establecidos en la familia, presentamos un análisis de fuentes bibliográficas, tanto del contexto internacional como nacional, catálogos de bibliotecas, artículos de revistas especializadas y bases de datos pertenecientes a la temática de estudio.

En el contexto gallego, el número de hogares de tres generaciones es de 65.694, correspondiéndose con el 6,19% del total (IGE, 2016). Se trata de una estructura familiar multigeneracional, que reúne dentro del ámbito de residencia a más de un núcleo familiar, generalmente, constituida por la familia de los progenitores y los hijos/as conviviendo. Esta estructura, muestra una complejidad en su nivel de funciones y jerarquías, puesto que históricamente, la familia se ocupaba de satisfacer todas las necesidades de sus individuos, proporcionar afecto y ser una unidad de producción e integración profesional; en la actualidad, dichas funciones son compartidas con diferentes instituciones públicas y privadas (Rodrigo y Palacios, 1998). Esta realidad también se refleja en el término “neofamilia extensa” acuñado por Elzo (2004) para referirse a una nueva estructura familiar caracterizada por las consecuencias de la incorporación de la mujer al mundo laboral de variables demográficas, económicas y sociales, la ayuda que proporcionan los abuelos/as en el cuidado de la infancia, derivando en la mudanza de ese pariente al hogar familiar sobre todo si antes formaba un hogar unipersonal.

Así, una vez seleccionada la información y analizados los datos, la mayor participación y responsabilidad educativa de las personas mayores originada de unas relaciones cada vez más duraderas en el seno familiar se revela como una red de solidaridad intergeneracional clave para la cohesión social, a la vez que mejora el desarrollo afectivo-cognitivo, el proceso de socialización y la formación de la identidad de los menores (Pinazo y Montoro, 2004). En otras palabras, las relaciones intergeneracionales son un eje de continuidad familiar en un contexto, donde el envejecimiento de la población constata la preocupación sobre la cohesión, el equilibrio y el fomento de solidaridad entre generaciones y nuevas formas de cooperación en el ámbito familiar y social (Bazo, 2008). Siguiendo esta línea, Kenner, Ruby, Jessel, Gregory y Arju (2007) describen, en base a experiencias, las relaciones de aprendizaje intergeneracional como contextos en los que abuelos/as y nietos/as se apoyan mutuamente, se potencian la autoestima y desarrollan habilidades comunicativas. En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que existe una importante correlación entre las relaciones intergeneracionales y el bienestar de las personas mayores y la infancia, pudiendo contribuir a su mejora. Además, se visibiliza la necesidad de incluir en los programas de educación familiar desde la infancia hasta la vejez.

Palabras clave

Educación familiar, relaciones intergeneracionales, bienestar, personas mayores, infancia.

Introducción

La crisis económica y los procesos de cambio en el tejido social están relacionados con la transformación demográfica. Así pues, el decrecimiento de la población en el conjunto de Europa y de España, y más concretamente, en el entorno gallego, refleja un problema estructural de impostergable necesidad, para el cual es necesario realizar una dinamización demográfica. En este sentido, el envejecimiento de la población gallega, como consecuencia de una mayor esperanza de vida y descenso de la natalidad, es uno de los indicadores que representan una transformación demográfica, que afecta a las familias como eje central de la evolución económica y social (Xunta de Galicia, 2013).

Asimismo, Galicia muestra una población con una densidad media-baja en comparación con los demás territorios europeos. Esta realidad se manifiesta en el índice de envejecimiento de Galicia siendo de un 195,2 frente a un 120,4, dato que representa a la totalidad de España (Instituto Nacional de Estadística, 2018). Nos encontramos, así, entre los contextos con un menor dinamismo demográfico de Europa y ante esto, uno de los ejes prioritarios del Plan Estratégico 2015-2020 de la Xunta de Galicia (2016a), es el de las medidas dirigidas a la revitalización demográfica, un crecimiento económico consolidado y sostenido, y fortalecer la convergencia con la Unión Europea.

Los países representados en el sur de Europa, pertenecientes a un modelo “familista” de bienestar social, se caracteriza por un bajo nivel de individualización y por la ausencia de una política familiar explícita, constatadas por el escaso número de medidas afables para las familias. Además, se destaca la circularidad del sistema, basado en una política familiar pasiva donde las dificultades que tienen que enfrentar las familias en su vida cotidiana no se llevan a cabo a través de la movilización pública, sino a través de estrategias privadas de las personas. En este contexto, se da la creación de una situación de retroalimentación negativa por el cual el sistema de reproduce y se refuerza. Asimismo, “en los países del sur de Europa la fuerte solidaridad familiar a la vez explica la existencia de una política familiar poco desarrollada” (Flaquer, 2004a, p.211). Puesto que, el crecimiento de los índices laborales femeninos y los bajos niveles de natalidad provocan la reformulación de esta política hacia una más activa (Flaquer, 2004b). Es decir, los sistemas de bienestar se ven influenciados por la cultura familiar y, a su vez, las estructuras familias resultan afectadas por los servicios facilitados dentro de un determinado sistema de bienestar social. Específicamente, en el contexto español es necesario destacar la promoción del intercambio de bienes materiales, la ayuda instrumental y el apoyo afectivo entre las generaciones (Bazo, 2008).

De tal supuesto, la política social es “un instrumento que emplean los gobiernos para regular las instituciones del mercado y las estructuras sociales”. Frecuentemente, se definen en términos de servicios sociales como la educación, la salud o la seguridad social. Sin embargo, este concepto aborda también la distribución, la protección y la justicia social. Además, la política social es parte

de las funciones primarias del Estado e implica mucho más que un limitado conjunto de redes de asistencia y servicios para cubrir los errores del mercado, como así era entendido en el pasado (Ortiz, 2007, p. 6). Por lo tanto, la dimensión familiar debe estar considerada de forma transversal en todas las políticas sociales.

Siguiendo esta línea, la Comisión Europea (2012) presenta como valores fundamentales la igualdad entre hombres y mujeres, la protección social y la solidaridad entre las generaciones para lograr el envejecimiento activo y saludable.

Debemos situarnos bajo la concepción de envejecimiento activo como principal línea de investigación en estudios sobre la población, guía en la planificación de políticas públicas e instrumento de diferentes organizaciones internacionales, como es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otras. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2012) expone que la Unión Europea y las políticas que en ella se originan, orientan el envejecimiento activo entorno a factores influyentes en el bienestar de las personas. Ejemplo de esto, es la iniciativa desarrollada con el fin de impulsar el envejecimiento activo a partir de la solidaridad entre generaciones, bajo la denominación de Año del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional en el 2012, facilitando, por parte de los Estados miembros, la adopción de nuevas medidas (Comisión Europea, 2012).

En este sentido, el envejecimiento activo y saludable atañe al proceso de mejora de la calidad de vida de las personas mayores. Así, la organización política y social, y las consecuencias socio-económicas del Estado de Bienestar han iniciado la optimización de oportunidades de participación y salud, a la vez que concedía a la sociedad condiciones esenciales para comprender y superar percepciones negativas de la vejez (CSIC, 2012).

La complejidad progresiva de la organización social se refleja en la familia como institución social en continuo cambio y evolución, siendo el medio y la estructura esencial para el desarrollo de una persona. En esta línea, la Ley 3/2011, del 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia determina el deber de los poderes públicos de reconocer y amparar a la familia, a través de apoyo y protección, en todas sus formas de organización (Xunta de Galicia, 2015). En este sentido, se presentan diferentes estructuras familiares con unas características definitorias y diferenciadas, que serán el colectivo objeto principal de nuestro estudio.

Primeramente, la familia troncal o múltiple sería aquella unidad familiar que reúne dentro del ámbito del hogar de residencia a más de un núcleo familiar. Tradicionalmente, estaban constituidas por la familia de los padres y la de los hijos/as conviviendo. Seguidamente, las familias extensas son aquellas en las que conviven una familia troncal o múltiple, frecuentemente con hijos/as, con uno o

más parientes colaterales (Rodrigo y Palacios, 1998). Tanto las familias troncales o múltiples como las extensas tienen una estructura compleja y un nivel elevado de funciones y jerarquías (Rodríguez Neira et al., 2004). Con respecto a las funciones, históricamente, la familia se ocupaba de satisfacer todas las necesidades de los individuos, como el cuidado y protección de los hijos/as y de las personas mayores, proporcionar afecto a todos los miembros, siendo considerada también como una unidad de producción y de iniciación e integración profesional; dichas funciones, en la actualidad, son compartidas con diversas instituciones públicas y privadas. Ante esto, Elzo (2004) señala como consecuencia de la incorporación de la mujer al mundo laboral y de las variables demográficas, económicas y sociales, la ayuda que prestan los abuelos/as en el cuidado de los hijos/as, concluyendo con la mudanza de este pariente al hogar familiar, sobre todo si antes formaban un hogar unipersonal, refiriéndose a esta situación desde una nueva estructura familiar denominada “neofamilia extensa”.

En consonancia con lo anterior, en el contexto de la Estrategia Europa 2020 (2010), se establecen como reto a largo plazo el envejecimiento activo a través del desarrollo de políticas, así pues se adopta la Declaración del Consejo sobre el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional, en el cual se manifiesta el reconocimiento de valores de cada grupo de edad y su contribución y participación a la sociedad, entre otras medidas. Además, el Marco de Actuación para Personas Mayores (2014), incluye los aspectos esenciales que influyen a las personas mayores en los distintos contextos de la sociedad, se distinguen el fomento de la transferencia de experiencias, la conciliación laboral y los cuidados familiares, la participación en la toma de decisiones y la autonomía de larga duración.

Consecuentemente, la Estrategia de Envejecimiento Activo desde la Innovación 2016-2020 (ESGAEN) de la Xunta de Galicia (2016b), apunta tres líneas de actuación: la persona como responsable de su proceso de envejecimiento; modelos de experiencias empoderadoras para un envejecimiento activo, saludable y autónomo; y, por último, puesta en valor de las oportunidades de la revolución de la longevidad.

Las relaciones intergeneracionales son inherentes a la condición humana, siendo el resultado de las interacciones que se dan entre miembros de distintas generaciones en un mismo espacio temporal. En el envejecimiento acusado de la población debe promoverse nuevas formas de cooperación y solidaridad entre generaciones (Gutiérrez y Hernández, 2013). Así, las relaciones intergeneracionales son un eje de desarrollo individual en el proceso de socialización y continuidad familiar, poseyendo un papel fundamental en la transmisión de valores. Ante esto, el envejecimiento de la población facilita un incremento en la duración de las relaciones entre abuelos/as-nietos/as, y una mayor participación y responsabilidad en las decisiones llevadas a cabo en el sistema familiar (Pinazo y Montoro, 2004).

Método

El presente estudio se asienta bajo una metodología de carácter cualitativo. Así pues, hemos empleado la investigación documental y una explotación de datos secundarios para llevar a cabo un análisis y descripción del estado actual de la literatura científica en torno a las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos desarrollados, consecuencias de estas en el seno familiar. Utilizamos como principal técnica de investigación la revisión bibliográfica con un diseño descriptivo, a través del cual se reconocen e identifican estudios significativos en el área temática de la educación familiar y el envejecimiento activo bajo la concepción de redes familiares y solidaridad intergeneracional.

Partiendo de un enfoque interpretativo, realizamos una revisión sistemática fundamentada en investigaciones relacionadas con los procesos educativos que se derivan de las relaciones intergeneracionales, identificando a las personas mayores del núcleo familiar como agentes educativos. Siguiendo el objetivo del estudio, presentamos un análisis de fuentes bibliográficas, tanto del contexto internacional como nacional, catálogos de bibliotecas, revistas especializadas y bases de datos que abordan la línea temática de nuestro trabajo.

Con respecto al procedimiento seguido, este estudio se estructura en dos fases diferenciadas pero interconectadas entre sí. En primer lugar, se realiza una ficha de análisis, donde, bajo criterios establecidos, clasificamos y evaluamos la información recogida. En segundo lugar, desarrollamos una revisión pormenorizada de las contribuciones seleccionadas con el objetivo de elaborar un análisis conjunto de las mismas. Finalmente, la presente propuesta de revisión bibliográfica se asienta bajo un método de carácter científico esencial en toda investigación, certificando el análisis de la información más relevante.

Resultados

Partiendo del análisis de la información obtenida a través de los datos recopilados mediante revisión bibliográfica, podemos decir que en el contexto gallego, el número de hogares de tres generaciones es de 65.694, correspondiéndose con el 6,19% del total (IGE, 2016). Se trata de una estructura familiar multigeneracional, que reúne dentro del ámbito de residencia a más de un núcleo familiar, generalmente, constituida por la familia de los progenitores y los hijos/as conviviendo. Así pues, el alto grado de cohesión de las redes familiares en el ámbito nacional propicia las relaciones intergeneracionales y la preservación de la legitimidad social de la institución familiar, en un contexto donde la crisis del patriarcalismo tradicional contribuye a esta realidad (Marí-Klose y Marí-Klose, 2006). En este sentido, según Esping-Andersen (1999) las sociedades mediterráneas se caracterizan por un sistema de bienestar “familista” definido por el papel predominante de la familia en el apoyo, amparo y protección a todos sus miembros, así como por ser red estabilizadora ante los

cambios sociales ocurridos.

Ante este contexto, donde el envejecimiento activo y saludable, y las redes familiares son fundamentales, en los estudios de Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992), se transcendía la importancia de la participación de las personas mayores en los hogares con la consecuente mejora en el bienestar de este colectivo, así como del seno familiar en general, sin olvidar la ayuda en el mantenimiento del mismo. En esta línea, continuamos con experiencias como las de Kenner, Ruby, Jessel, Gregory y Arju (2007), en las cuales destacan escenarios, en los que personas mayores e infancia en un trato igualitario, se desarrollan aprendizajes intergeneracionales y habilidades comunicativas. Además, en la estructura multigeneracional familiar, las personas mayores tienen más participación en la toma de decisiones y responsabilidad educativa en el sistema familiar, dando como resultado una mejora en la autonomía personal, la autoestima, la autoaceptación, en los hábitos de vida saludable, el dominio del entorno y las relaciones positivas en la comunidad, fomentándose así un rol más activo en la sociedad. Siguiendo esta línea, y con efecto directo en la infancia, las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos resultados de ellas, refuerzan el proceso de socialización, la adquisición de valores, el desarrollo afectivo y cognitivo, y la formación de la identidad de los menores.

Discusión

La introducción del enfoque de las relaciones intergeneracionales en programas de educación familiar o de envejecimiento activo y saludable, puede contribuir a la identificación de las personas mayores del núcleo familiar como agentes educativos con un papel importante en el cuidado, desarrollo y educación de la infancia.

En un contexto donde destaca el envejecimiento de la población, la duración de las relaciones entre las personas mayores y la infancia se incrementa, lo que conlleva que los procesos educativos de ellas derivadas tenga efectos sobre el bienestar físico, material y emocional de ambos colectivos. Puesto que, la complejidad progresiva de la organización social se manifiesta en la familia como institución social, valorada esta como apoyo en la satisfacción de los miembros que forman esa estructura familiar, las relaciones positivas en la comunidad y en la mejora del dominio del entorno, teniendo como resultado un rol más activo en la sociedad (Pinazo y Montoro, 2004).

Además, en la investigación en las Ciencias Sociales y de la Educación se debe contribuir a la elaboración de un marco teórico clave en el ámbito de la educación familiar, que abarque desde la infancia hasta la vejez, escasamente estudiado en el contexto español y, concretamente, gallego. Así pues, potenciar la capacidad diferenciadora de Galicia con aportaciones que posibiliten la apertura de líneas de investigación dedicadas a la calidad de vida y bienestar de

las personas, así como al envejecimiento activo y saludable, y promoción de la autonomía personal. En este sentido, complementando vías de desarrollo de proyectos de colaboración pública- privada desde una base académica e institucional. Concretamente, desarrollar una optimización de los programas de envejecimiento activo, de protección a la infancia y de apoyo a la familia, gestionados en el ámbito pública de forma diferenciada, y de forma más directa en los Servicios Sociales.

Ante un crecimiento demográfico negativo, es importante la sensibilización de la población en torno al desarrollo de iniciativas relacionadas con la gestión de la estructura demográfica, teniendo su origen en las redes familiares como un elemento esencial del tejido social para la prevención de la dependencia de los mayores y de los cuidados de la infancia.

En nuestro análisis, identificamos a las personas mayores con un rol educativo desarrollado a partir de las actividades compartidas con los menores. Siguiendo esta línea, el Proyecto MATES-Maistreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional) de la Comisión Europea identifica y responde a los cambios demográficos, económicos, culturales, sociales y tecnológicos de la sociedad, a la vez que reconoce una transformación de la estructura familiar definida tradicionalmente.

Teniendo presente a la figura de las personas mayores como estabilizadora en momentos de dificultad familiar, se debe realizar una extensión de la educación familiar desde la infancia hasta la vejez, en una perspectiva de mejora de la doble dependencia. Es decir, siendo las personas mayores un colectivo perceptor de asistencia pero al mismo tiempo, facilitador de cuidados a personas dependientes temporalmente, como son los menores. Así pues, la participación y la colaboración en las familias troncales o múltiples posibilita una red de solidaridad intergeneracional, favoreciendo la socialización primaria y la transmisión de valores y cultura de una generación a otra, dando lugar a la continuidad familiar y desarrollo individual repercutido en la totalidad de la sociedad.

En definitiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje intergeneracionales llevados a cabo entre los/as abuelos/as y nietos/as pueden fomentar el equilibrio de las desigualdades, la formación de una identidad y al proceso madurativo de la personalidad, es decir, al crecimiento de la sociedad (Pinto, Mareel y Hatton-Yeo, 2008).

Partiendo de estas premisas, es indispensable la adopción de iniciativas y actuaciones entorno a las necesidades imperantes de la vejez en la realidad social actual, siendo este un colectivo mayoritario, que sin ninguna duda, influenciará en la educación de las nuevas generaciones, y por lo tanto, en el futuro de la sociedad civil. Asimismo, las relaciones intergeneracionales deben ser un objetivo prioritario en un marco económico y social caracterizado por la inestabilidad.

Referencias

- Bazo, T. (2008). Personas mayores y solidaridad familiar. *Revista Política y Sociedad*, 45(2), 73-85.
- Comisión Europea. (2010). Europa 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028>
- Comisión Europea. (2012). *La aportación de la UE al envejecimiento activo y a la solidaridad entre las generaciones*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=8710&langId=es>.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2012). *Informe una vejez activa en España*. Madrid: EDIMSA Editores Médicos
- Elzo, J. (2004). La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro. En *Libro de Ponencias II Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI* (21-33). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York: Oxford University Press.
- Flaquer, L. (2004a). Las políticas familiares en la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 50, 206-213.
- Flaquer, L. (2004b). La articulación entre familia y Estado de bienestar en los países de la Europa del sur. *Revista de Sociología*, 73, 27-58.
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145.
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Índice de Envejecimiento*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1452>
- Instituto Gallego de Estadística. (2016). *Encuesta estructural a hogares. Población y composición de los hogares*. Recuperado de <https://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=2312&paxina=001&c=0205002>
- Instituto de Mayores. (2014). *Marco de Actuación para las Personas Mayores*. Madrid: Secretaría del Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

- Kenner, C., Ruby, M. Jessel, J., Gregory, E. y Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(3), 219-243.
- Marí-Klose, P. y Marí-Klose, M. (2006). *Edad del cambio. Jóvenes en los circuitos de solidaridad intergeneracional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ortiz, I. (2007). *Política social*. Naciones Unidas: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales.
- Pinazo, S. y Montoro, J. (2004). La relación entre abuelos y nietos: factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.257>
- Pinto, T., Mareel, I. y Hatton-Yeo, A. (2008). *Guide of ideas for planning and implementing intergenerational projects*. Portugal: Intergenerational Valorisation and Active Development Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507349.pdf>
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Neira, T. et al. (2004). Familia, Trabajo y Educación. En M. A. Santos Rego e J. M. Touriñan López (eds.), *Familia educación y sociedad civil* (137-201). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican household. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Xunta de Galicia. (2013). Plan para la dinamización demográfica de Galicia 2013-2016, horizonte 2020. Recuperado de: https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Plans_e_programas/PLAN_DINAMIZACION_DEMOGRAFICA_DE_GALICIA_2013-2016_V2.pdf
- Xunta de Galicia. (2015). Plan gallego de política familiar 2015-2018, horizonte 2020. Recuperado de: http://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Plans_e_programas/borrador_PGPF.pdf

Xunta de Galicia. (2016a). Plan estratéxico 2015-2020. Documento: Eixes prioritarios. Recuperado de: <http://www.planestratexico.gal/documents/4752806/4752831/Documento+3++Eixes+Prioritarios/f7391434-3ae9-4bf6-87a0-7edbeedffab5>

Xunta de Galicia. (2016b). Estratexia galega de envellecemento activo desde a innovación 2016-2020 (ESGAEN). Xunta de Galicia: Consellería de Política Social, Dirección Xeral de Maiores e Persoas con Discapacidade.

O PAPEL DO ÓCIO NO BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS

Paulo Delgado

pdelgado@ese.ipp.pt

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Joana Alexandre

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Joana Oliveira

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Helena Carvalho

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

João M. S. Carvalho

CICS.NOVA.UMinho, UNICES-Instituto Universitário da Maia, Portugal

Resumo

O bem-estar subjetivo/ Subjective well-being (SWB) constitui uma importante dimensão no estudo da qualidade de vida das crianças (Ben-Arieh, Casas, Frønes, & Korbin, 2014; Bradshaw, 2015; Casas, 2016). Nos últimos anos, têm sido realizados estudos regulares que analisam o bem-estar subjetivo das crianças incluídas na população em geral, no âmbito do Children World Project (<http://www.isciweb.org>).

Os estudos do SWB sublinham a importância da participação das crianças relativamente às decisões que afetam a sua vida, em dimensões como a educação, a rede de amigos e a utilização do tempo livre (Casa & Rees, 2015; González et al., 2015; Sarriera et al., 2015). A estabilidade, o sucesso educativo, uma relação afetiva e comprometida com os cuidadores, a existência de uma rede social de amigos, e a realização de atividades de tempo livre, atuam como fatores compensadores, que potenciam o sentimento de bem-estar (Lee & Yoo, 2015).

A vivência numa sociedade em que o tempo é um bem escasso e o bem-estar parece estar associado ao consumo e à posse, como necessidades indispensáveis para a felicidade dos seres humanos (Alves, 2014), coloca em evidência a

importância da qualidade daquilo que se faz no tempo disponível e não necessariamente na quantidade de tempo disponível. Neste sentido, assumem particular relevância os tempos livres e a forma como estes se transformam em ócio, numa experiência enriquecedora que nos permite entender o mundo de forma diferente (Cuenca, 2011), contribuindo para a igualdade de oportunidades e para a democratização da vida em comum (Caride, 2012). Partindo de uma linha de estudo que encara o tempo livre como um tempo formativo e de intervenção educativa (Araújo, 2011), na qual o tempo livre diz respeito a uma fração do tempo disponível, percebemos o ócio como uma forma positiva de utilização dessa fração do tempo disponível (Peñalba, 2001).

O International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), da Children's Worlds, envolve países em todos os continentes e recolhe dados relativos à vida das crianças, às suas atividades diárias, à sua utilização do tempo e, em particular, às suas perceções e avaliações do seu bem-estar. O objetivo é melhorar o bem-estar das crianças, divulgando o conhecimento sobre a sua vida quotidiana na família, e na comunidade, e promovendo a compreensão das suas convicções, do seu grau de satisfação com o meio e com as relações que mantêm. Ambiciona igualmente influenciar os líderes de opinião, decisores, profissionais e o público em geral, nos países que participam no projeto bem como no panorama internacional.

As dimensões abrangidas pelo ISCWeB são as seguintes: casa; saúde; objetos materiais; utilização do tempo; relações interpessoais; escola; zona em que vive; dados pessoais. Inclui itens de três escalas psicométricas sobre o SWB: PWI (Personal well-being Index); SLSS (Student's Life Satisfaction Scale); e OLS (Overall life satisfaction).

A primeira fase do projeto começou em 2009, abrangendo 14 países numa pesquisa piloto em grande escala, e contou com a participação de 34.500 crianças (Tamar & Rees, 2014; Tamar & Ben-Arieh, 2015; Tamar, Main, & Fernandes, 2015). A recolha dos dados relativa à segunda fase decorreu a partir de 2013, abrangendo 19 países, e teve a participação de 53.000 crianças. Os principais resultados do estudo encontram-se compilados em diferentes publicações: Children's Worlds, 2016; Rees, Bradshaw, & Andresen, 2015; e Rees & Main, 2015. A terceira fase do estudo arrancou em 2016 e prolonga-se até 2019.

Este trabalho centra-se na análise do bem-estar subjetivo, focando-se particularmente na utilização do tempo livre na vida das crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade. Os resultados da aplicação do questionário utilizado no International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB - Children's worlds), no decurso da segunda vaga, em 2013, numa amostra de crianças do 3º, 5º e 7º anos de escolaridade de escolas públicas da área metropolitana de Lisboa (N = 764), mostram que existe, particularmente para as crianças de 5º e 7º anos (12-14 anos) uma correlação positiva e significativa entre

a felicidade que sentem na forma como utilizam o seu tempo e a sua vida como um todo ($r = .487, p < .01$) e o seu autoconceito ($r = .564, p < .01$).

Numa perspetiva longitudinal, estes dados são comparados com as 67 respostas já recolhidas aos questionários da 3ª vaga, para a mesma idade, em fase de aplicação em 2018 no distrito do Porto. O objetivo é englobar, no final, um grupo de 300 crianças.

Palavras-Chave: Bem-estar subjetivo; Ócio; Participação; Children World Project

TEMPO LIVRE, ÓCIO E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

O tempo livre constitui-se como uma conquista da sociedade industrial, enquanto modalidade calculável do tempo isento de obrigações, nomeadamente as laborais. Trata-se de uma fração de tempo disponível que pode ser desocupado, tempo para ocupações pessoais autotélicas ou ócio (Araújo, 2011). Assumindo uma perspetiva que encara o tempo livre como um tempo formativo e de intervenção educativa (Araújo, 2011), partilhamos da visão de Peñalba (2001) que encara o ócio como uma forma positiva de uso do tempo livre. Assim sendo, o ócio difere também do lazer, este último entendido como um conjunto de atividades realizadas de forma livre, sem uma finalidade utilitária e associadas ao prazer e ao divertimento, uma vez que o ócio “não pode ser entendido como tempo, nem como um conjunto de atividades que se denominam como tal, mas sim como uma atitude pessoal e/ou comunitária que tem sua raiz na motivação e no desejo” (Cuenca, 2016, p. 16).

Em 1993, a *World Leisure and Recreation Association* definiu o ócio como um direito humano básico, que assume formas de expressão amplas, fomenta a saúde e o bem-estar e, simultaneamente, constitui-se como um recurso importante para o desenvolvimento pessoal, social e económico (Cuenca, 2014). Trata-se, assim, de “uma experiência humana (pessoal e social) intencional, de natureza autotélica, entendido como âmbito de desenvolvimento e direito humano, a que se acede mediante a formação” (Cuenca, 2011, p.27), e que deve proporcionar satisfação e liberdade, associando-se desta forma a vivências não utilitárias nem produtivas (Cuenca, 2009). Advogamos assim a importância do ócio como um tempo que nos “humanize em tudo o que é humano” (Caride, 2012, p. 311), permitindo a promoção do bem-estar pessoal e social, garantindo a inclusão e promovendo o empoderamento das pessoas e das suas comunidades (Instituto de Estudios de Ocio, 2013), tornando-o assim num aspeto central do desenvolvimento humano, em especial das crianças e jovens.

O que fazem as crianças e jovens nos seus tempos livres? Que implicações estão associadas ao seu uso? Serão efetivamente tempos livres? Possuem poder de decisão sobre a forma como passam o seu tempo? Quando é que os tempos livres

se convertem em ócio? Qual é a relevância do ócio no desenvolvimento dos jovens?

Sabemos que, na atualidade, as crianças vivem num ritmo muitíssimo acelerado, divididas entre o trabalho escolar, as atividades de enriquecimento curricular e os trabalhos para casa, a que se somam, por vezes, as atividades no ATL e as explicações em centros de estudo (Araújo, 2017). Assistimos desta forma a uma institucionalização da infância (Sarmiento & Pinto, 1997), reforçada pela abertura da escola pública a tempo inteiro, que integra o uso criativo e formativo do tempo livre como forma de contribuir para a realização pessoal e comunitária (Araújo, 2012). No entanto, por diversas vezes, assistimos a uma sobrevalorização da educação formal. De facto, o tempo livre das crianças em idade escolar foi submetido a atividades semelhantes à lógica escolar, muitas vezes escolhidas por adultos, alongando-se cada vez mais o papel de aluno e diminuindo-se a oportunidade de disfrutar dos tempos livres (Araújo, 2011). Um estudo realizado por Maria José Araújo (2012), em três instituições - uma escola pública, uma escola privada e um centro de atividades de tempos livres (CATL) - numa amostra de 221 crianças entre os 6 e os 10 anos, demonstra que 37% do tempo é gasto em sala de aula; 15% no CATL; 11% nas atividades extracurriculares; 15% para refeições; 7% no transporte; 5% para jogar durante a recreação na escola e 4% outras atividades. Em relação à escolha das atividades, 26% das crianças referem que escolhem sozinhas; 14% com amigos; 31% com os pais; 9% com professores; e as restantes não escolhem.

Por outro lado, assume particular relevância o ócio digital, entendido como todas as oportunidades de ócio associadas às possibilidades proporcionadas pela tecnologia, nomeadamente através do computador, da internet, dos telemóveis, tablets, consolas de jogos e outros dispositivos tecnológicos (Viñals Blanco, 2013). Em Portugal, tal como em outros países de modelo industrial ou pós-industrial, é cada vez mais frequente e precoce o uso e a posse de dispositivos móveis com acesso à internet, que acabam por dominar o tempo livre no quotidiano dos jovens, tal como revela o “Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias”, realizado em 2014 em Portugal, pelo Instituto Nacional de Estatística, que nos diz que 79% dos utilizadores da internet acedeu à rede em mobilidade, usando principalmente smartphone.

A forte presença das tecnologias digitais no quotidiano das crianças e dos jovens, associada ao prolongado tempo despendido com as mesmas, tornou-se alvo de preocupações na nossa sociedade (Ponte, 2012). Contudo, a propósito dos resultados do projeto EU Kids Online, Ana Jorge (2012) refere que o nosso país, entre os países europeus inquiridos, apresentava uma das mais baixas incidências de risco, de 7%, comparativamente à média europeia, de 12%. Em 2014, o projeto Net Children Go Mobile mostrava um aumento do risco para 10% (Simões, Ponte, Ferreira, Doretto & Azevedo, 2014).

Por outro lado, a internet e as tecnologias constituem-se como “uma enorme janela que se abre para um mundo de oportunidades” (Seixas, Fernandes, & Morais, 2016, p. 155), ao proporcionar momentos de lazer e entretenimento, potenciar e democratizar o acesso ao conhecimento, permitir a comunicação, o acesso a bens, produtos e serviços, estimular e potenciar a criatividade em diferentes âmbitos, disponibilizar recursos educativos, e constituir-se como uma plataforma para o exercício da cidadania (Seixas et al, 2016).

Além disso, os resultados de um estudo português mais recente, intitulado “Crescendo entre ecrãs: uso de meios eletrónicos por crianças (3-8 anos)” realizado por uma equipa de investigadores coordenado por Cristina Ponte (Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2017), parecem indiciar um retardamento no uso do digital bem como a presença de valores culturais de proteção e protelação da autonomia por parte dos pais. Saliente-se, tal como descrito no estudo em questão, que o mesmo abarca a primeira geração de pais a viver a infância e a adolescência entre meios digitais, sendo relevante avaliar de que forma a sua experiência se reflete na introdução das tecnologias na vida dos seus filhos.

METODOLOGIA

A metodologia usada neste estudo é de natureza quantitativa.

Participantes

Participaram na 2ª vaga 764 crianças, de ambos os sexos (52,2% rapazes e 47,8% raparigas), com uma média de idades de 11 anos (DP = 1.87).

Na 3ª vaga participaram até ao momento 67 crianças do distrito do Porto (41,8% do sexo feminino e 58,2% do sexo masculino), com uma média de idades de 10,27 anos (DP = 0,539).

Instrumento

Tal como referido anteriormente, o instrumento ISCWeB consiste num questionário de autorresposta que foi adaptado para português de Portugal, seguindo-se os procedimentos habituais - tradução e retrotradução - com discussão em contexto de grupo (*focus group*) feita com 46 crianças.

A primeira parte é constituída por um conjunto de questões que visam uma caracterização sociodemográfica da criança (sexo, idade, nacionalidade, etnia), denominada “Sobre ti”. Seguem-se depois questões que visam medir o bem-estar nas seguintes dimensões: habitação e pessoas com quem mora, bens materiais, amigos, vizinhança, escola, uso do tempo livre, mais sobre ti e como te sentes contigo próprio e a tua vida e o teu futuro, tendo como medidas escalas de satisfação com cada uma dessas dimensões e escalas de frequência de

comportamentos nas duas últimas semanas. As escalas de resposta são de tipo-Likert e variam em alguns dos domínios: para algumas dimensões a escala é de 5 pontos (1 = “Não Concordo” a 6 = “Concordo Totalmente”), para outras é de 10 pontos (0 = “Nada Satisfeito”; 10 “Totalmente Satisfeito”). Existem questões de frequência de comportamentos, onde a criança indica, numa escala em que 1 significa “Nenhuma vez” e 5 significa “Todos os dias”, se, na semana transata, fizeram as atividades descritas (e.g., “Conversaram juntos”).

O instrumento sofreu algumas alterações na 3ª vaga, mas mantém de uma forma geral as dimensões da 2ª.

Procedimento

Após um contacto com escolas foi entregue um consentimento informado sobre o projeto. Participaram apenas as crianças que devolveram o consentimento informado entregue aos encarregados de educação. A aplicação dos questionários foi efetuada pela equipa de investigadores, tendo uma duração média de aplicação de 45 minutos.

Após a aplicação dos questionários, os dados dos mesmos foram introduzidos numa base de dados do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados recolhidos na 2ª vaga

A realização de atividades e a frequência da sua realização revela o modo de utilização do tempo livre e, dentro deste, do ócio e da sua importância no quotidiano da criança e do jovem. Na parcela de tempo usufruído fora da escola, procurou-se averiguar no questionário da 2ª vaga se os respondentes desenvolviam atividades extracurriculares, se liam no tempo livre, se ajudavam nas tarefas domésticas, se faziam os trabalhos de casa, se viam televisão ou ouviam música, se praticavam desporto ou faziam exercício, se usavam o computador (itens para as três faixas etárias, isto é, dos 8 aos 10 anos, dos 10 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos), se participavam em atividades de lazer organizadas, se passavam o tempo sozinhos ou consigo próprios e se cuidavam de irmãos ou de outros membros da família (itens apenas para a faixa etária dos 12 aos 14 anos).

Os dados recolhidos constam do quadro 1:

Quadro 1: Realização de atividades fora da escola e a frequência relativa da sua realização (%)

Com que frequência costumás fazer as seguintes atividades quando não estás na escola?	Nunca ou raramente	Menos de uma vez por semana	Uma ou duas vezes por semana	Quase todos os dias ou todos os dias
Tens atividades extracurriculares (como música, desporto, dança, línguas,...)	24,4	5,6	30,7	39,3
Lês por diversão (não porque tens trabalhos de casa)	20,6	17,0	28,4	34
Ajudas nas tarefas domésticas	5,4	9,8	27,4	57,4
Fazes os trabalhos de casa	2,8	4,2	10,4	82,7
Vês televisão ou ouves música	1,9	2,9	11,4	83,7
Praticas desporto ou fazes exercício	5,8	7,0	26,9	60,3
Usas o computador	11,1	7,8	27,6	53,5
Participas em atividades de lazer organizadas (como centros de tempos livres, escuteiros, clubes,...)	55,9	10,5	11,5	22
Passas o tempo sozinho(a)/ contigo próprio(a)	33,7	18	27,3	21
Cuidas dos teus irmãos ou irmãs ou de outros membros da família	37,5	14,3	26,1	22,1

Fazer os trabalhos de casa e ver televisão ou ouvir música são atividades que as crianças e os jovens realizam com maior frequência, diariamente ou quase todos os dias. Apesar da maior parte do tempo útil ser passado na escola, o tempo escolar, com a imposição de realização dos trabalhos de casa, determina a ocupação de uma parte significativa do tempo fora da escola. Outras parcelas do tempo que não são inteiramente livres são a realização de tarefas domésticas, que caracterizam o dia-a-dia de mais metade das crianças e jovens, e cuidar de membros da família, que só é realizada diariamente ou quase diariamente por uma minoria de pouco mais de 20% dos respondentes.

As atividades extracurriculares são realizadas com uma frequência diária por cerca de 40% das crianças e jovens e as atividades de lazer organizadas por apenas 22% das crianças e jovens, o que parece desmentir em parte a perspetiva de uma infância institucionalizada, interpretação que parece sair reforçada com a frequência diária ou quase diária de atividades voluntárias, que dependerão da decisão pessoal, como a leitura (34%), a utilização do computador (53,5%) e especialmente a prática do desporto ou do exercício físico (60,3%). A amostra do estudo parece confirmar a presença das tecnologias digitais no quotidiano das

crianças e dos jovens, sendo uma importante parcela no tempo livre no quotidiano de mais de metade das crianças e jovens.

Relativamente ao grau de satisfação com a forma como as crianças e jovens utilizam o seu tempo (itens para as faixas etárias dos 10 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos), e sobre as atividades que realizam, apuraram-se os seguintes resultados numa escala de 0 a 10:

Quadro 2: Satisfação com a utilização do tempo e com as atividades nos tempos livres

Quão satisfeito(a) estás com cada uma das seguintes coisas da tua vida?	Média	DP	0 = Nada satisfeito(a) %										10 = Totalmente satisfeito(a)	
Como utilizas o teu tempo?	8,72	1,70	0,3	0,3	0,3	0,7	0,8	3,5	3,7	7,2	18,5	17,8	46,6	
O que fazes nos tempos livres?	9,07	1,60	0,3	0,3	0,2	0,3	1,2	2,7	3,4	3,9	9,4	18,9	59,4	

Os resultados permitem concluir que as crianças e jovens estão muito satisfeitas com a forma como utilizam o seu tempo e com as atividades que realizam, uma vez que a não satisfação, expressa até meio da escala, representa um pouco mais de 2% das respostas, sendo as médias nestas variáveis muito elevadas.

Procurou-se igualmente avaliar se as crianças e jovens consideravam dispor de poder de decisão suficiente sobre a forma como passam o seu tempo (item para as faixas etárias dos 10 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos). Os resultados constam do quadro 3.

Quadro 3: Poder de decisão sobre a utilização do tempo

Quanto concordas com esta frase?	Média	DP	0 = Nada de acordo %										10 = Totalmente de acordo	
Tenho poder de decisão suficiente sobre como passo o meu tempo	8,26	2,12	1,6	0,7	0,3	1,6	1,6	4,9	5,2	8,8	16	23,5	35,6	

Neste item, o grau de satisfação é ligeiramente menor do que aquele que se verifica no quadro 2, o que indicia uma vontade de maior participação e de maior autonomia na tomada de decisões sobre a utilização do tempo.

Dados recolhidos na 3ª vaga

Na parcela de tempo usufruído fora da escola, procurou-se averiguar no questionário da 3ª vaga se os respondentes estudavam e faziam os trabalhos de casa, se praticavam desporto ou faziam exercício, se passavam o tempo a relaxar, falar ou a divertirem-se com a família, se brincavam ou passavam o

tempo ao ar livre, se jogavam jogos eletrónicos, ou se não faziam nada ou descansavam.

Os dados recolhidos constam do quadro 4:

Quadro 4: Realização de atividades fora da escola e a frequência relativa da sua realização (%)

Com que frequência costumas fazer as seguintes atividades quando não estás na escola?	Nunca ou raramente	Menos de uma vez por semana	Uma ou duas vezes por semana	Três ou quatro vezes por semana	Cinco ou seis vezes por semana	Todos os dias
A fazer trabalhos de casa e a estudar	3,0	6,1	4,5	6,1	16,7	63,6
A praticar desporto ou a fazer exercício	4,5	7,6	18,2	24,2	17,7	28,8
A relaxar, falar ou divertir-me com a família	0	6,1	10,6	7,6	13,6	62,1
A brincar ou a passar tempo ao ar livre	1,5	7,5	20,9	6,0	13,4	50,7
A jogar jogos eletrónicos (num computador ou noutro dispositivo)	3,0	10,4	23,9	14,9	17,9	29,9
A não fazer nada ou a descansar (para além de dormir à noite)	19,4	16,4	11,9	4,5	14,9	32,8

Os dados apurados confirmam a tendência expressa em 2013, com um ligeiro aumento da quantidade de respostas associadas à realização diária ou quase diária dos trabalhos de casa, o que se poderá eventualmente justificar pelo facto da pergunta abarcar agora o estudo, ao contrário do que sucedia na 2ª vaga, onde se indicava apenas os trabalhos de casa. O tempo que é utilizado para brincar ou passar tempo ao ar livre é significativamente menor na vida destas crianças e jovens.

Relativamente ao computador, a atividade identificada é igualmente diferente, pois passa a ser «jogar jogos eletrónicos», atividade que ocupa diariamente ou quase diariamente 62,7 das crianças e jovens, o que exprime uma tendência de aumento relativamente ao questionário anterior. Os dados distanciam-se dos recolhidos nos estudos anteriormente referidos no enquadramento teórico.

A reformulação da tipologia das atividades dificulta a comparação dos restantes itens. O item relacionado com o tempo passado em família é frequente ou muito frequente para a maioria das crianças e jovens, o que se adequa ao modelo de organização do tempo na sociedade portuguesa, centrado na célula familiar de tipo nuclear (Rosa & Chitas, 2013).

É preocupante que quase metade de crianças e jovens (47,7%) declararem que nunca, raramente ou apenas uma a duas vezes por semana têm tempo para descansar ou para não fazer nada. É a sociedade sobre ocupada, logo a partir da

infância, sem tempo para parar, refletir e recuperar energias, de que nos fala Nídio (2012).

Resta a prática do desporto ou de exercício, questão que se repete nos mesmos moldes nas duas vagas e que revela de modo idêntico um elevado grupo de respostas, de mais de 70%, de crianças e jovens, que desenvolvem esta atividade diariamente ou quase diariamente.

Relativamente ao grau de satisfação com a forma como as crianças e jovens utilizam o seu tempo, e sobre a quantidade de tempo livre disponível, apuraram-se os seguintes resultados numa escala de 0 a 10, que apresentam uma média elevada de satisfação:

Quadro 5: Satisfação com a utilização do tempo e com as atividades nos tempos livres

Quão satisfeito(a) estás com cada uma das seguintes coisas da tua vida?	Média	DP	0 = Nada satisfeito(a) % 10 = Complemente satisfeito(a)										
Com a forma como usas o teu tempo?	9,33	1,34	0	1,5	0	0	0	0	3,0	3,0	9,0	16,4	67,2

Quando se comparam as respostas obtidas na 2ª e na 3ª vaga conclui-se que não há diferenças estatisticamente significativas quanto ao grau de satisfação com a utilização do tempo (Quadro 6). No entanto, devemos ter em consideração o número limitado ainda de respostas na 3ª vaga.

Quadro 6: Satisfação com a utilização do tempo na 2ª e na 3ª vaga

Quão satisfeito estás com a forma como usas o tempo	N	Média	Desvio Padrão
2ª vaga	594	8,72	1,695
3ª vaga	67	9,33	1,342

As crianças e os jovens manifestam de modo semelhante um grau de satisfação elevado com a quantidade de tempo livre de que dispõe para fazerem o que querem, de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7: Satisfação com a quantidade de tempo livre

Quão satisfeito(a) estás com cada uma das seguintes coisas da tua vida?	Média	DP	0 = Nada satisfeito(a) % 10 = Complemente satisfeito(a)										
Com a quantidade de tempo livre que tens para fazer o que queres?	8,72	2,25	0	1,5	1,5	1,5	1,5	3,0	3,0	6,0	7,5	17,9	56,7

Os dados apurados contradizem, aparentemente, a percepção de sobreocupação identificada anteriormente, o que poderá ter várias causas explicativas. Uma delas poderá ser, como resultado do ritmo acelerado do quotidiano, da pressão para a produtividade e para a obtenção de resultados, a incapacidade para se questionar um modo de vida que sugere opções, que serão entendidas e cumpridas por crianças, jovens e adultos, como atividades obrigatórias.

Quanto à suficiência do leque de escolhas para passar o tempo livre, que consta do quadro 8, os dados indiciam um elevado grau de concordância com a diversidade de opções existentes.

Quadro 8: Grau de escolha para a utilização do tempo

Quanto concordas com cada uma das seguintes frases sobre a tua vida como um todo.	Média	DP	0 = Não concordo nada											10 = concordo totalmente	
			%												
Tenho escolhas suficientes sobre como passar o meu tempo	9,11	1,40	0	0	0	1,5	0	1,5	3,1	4,6	12,3	20,0	56,9		

O tempo é uma coordenada vital das nossas vidas que, simultaneamente, nos limita e nos projeta, permitindo-nos compreender a realidade (Cuenca & Aguilar, 2009). É, portanto, um elemento crucial das nossas vidas uma vez que nascemos, vivemos e morremos num determinado tempo que nos educa e nos torna, cada vez mais, conhecedores e conscientes dos nossos limites (Caride, 2012). A análise dos dados anteriormente apresentados pretende essencialmente contribuir para a discussão, reflexão e melhoria das práticas relativas ao tempo livre das crianças e jovens, proporcionando desta forma um incremento do seu bem-estar e, conseqüentemente, a melhoria da sua qualidade de vida. Em última instância, pretende-se contribuir para a concretização da Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente do artigo 31, que reconhece o direito ao repouso e aos tempos livres (UNICEF, 2004).

Um dos principais contributos deste estudo é a confirmação da presença significativa do trabalho escolar num tempo que deveria ser, efetivamente, livre. De facto, nas palavras de Araújo (2018), a entrada da criança para a escola atribui-lhe o ofício de aluno que pode comparar-se a um trabalhador por conta de outrem, durante 40 a 45 horas semanais, com óbvias dificuldades em fazer valer os seus direitos de brincar e escolher o que fazer nos seus tempos livres. Este não é um dado novo, mas sim mais um apelo ou um pedido de ajuda, que os adultos preferem não ouvir. Prevalece e aumenta o tempo ocupado no estudo e na realização de trabalhos de casa, e em contrapartida escasseia e diminui o tempo livre, de descanso ou desocupado.

Os dados revelam ainda que existe, na atualidade, menos tempo ao ar livre ou a passear no cotidiano das nossas crianças. Tal como salienta Neto (2017), assistimos a um declínio do tempo e espaço para brincar, sobretudo no exterior, o que inevitavelmente terá consequências no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais das crianças e jovens. Segundo o autor, é necessário “voltar à natureza e aprender com ela” (Neto, 2017, p. 16), estimulando a curiosidade, a exploração individual ou em grupo, bem como a consciencialização dos benefícios do risco, o sentido de superação e a convivência.

Por outro lado, apesar de satisfeitas com a forma como o seu tempo é utilizado, as crianças evidenciam uma maior vontade de participação e autonomia e declaram que raramente têm tempo para descansar ou não fazer nada. Um tempo próprio das crianças, insubstituível (Nídio, 2012) onde se reinventam e aprendem a estar e viver com os outros, a ultrapassar obstáculos, contínua e criativamente, um direito inalienável que os adultos têm a responsabilidade de garantir (Rangel, s.d). Esta constatação é paradoxal, uma vez que retrata crianças e jovens satisfeitas com a utilização do tempo, com a quantidade de tempo livre de que dispõem para fazerem o que querem e com a diversidade de escolhas sobre como passar o tempo, apesar de estarem notoriamente sobrecarregadas. Expressam deste modo uma concordância com as opções dos adultos, apesar de reclamarem um maior poder de decisão. Contradições e dilemas da sociedade em que vivemos e que nos coloca perante um desafio: questionar criticamente este modo de vida, as rotinas, os hábitos e padrões do dia-a-dia. Só deste modo se poderá repensar o modelo de sociedade em que vivemos e o modelo de sociedade que queremos construir.

Para finalizar, é crucial percebermos que as tecnologias, nomeadamente os videojogos, assumem cada vez mais expressão nos quotidianos infantis e juvenis. Não obstante as mais valias que podem ser associadas às tecnologias, importa refletir sobre esta “Geração Cordão”, permanentemente ligada por fio invisível que denominamos por *wi-fi* (Patrão, 2017). E esta reflexão não pode culminar, obviamente, com a proibição do acesso ao mundo online sob o risco de se produzir o efeito contrário. Na atualidade, e dada a imprescindibilidade das tecnologias no nosso quotidiano e evolução, “seria o mesmo que apagar o sol só porque há pessoas que têm cancro de pele provocado por raios ultravioletas” (Cordeiro, 2017 *cit. in* Patrão, 2017, p. XVII). A busca do equilíbrio deverá passar não só pela possibilidade de proporcionar às crianças e jovens de hoje tempo efetivamente livre e experiências de lazer diversificadas, entre as quais possam optar, de modo a que o ócio, enquanto promotor do desenvolvimento humano, possa ter lugar.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. (2014). Los jóvenes y el ocio: un retrato identitário português. In Ortega Nueve, C. & Bayón, F. (coords.). *El papel del ocio en la construcción social del joven* (303-317). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Araújo, M. J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno. Estudo sobre a relação entre tempo livre e tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Portugal.
- Araújo, M. J. (2012). Activités de temps libres dans les institutions de soutien à l'enfance. Un étude au Portugal. *Revue Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Éducation Non Formelle - Presses Universitaires du Mirail*, 28, 27-42
- Araújo, M. J. (2017). A importância do Tempo Livre para as crianças. *Revista Diversidades*, 51, 22 - 27.
- Araújo, M. J. (2018). *O trabalho das crianças: do «trabalho independente» ao «trabalho por conta de outrem»*. Acedido a 27 de junho de 2018, em <http://www.barometro.com.pt/2018/04/21/o-trabalho-das-criancas-do-trabalho-independente-ao-trabalho-por-counta-de-outrem/>.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Bem-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 1-28). New York: Springer.
- Bradshaw, J. (2015). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 754, 301 - 313.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The social science perspective over two decades. In F. Maggino (Edt.), *A Life devoted to quality of life* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Casa, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Children's Worlds (2016). *Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country*. S.L.: Children's Worlds.

- Cuenca, M., & Aguilar E. (2009). Introdução. In M. Cuenca & E. Aguilar (Eds). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apressurada* (pp. 13-22). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogia del ocio y el tiempo libre. In Otero, J. (ed.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafios*. Lugo: Axac.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como âmbito de Educación Social. *Educación Social*, 47, 25-40.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio Valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2016). O ócio autotélico. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação, SESC -Serviço Social do Comércio*, 2, 10-29.
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social. (2017). CRESCENDO ENTRE ECRÃS: Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos). Acedido em 3 de julho de 2018 em <https://www.internetsegura.pt/sites/default/files/crescendo-entre-ecras.pdf>.
- González, M., Gras, M., Malo, S., Navarro, D., Casas, F., & Aligué, M. (2015). Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its Relationship with Their Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Instituto de Estudios de ócio (2013). *Manifiesto por un Ocio Valioso para el Desarrollo Humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Sociedade da Informação e do Conhecimento*
- Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2014*. Acedido em 3 de abril de 2015 em <https://www.ine.pt/>
- Jorge, A. (2012). Em risco na internet? Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In C. Ponte, A. Jorge, J. A. Simões & D. Cardoso (Org.). *Crianças e Internet em Portugal. Acessos, usos, riscos e mediações: resultados do inquérito EU Kids Online*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na infância. *Revista Diversidades*, 51, 9 - 17.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo & E. Duque (Eds.). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp.203-224). Braga: Centro de Estudos de

Comunicação e Sociedade, Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Patrão, I. (2017). *Geração Cordão. A geração que não desliga!* Lisboa: Pactor.

Peñalba, J. L. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

Ponte, C. (2012). Acessos, usos e competências. Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In C. Ponte, A. Jorge, J. A. Simões & D. Cardoso (Org.). *Crianças e Internet em Portugal. Acessos, usos, riscos e mediações: resultados do inquérito EU Kids Online*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.

Rangel, M. (s.d.). *Manifesto a favor da desprogramação do tempo livre das crianças*. Acedido a 27 de junho de 2018, em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=33389&langid=1>.

Rees, G., Bradshaw, J., & Andresen, S. (2015) [*Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged 8 years old, 2013-15*](#). S.L.: Children's Worlds.

Rees, G., & Main, G. (eds) (2015) *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).

Rosa, M. J., & Chitas, P. (2013). *Portugal e a Europa: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Sarmiento, J., & Pinto, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.

Sarriera, J., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2015). Material Resources and Children's Subjective Well-Being in Eight Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.

Seixas, S., Fernandes, L. & Morais, T. (2016). *Cyberbullying. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano editora.

Simões, J. A., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). *Net Children Go Mobile. Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile*. Acedido em 15 de maio de 2016, em https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/ncgm_pt_relatorio_1.pdf

Tamar, D., & Rees, G. (2014). *Children's Worlds: findings from the first wave data collection*. S.L.: Children's Worlds.

- Tamar, D., & Bem-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*. DOI:10.1007/s11205-015-0921-x
- Tamar, D., Main, G. & Fernandes, L (2015). Editorial: Findings from the First Wave of the ISCWeB Project: International Perspectives on Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 27 de junho de 2018, em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Viñals Blanco, A. (2013). Las Redes Sociales Virtuales como espacios de ocio digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 6, 150-176.

MEDIACIÓN PARENTAL DEL USO DE INTERNET: UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA MINIMIZAR LOS RIESGOS DE LA INFANCIA

Leticia López-Castro, Jesica Núñez García, María do Carme Cambeiro Lourido
Grupo de Investigación ESCULCA - Rede RIES
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han otorgado a la infancia un amplio abanico de oportunidades relacionadas con la educación, participación social, compromiso cívico, creatividad, identidad social y conexión social. Sin embargo, han producido, al mismo tiempo, la aparición de determinados riesgos vinculados con la sexualidad, agresividad, comercio y valores (Livingstone y Haddon, 2009).

En España, la presencia de las TIC se ha generalizado tanto en los centros educativos como en los hogares. Así, el porcentaje de aulas con conexión a Internet alcanza el 92.7% según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016). En esta línea, el número de hogares que cuentan con este recurso es muy elevado, llegando al 83.4% (INE, 2017). Asimismo, el porcentaje de menores de 10 a 15 años que usan el ordenador se sitúa en el 92.4%, porcentaje que se incrementa cuando nos referimos al acceso a Internet que se establece en el 95.1% (Instituto de Estadística de Cataluña, 2017).

En este escenario, caracterizado por el uso masivo de estas tecnologías, son de vital importancia las estrategias educativas eficaces en el ámbito familiar a fin de reducir los riesgos y maximizar las oportunidades para la infancia. Este es el enfoque de la parentalidad positiva que se refiere concretamente “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p.3). En este sentido, destaca la mediación parental que hace referencia a estrategias y pautas de crianza guiadas por los valores de los padres que determinan el aprendizaje de la infancia en el seno familiar (Kirwill, Garmendia, Garitaonandia, y Martínez Fernández, 2009). De aquí parte la mediación parental del uso de las tecnologías que se puede definir como el conjunto de actividades llevadas a cabo por los padres para proteger a sus hijos de los peligros de Internet (Mesch, 2009).

Así pues, hemos dirigido nuestros esfuerzos a estudiar la mediación parental del uso de Internet por la infancia como una estrategia educativa eficaz para minimizar los riesgos y potenciar sus virtualidades educativas. Con este objetivo, hemos llevado a cabo una exhaustiva revisión documental de la literatura científica y la explotación de datos secundarios.

Los resultados del análisis bibliográfico ponen de manifiesto que se trata de un objeto de investigación reciente, marcado por la controversia en cuanto a su tipología y, a su vez, relacionado estrechamente con los estilos educativos parentales. Entre los aspectos clave que han sido consensuados podemos destacar la comunicación abierta con los hijos sobre riesgos, preocupaciones, ética del comportamiento y reflexión crítica sobre el uso de Internet. Por último, también se ha detectado que las estrategias de mediación parental ejercen una gran influencia en el desarrollo o mantenimiento de las situaciones de *cyberbullying* (UNICEF, 2018; Wright, 2018).

La discusión en relación a su tipología viene dada por la falta de consenso entre la teoría tradicional y la teoría expandida. Por una parte, la teoría tradicional de la mediación parental se deriva de la investigación sobre el uso de las videoconsolas y la televisión. Desde esta teoría, se ha apostado por una tipología basada en tres categorías: la mediación restrictiva, el uso conjunto y la mediación activa (véanse Nikken y Jansz, 2014; Sonck, Nikken, y Haan, 2013). La mediación restrictiva se refiere al conjunto de normas, no necesariamente justificadas ante el menor, que restringen el uso de los dispositivos tecnológicos. El uso conjunto implica que los padres permanezcan presentes durante el tiempo que los menores empleen las TIC, compartiendo la experiencia pero sin dirigirlos ni comentar críticamente su uso. Por último, la mediación activa hace referencia al diálogo entre los padres y los hijos sobre las tecnologías mientras los menores las utilizan.

Por otra parte, Livingstone y Helsper (2008) han propuesto una teoría ampliada de la mediación parental del uso de Internet por los niños. Dicha teoría está justificada en el hecho de que esta, a diferencia de la mediación parental de los videojuegos y de la televisión, supone un grado de implicación mayor para las familias, por lo que carecería de sentido el uso conjunto de los padres como meros observadores de la práctica de sus hijos. Desde esta perspectiva, se reconocen cuatro tipologías: el uso conjunto activo, las restricciones de interacción, las restricciones técnicas y la monitorización.

En definitiva, pese a la evidente falta de consenso sobre los tipos de mediación parental más ajustados a esta realidad, en lo que sí coincide la literatura científica es considerar la mediación como una estrategia educativa eficaz de cara a reducir los riesgos del uso de Internet por parte de los menores.

Palabras clave: Mediación parental, Tecnologías de la Información y la Comunicación, ambiente familiar, educación familiar.

Introducción

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado nuestra vida diaria, expandiendo los horizontes, ampliando el acceso al conocimiento y permitiendo en cualquier momento la comunicación con los otros. El acceso a Internet se incrementa año tras año en todo el mundo, haciéndose cada vez más ubicuo (Lobe, Simões y Zaman, 2009).

En España, la presencia de las TIC se ha generalizado tanto en los centros educativos como en los hogares. Así, el porcentaje de aulas con conexión a Internet alcanza el 92.7% (INE, 2016) y el número de hogares que cuentan con este recurso se estima en un 83.4% (INE, 2017). Asimismo, el porcentaje de menores de 10 a 15 años que usan el ordenador se sitúa en el 92.4%, porcentaje que se incrementa cuando nos referimos al acceso a Internet que se establece en el 95.1% (Instituto de Estadística de Cataluña, 2017).

Ante esta situación en la que el uso de Internet por los niños/as es universal, en nuestro país, debemos prestar especial atención a minimizar riesgos y potenciar beneficios. Si partimos de que los menores, pese a ser “nativos digitales” (Prensky, 2001), no tienen una habilidad de forma “natural” que les hace expertos de las tecnologías y son, por tanto, vulnerables a ellas; resulta evidente que necesitan protección para su uso (Buckingham, 2000). Entonces, las TIC pueden tanto conferir beneficios sociales y educativos para los menores como dejarles expuestos a tipos de comportamientos negativos que podrían derivar incluso en situaciones de *cyberbullying* (McGuire y O’Higgins, 2018). Por todo ello, no cabe duda de que este hecho repercute directamente sobre las familias que se ven irremediadamente involucradas en este escenario caracterizado por el continuo uso de estas tecnologías por parte de sus hijos e hijas.

Para comprender mejor lo que esta situación supone, podemos apoyarnos en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1977) que contextualiza el desarrollo emocional, cognitivo y social de cada individuo en un sistema de influencias bidireccionales que parte del nivel más reducido centrado en el sujeto, microsistema, hasta el más amplio que se refiere al tiempo, es decir, al momento histórico, denominado cronosistema. Desde esta teoría, Internet es una influencia transversal a todos los sistemas de nuestra sociedad desde el individuo hasta la familia, los amigos, el trabajo, e incluso la cultura y los valores.

Asimismo, es una teoría valiosa para comprender la complejidad de las interacciones de los individuos en el mundo de la relaciones del *bullying* y del *cyberbullying* (Cross et al., 2015). En esta línea, Espelage (2014) llevó a cabo una revisión de los factores de protección y riesgo que presentaba cada uno de estos sistemas de la Teoría de Bronfenbrenner en relación con el impacto en el desarrollo o la protección de la conducta de *bullying* y concluyó que los factores familiares son determinantes para la prevención del fenómeno, siendo más importantes que las de cualquier otro grupo social presente en la vida del menor. Del mismo modo, las familias desempeñan un papel clave para prevenir las

situaciones de *cyberbullying*.

En este punto, nos encontramos las variables familiares como determinantes a la hora de prevenir el uso incorrecto de las tecnologías y sus consecuencias sobre el desarrollo de los menores. Así pues, los padres y madres controlan y regulan, en base a su conocimiento y actitudes hacia las tecnologías, el uso que hacen de ellas sus hijos e hijas. Nos estamos refiriendo al tiempo de uso, el contenido al que acceden, las acciones que les están permitidas, etc. Estas pautas, normas y reglas se pueden englobar dentro de lo que se conoce como mediación parental del uso de las tecnologías que fue definido por Livingstone (2008) como la regulación que hacen los padres sobre el uso de Internet por sus hijos/as con el fin de maximizar los beneficios y reducir el potencial impacto negativo.

Esta regulación implica el desarrollo de estrategias y prácticas por las familias que son guiadas por aquellos valores más importantes para cada una

de ellas, valores que parten de su propia cultura. Además, la mediación parental del uso de Internet por los hijos e hijas está influenciada por muchas otras características tales como edad, género, frecuencia, finalidad de uso de Internet, educación, habilidades y competencias relacionadas con las TIC así como conciencia de riesgo y actitudes hacia Internet (Padilla-Walker y Thompson, 2005).

La mediación parental del uso de las TIC por los hijos e hijas en el marco de la parentalidad positiva

La parentalidad, aunque se vincule a la intimidad familiar, es considerada un ámbito de la política pública ya que la sociedad ha optado por adoptar las medidas necesarias a fin de apoyar el ejercicio parental y crear las condiciones necesarias para un ejercicio positivo. La parentalidad positiva se refiere concretamente “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p.3).

En este marco, se sitúa la mediación parental que hace referencia a estrategias y pautas de crianza guiadas por los valores de las familias que determinan el aprendizaje de la infancia en el seno familiar (Kirwill, Garmendia, Garitaonandia, y Martínez Fernández, 2009). Y es desde este punto donde parte la mediación parental del uso de las tecnologías que se puede definir como el conjunto de actividades llevadas a cabo por los padres para proteger a sus hijos de los peligros de Internet y potenciar los beneficios (Mesch, 2009). En esta línea, las familias deben proporcionar a sus hijas e hijos los anclajes conceptuales y emocionales para comprender e interpretar las TIC (Rodrigo y González, 2004).

Existe cierta discusión en relación a su tipología que viene dada por la falta de consenso entre la teoría tradicional y la teoría expandida. Por una parte, la teoría tradicional de la mediación parental se deriva de la investigación sobre el uso de las videoconsolas y la televisión. Desde esta teoría, se ha apostado por una tipología basada en tres categorías: la mediación restrictiva, el uso conjunto y la mediación activa (véanse Nikken y Jansz, 2014; Sonck, Nikken, y Haan, 2013). La mediación restrictiva se refiere al conjunto de normas, no necesariamente justificadas ante el menor, que restringen el uso de los dispositivos tecnológicos. El uso conjunto implica que los padres permanezcan presentes durante el tiempo que los menores empleen las TIC, compartiendo la experiencia pero sin dirigirlos ni comentar críticamente su uso. Por último, la mediación activa hace referencia al diálogo entre los padres y los hijos sobre las tecnologías mientras los menores las utilizan.

Por otra parte, Livingstone (2008) ha propuesto una teoría ampliada de la mediación parental del uso de Internet por los niños. Dicha teoría está justificada en el hecho de que esta, a diferencia de la mediación parental de los videojuegos y de la televisión, supone mayores dificultades a la hora de supervisar la pantalla por el tamaño más reducido de estos dispositivos, la posibilidad de mantener abiertas múltiples ventanas y las diversas posiciones que se adoptan para su uso. Desde esta perspectiva, se reconocen cuatro tipologías: el uso conjunto activo, las restricciones de interacción, las restricciones técnicas y la monitorización.

El uso conjunto activo se refiere a que los padres y madres permanecen con sus hijos/as enfrente de la pantalla del dispositivo y generan un diálogo continuo sobre la actividad que están haciendo sus hijos/as de Internet, lo que incluye que los padres guían y comentan críticamente la práctica.

En cuanto a las restricciones de interacción, consiste en prohibir diversas actividades en red o limitar sus posibilidades de uso. Estos límites dependen directamente de la percepción de riesgo de las familias. Podemos encontrar limitaciones y/o prohibiciones en relación a actividades como jugar a videojuegos, realizar compras, descargar contenido, hacer votaciones, buscar información sobre determinadas temáticas pero también, sobre aquellas actividades de interacción social como la participación en salas de conversación, redes sociales, mensajería instantánea, etc.

Además de las restricciones de interacción, podemos diferenciar las restricciones técnicas que consisten en filtrar o bloquear algunas de las actividades que los niños/as pueden realizar en Internet, tales como las que hemos indicado anteriormente, empleando para ello un programa informático que bloquea su acceso. En este caso, las actividades bloqueadas por los padres se consideran de potencial riesgo para sus hijos/as de modo que también está relacionada con la percepción de riesgo que tengan las familias de dichas actividades.

Por último, la monitorización consiste en la instalación de un programa informático en el dispositivo que utilice el niño/a y que permita registrar los usos que realiza de Internet como el tipo de actividades que hace, las páginas web a las que accede y con quien se comunica. Este tipo de mediación parental del uso de Internet ha generado cierta controversia en relación al límite entre controlar y regular el uso de Internet por los niños y garantizar, al mismo tiempo, la privacidad de estos menores.

En definitiva, pese a la evidente falta de consenso sobre los tipos de mediación parental más ajustados a esta realidad, en lo que sí coincide la literatura científica es considerar la mediación como una estrategia educativa eficaz de cara a reducir los riesgos del uso de Internet por parte de los menores (véanse Ramos, Roberto, Eden, Savage y Deiss, 2018; Smith, 2018; Livingstone y Helsper, 2008).

Mediación parental del uso de las TIC por la infancia en España

En el año 2008, se llevó a cabo una investigación en Europa con el fin de estudiar las opiniones de los padres sobre el uso de Internet de sus hijos y determinar las estrategias que usan para supervisarlos, así como estudiar su percepción sobre las medidas de seguridad. Los resultados se han plasmado en un informe denominado “Towards a safer use of the Internet for children in the EU - a parents’ perspective” (Comisión Europea, 2008). Esta investigación contó con una muestra de aproximadamente 12.750 padres seleccionados por un procedimiento de muestreo aleatorio. Se optó por la entrevista como principal instrumento de recogida de información dirigida tanto a los padres como a uno de los hijos/as entre 6 y 17 años de cada uno de los 27 Estados miembros de la Unión Europea. A continuación, se refleja la situación de España en cuanto a la mediación parental del uso de Internet por sus hijos e hijas, en comparación con los otros países participantes.

En primer lugar, los padres de España junto con los de Chipre y Rumanía fueron los más propensos a responder que sus hijos utilizan su propio ordenador en casa para conectarse (59% en Chipre, 51% en Rumanía y 46% en España).

La proporción de niños que, según sus padres, usaba Internet en casa de un amigo ha sido inferior en España, Bulgaria y otros países del sur de Europa como Malta, Portugal e Italia, aproximadamente se estima una frecuencia inferior a uno de cada siete niños.

En cuanto al teléfono móvil, aproximadamente la mitad de los padres de España, Francia y Grecia respondieron que su hijo tenía un teléfono móvil, con o sin la capacidad de acceso a Internet. También es importante mencionar que, en todos los países, una minoría de los padres respondieron que su hijo tenía un teléfono móvil pero que no sabían si tenía la posibilidad de acceder a Internet (1% -6%).

En referencia a los riesgos para su hijo/a del uso de Internet, ocho de cada diez padres en Francia (88%), Portugal (84%) y Grecia (81%) estaban preocupados porque su hijo/a pueda ver imágenes sexualmente o violentamente explícitas cuando navega por Internet. En otros países, al menos la mitad de los padres también se mostraron muy preocupados tal es el caso de España (51%), Chipre (60%) y Letonia (58%).

El *cyberbullying* ha preocupado con mayor frecuencia a los padres franceses y portugueses (90% y 89%, respectivamente) pero en España también se refleja esta elevada preocupación (80%). Sobre revelar información personal en Internet, los padres de España, Chipre, Portugal, Francia y Grecia, se muestran, una vez más, los más preocupados, alcanzando un porcentaje situado entre el 69% y el 77%.

Las familias más propensas a supervisar o controlar las actividades relacionadas con Internet de sus hijos fueron las de España, Reino Unido, Portugal e Italia. Los padres de Reino Unido, España, Alemania, Irlanda y Portugal, junto con los de Italia y Polonia, mostraron una frecuencia superior a que permanecían cerca cuando su hijo/a usó Internet en casa (entre 66% y 79%). En concreto, seis de cada diez padres se ocuparon de que, siempre o con mucha frecuencia, se quedaron cerca cuando su hijo usó Internet.

Asimismo, solo en Portugal y España más de la mitad de los padres permanecieron sentados cerca del niño cuando estaba usando Internet (60% y 57%, respectivamente). Sin embargo, solo un 16% de los padres españoles dijeron que siempre se sentaban con su hijo mientras en Portugal y Grecia se estima que lo hicieron el 30% de los padres.

En lo referente a hablar con su hijo/a sobre lo que él o ella estaba haciendo en Internet, encontramos que España, Alemania, Irlanda y Portugal junto con Reino Unido se sitúan en el extremo superior de la escala ya que entre el 80% y 85% seleccionó las respuestas "siempre" o "muy frecuentemente".

En relación a revisar el dispositivo tecnológico después de que su hijo lo haya utilizado, una pequeña mayoría de los padres de Portugal, Alemania y España dijeron que siempre comprobaban con frecuencia el historial de sitios web visitados después de que su hijo se conectara (60%, 55% y 54%, respectivamente) y menos de un tercio nunca lo hizo (24%, 32% y 26%, respectivamente).

Sobre las pautas, reglas y normas, los padres de Portugal (93%), España y Grecia (ambos 92%) indicaron que prohibían comprar por Internet. Las tres cuartas partes de los padres en España (77%) e Italia (75%) dijeron que prohibían a su hijo crear un perfil en una red social. Y siete de cada diez padres en Polonia (69%), España (70%), Lituania (73%), Portugal e Italia (ambos 77%) habían establecido reglas para evitar que sus hijos visiten ciertos sitios web. Además, el 88% de los padres de España, Irlanda y Eslovenia habían impuesto restricciones de tiempo en el uso de Internet de sus hijos.

En definitiva, los padres de España registraron una mayor frecuencia a la hora de supervisar regularmente el uso de Internet de sus hijos, por ejemplo, quedarse cerca o sentarse al lado de su hijo, y verificar qué había hecho su hijo/a en línea, por ejemplo, verificar el historial archivo de sitios web visitados o cuenta de correo electrónico así como el establecimiento de pautas, reglas y normas que regulan el uso de Internet por sus hijos. No obstante, es necesario contar con datos más actualizados para conocer la situación actual de la mediación parental del uso de las tecnologías por los niños y niñas de nuestra comunidad de modo que podamos adoptar las medidas de prevención pertinentes. Para todo ello, no cabe duda de que la etapa de Educación Primaria es clave pues es cuando los niños/as avanzan en el uso de las TIC y adquieren patrones de uso, pudiendo asentar unas buenas bases de cara a la adolescencia y la juventud. Por tanto, debemos desarrollar investigaciones en esta etapa educativa a fin de contar con toda la información posible que nos permita adoptar las mejores medidas ante esta situación que ya preocupa a un número cada vez más creciente de padres y profesionales del ámbito.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity.
- Comisión Europea (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU - a parents' perspective: Analytical report. Flash Eurobarometer 248*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_248_en.pdf
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST263Z1121295&id=121295>
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., y Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos*. Recuperado de

http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=125473617_6741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692

- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2014-2015.html>
- Instituto de Estadística de Cataluña. (2017). *Encuesta sobre el uso de nuevas tecnologías por los niños de 10 a 15 años*. Recuperado de <https://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=6203&lang=es>
- Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C., y Martínez Fernández, G. (2009). Parental mediation. En S. Livingstone y L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 199-215). Bristol: Policy Press.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.
- Livingstone, S., y Haddon, L. (2009). Introduction. En S. Livingstone y L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 199-215). Bristol: Policy Press.
- Livingstone, S., y Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599.
- Lobe, B., Simões, J. A., y Zaman, B. (2009). Research with children. En S. Livingstone y L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 31-40). Bristol: Policy Press.
- McGuire, L y O'Higgins, J. (2018). Parents copying with cyberbullying: A bioecological analysis. En M. Campbell y S. Bauman (Eds.), *Reducing cyberbullying in schools: international evidence-based best practices* (pp. 61-72). Oxford: Academic Press.
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.
- Nikken, P., y Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's Internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266.
- Padilla-Walker, L. M., & Thompson, R. A. (2005). Combating conflicting messages of values: A closer look at parental strategies. *Social Development*, 14(2), 305-323.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrant. *On the horizon*, 9(5), 1- 6.
- Ramos, L., Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. y Deiss D. (2018). A short intervention on cyberbullying for students in middle schools and their parents. En M. Campbell y S. Bauman (Eds.), *Reducing cyberbullying in schools: international evidence-based best practices* (pp. 245-252). Oxford: Academic Press.
- Smith, P. K. (2018). Commentary: Ways of preventing cyberbullying and evidence-based practice. En M. Campbell y S. Bauman (Eds.), *Reducing cyberbullying in schools: international evidence-based best practices* (pp. 257-272). Oxford: Academic Press.
- Sonck, N., Nikken, P., y de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113.
- Rodrigo, M. J., y González, J. P. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza editorial.
- UNICEF. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ESTUDIO_Infancia_y_TICs_web.pdf
- Wright, M. (2018). Cyberbullying Victimization through Social Networking Sites and Adjustment Difficulties: The Role of Parental Mediation. *Journal of the Association for Information Systems*, 19(2), 113-123.

LA RUPTURA FAMILIAR: UNA MIRADA HACIA LA COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD

Verónica Riquelme Soto (Universidad de Valencia)

Paz Cánovas Leonhardt (Universidad de Valencia)

Flor Hoyos Alarte (Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia de Alaquàs)

El modelo tradicional de familia ha sufrido grandes cambios en los últimos años existiendo un incremento de separaciones y divorcios, a la vez que aumenta la cifra de los procesos de separación o divorcio sujetos a elevados niveles de conflictividad. En torno a dicha realidad socio-familiar, es importante garantizar el derecho fundamental de los/as menores a relacionarse adecuadamente tanto con su padre como con su madre manteniendo todos sus vínculos. Ello se debe a que el problema surge no por el hecho de que los/as progenitores/as decidan poner fin a su vida en común, sino cuando se hace partícipes a sus hijos e hijas de los conflictos que ha generado la separación o divorcio.

Dichos procesos de ruptura familiar con alta conflictividad suponen un riesgo importante en lo que refiere a la garantía del bienestar de los niños y niñas involucrados en estos. Así pues, como formas de intervención, en el espectro de los métodos de gestión de conflictos familiares generados por procesos de separación o divorcio dentro del panorama nacional e internacional, destaca la Coordinación de la Parentalidad, siendo originaria de Estados Unidos y Canadá. Esta es un procedimiento no contencioso centrado en las necesidades de los niños y niñas, en el que la figura que ejerce la coordinación de parentalidad ayuda a los progenitores a reducir la conflictividad y a implementar el plan de parentalidad aprobado por el juzgado, identificando los obstáculos para su cumplimiento y realizando las modificaciones de forma consensuada por los progenitores.

La coordinación de parentalidad resulta útil en una variedad de casos en las que el conflicto se ha cronificado y existen diferentes elementos que dotan a la realidad familiar de un elevado nivel de conflictividad, tales como: litigio crónico, casos marcados por la violencia de género y la exposición de los/as menores a esta, la presencia de alegaciones de abuso físico y/o sexual en las que el caso se ha sobreseído, prácticas alienadoras familiares, entre otras.

Dicha vía de intervención supone pasar cambio de un proceso adversarial a uno no contencioso. Como señalan muchos/as autores/as (APA, 2012; Higuchi y Lally, 2014; Rodríguez-Domínguez y Carbonell, 2014; Capdevila, 2016; Fariña et al., 2017), no se trata de ganar al otro/a progenitor/a, culpabilizarlo/a y defenderse,

de desconfiar y probar que el/a otro/a miente, sino que van a colaborar para que los hijos/as no se encuentren inmersos en el conflicto parental.

Asimismo, la Coordinación de Parentalidad se encuentra sujeta a cuatro fases descritas por APA (2012), en las que se aborda la complejidad de la realidad de ruptura familiar a partir de diferentes momentos en los trabajar de forma sistemática el o los conflictos. Todo ello se dirige hacia la identificación de los problemas existentes y la búsqueda de soluciones, buscando atravesar las construcciones psicológicas de los progenitores ante el conflicto, con el fin de conseguir que comprendan los efectos que conlleva en los hijos e hijas dicha situación familiar.

Los documentos científicos revisados para la realización del estudio, a través de una ardua revisión bibliográfica en bases de datos científicas, pertenecen a investigaciones formalizadas desde el área de las Ciencias de la Educación, la Psicología y el Derecho aportando, de este modo, un enfoque interdisciplinar que proporcionará nuevos aspectos vinculados a la Coordinación de Parentalidad dentro del ámbito de actuación en la familia e infancia.

De este modo, se expondrá un análisis del estado de la cuestión en torno a dicha intervención emergente, junto con diferentes ejemplos de buenas prácticas llevados a cabo en España y en otros territorios internacionales. Todo ello permitirá conocer las principales líneas de actuación de la Coordinación de Parentalidad, al igual que se desarrollará una discusión desde la que se vislumbren las luces y sombras de la misma.

Palabras clave: Coordinación de Parentalidad, Separación, Divorcio, Conflictividad, Coparentalidad, Ruptura familiar.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el modelo tradicional de familia ha sufrido grandes cambios, tanto en sus estructuras como en sus interacciones, existiendo en las últimas décadas un elevado incremento de separaciones y divorcios. Es por ello que se puede afirmar que “dicha situación de ruptura familiar es una realidad cotidiana, afectando a un gran número de personas. Con frecuencia, las rupturas familiares requieren de la intervención de diversos profesionales, tanto del ámbito pericial como social.” (Arch, 2010, p. 110)

La separación o el divorcio supone para la familia una serie de cambios y de desafíos, debido a las alteraciones que provoca en los roles y funcionamiento familiar. De esta forma, la capacidad de adaptación y aceptación de la nueva situación por parte de todos los miembros de la familia, especialmente los/as progenitores/as y los/as menores, determinará en gran medida el desarrollo individual y social de los individuos.

Como exponen Bonasa et al. (2010, p. 103), las situaciones de separación y divorcio conllevan, entre otros cambios, una modificación de los roles por parte de los/as progenitores/as que pasan de ejercer como “pareja de”, para continuar siendo “padres de”, con las dificultades que la aceptación de dicha situación conlleva y con la posible aparición de conflictividad que puede traducirse en procesos disfuncionales.

La ruptura familiar en nuestro país, se ha convertido en los últimos años en una realidad cotidiana cuyo crecimiento es reflejado en las cifras estadísticas disponibles. Asimismo, “según los datos ofrecidos por el Consejo General del Poder Judicial, las separaciones y divorcios desde su regulación en España en 1981, han aumentado de forma constante.” (Arch, 2010, p. 115)

Como refleja el Instituto Nacional de Estadística (2016, p. 1; 2017, p. 1), los últimos estudios relativos al número de separaciones y divorcios en España señalan que durante el año 2015 se produjeron un total de 101.357 casos de nulidad, separación y divorcio, lo que supuso una tasa de 2,2 por cada 1.000 habitantes. El total de casos en 2015 experimentó un descenso del 4,3% respecto al año anterior.

Es más, el número de divorcios disminuyó un 4,2% y el de separaciones un 7,6%, mientras que el de nulidades aumentó un 27,4%. Por tipo de proceso, se produjeron 96.562 divorcios, 4.652 separaciones y 144 nulidades. Los divorcios representaron el 95,3% del total, las separaciones el 4,6% y las nulidades el 0,1% restante.

Respecto al año 2016 se produjeron un total de 101.294 casos de nulidad, separación y divorcio, lo que supuso una tasa de 2,2 por cada 1.000 habitantes, indicando que el total de casos en 2016 experimentó un descenso del 0,1% respecto al año anterior. Del mismo modo, el número de divorcios aumentó un 0,3%, mientras el de separaciones disminuyó un 6,4% y el de nulidades un 18,8%. Por tipo de resolución, 67.944 casos se resolvieron por sentencia, 26.998 por decreto, y 6.352 por escritura pública. En suma, los divorcios representaron el 95,6% del total, las separaciones el 4,3% y las nulidades el 0,1% restante.

Es por ello que desde la aprobación de la Ley del divorcio en España en 1981, ha desaparecido la obligatoriedad de la indisolubilidad del matrimonio. A partir de ese momento, el divorcio forma parte de los cambios sociales producidos en España a partir de la transición democrática. De este modo, el divorcio se encuentra considerado como una etapa posible dentro del ciclo de vida familiar. Si bien lo ideal es mantener la misma estructura a lo largo de todo el ciclo vital de las familias, lo que más perjudica a los hijos e hijas no es la separación en sí, sino la forma en que sus padres transitan ese proceso.

De aquí la relevancia de asegurar el derecho de los/as menores a relacionarse adecuadamente con ambos progenitores, manteniendo su vínculo durante los procesos de separación o divorcio, ya que “el padre o madre custodio con el que

convivan los/as niños/as, deberá garantizar la relación con ambos progenitores.” (Gil, Segura y Sepúlveda, 2006, p. 118).

Asimismo, resulta relevante hacer mención a que la forma en que se relacionan los miembros de la familia y el modo en que éstos resuelven sus conflictos, tendrá consecuencias notables en el desarrollo bio-psico-social de los/as menores (Fariña et al., 2017), ya que múltiples estudios exponen que los niños y niñas que crecen en ambientes familiares altamente conflictivos tienen mayor riesgo de desarrollar problemas internalizantes y externalizantes (Barudy, 1998; Gaffal, 2012; Amato y Anthony, 2014; Fariña et al., 2017).

Estos efectos tienden a agravarse, tal y como expone Fariña et al. (2017), cuando los progenitores anteponen sus intereses a las necesidades de sus hijos/as o se muestran hostiles y agresivos hacia el otro/a progenitor/a, lo que favorece el riesgo de exponer a los/as menores a violencia familiar.

1.1. LA FIGURA DE COORDINACIÓN DE COPARENTALIDAD

El/a coordinador/a de coparentalidad interviene en situaciones de procesos de separación o divorcio sometidos a litigios crónicos, abordando la relación entre los progenitores conflictiva, con el fin de velar por el interés superior de los menores. Este perfil profesional, ha sido objeto de directrices específicas de las asociaciones profesionales internacionales, tales como Association of Family and Conciliation Court y la American Psychological Association (APA, 2012), en las que se establecen orientaciones para la práctica de este profesional. En España, su implantación es muy reciente, siendo iniciada en Cataluña y seguida por otras comunidades autónomas, como es la Comunidad Valenciana.

Así pues, la coordinación de coparentalidad, denominada de diferentes maneras, tales como *special master*, *wiseperson*, *family court advisor*, *mediator-arbitrator*, o *parenting plan coordinator* (Sullivan, 2013; citado por Fariña et al., 2017), tiene sus orígenes a mediados de los años ochenta del siglo pasado en Estados Unidos. A inicios de los 90, dicho profesional se presenta como un nuevo agente encargado de intervenir en aquellos casos judicializados sujetos a un elevado nivel de conflicto, y en los que los/as hijos/as se ven inmersos en una realidad de ruptura familiar punitiva.

En relación a ello, se mencionan como pioneros de la Coordinación de Coparentalidad los estados de California y Colorado (Kelly, 2014), ya que en palabras de Fariña et al. (2017, p. 159) Oklahoma en 2001 fue el primer estado en desarrollar una normativa legal para dar soporte a dichos profesionales, siguiéndole rápidamente otros estados, con el objeto de conferirle una regulación estatutaria ad hoc (Brown, Behrman, y Zimmerman, 2017).

La coyuntura en la que surge la figura del coordinador/a de coparentalidad, se

caracteriza por un elevado número de divorcios, una creciente demanda de la custodia compartida y el uso principal de la vía judicial, por parte de algunos/as progenitores, para solventar las cuestiones relativas al plan de parentalidad, a lo que había que añadir que las sentencias judiciales no resolvían el problema, produciéndose una judicialización de la relación parental, acompañado del consecuente daño a los hijos e hijas.

A partir de diferentes estudios, se estima que entre el 8 % y el 12 % de los progenitores con ruptura de pareja continúan con un nivel alto de conflicto. Dichas realidades hacen alusión a aquellas situaciones conflictivas que se prolongan en el tiempo, que requieren considerables recursos judiciales y comunitarios, y que se caracterizan por falta de confianza entre los progenitores, incapacidad para comunicar sus sentimientos y necesidades de manera apropiada y uso frecuente del sistema judicial (Hunter y Eddy, 2014; Blake, 2014; O'connor, 2014; D'Abate, 2016; Berryhill, 2017).

Asimismo, la literatura informa que dichos profesionales abordan la realidad de las rupturas familiares a causa de la separación o el divorcio conflictivo, en la que dicha realidad infiere de forma negativa en el desarrollo bio-psico-social de los/as menores, llegando a generar problemas de salud física, mental y psicológica. No en vano, Martínón et al. (2017) exponen lo siguiente:

Seijo, Fariña, Corrás, Novo y Arce (2016) han logrado cuantificar los efectos adversos propios a los procesos de separación o divorcio contenciosos, en términos socioeconómicos (incremento en la probabilidad de caída bajo el umbral de la pobreza del 33.9% y de exposición a violencia de género del 43.2%), en el ajuste psicológico (aumento de la sintomatología clínica entre el 20 y el 35.5%, según el síndrome), y en las destrezas cognitiva, social y académica (pérdida entre el 16 y el 37% de las habilidades).

Es más, en el caso de los/as menores, la exposición a circunstancias adversas o traumáticas, entre las que se incluye la separación y el divorcio, es un problema importante de salud pública que puede conllevar consecuencias en la salud mental y física a lo largo de todo el proceso vital, especialmente si la ruptura familiar es una fuente potencial de estrés en el tiempo.

Finalmente, es relevante hacer especial mención a la figura de los/as coordinadores de coparentalidad respecto a la implementación de Programas de Coordinación de Parentalidad (Rodríguez y Carbonell, 2014; Bertrand y Boyd, 2017; Fariña et al., a2017; Fariña et al., b2017), ya que a través de estudios sobre buenas prácticas, se evidencian las múltiples ventajas en la resolución alternativa de conflictos en los tribunales de familia como forma de gestión intensiva, junto con los casos de custodia de menores cuyos progenitores permanecían atrapados en conflictos crónicos.

En suma, la función esencial dichos programas recae en la creación de planes

adecuados para construir relaciones parentales duraderas, basadas en la resolución de conflictos a través de la comunicación no violenta, permitiendo promover una parentalidad positiva.

2. OBJETIVOS

2.1.OBJETIVO GENERAL

- Conocer la evidencia científica existente, tanto en el panorama nacional como internacional, en relación a la coordinación de coparentalidad y su trabajo con las familias en procesos de separación o divorcio conflictivos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar una definición operativa de la figura del coordinador/a de coparentalidad.
- Identificar las funciones de los/as coordinadores de coparentalidad.
- Indagar sobre el perfil de familias que acuden al servicio de coordinación de parentalidad.
- Desarrollar un análisis bibliográfico exhaustivo respecto a buenas prácticas en el ámbito de la coordinación de parentalidad.

3. MÉTODO

Para desarrollar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema, junto con una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de estudio.

Así pues el presente estudio, se enmarca dentro de un modelo de investigación propio al paradigma cualitativo, debido a que entra en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido (método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa). En palabras de López (2002, p. 168), esta metodología de análisis, desarrollada a lo largo del estudio, fue ubicada en el ámbito de lo descriptivo, pretendiendo descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado.

Definir el análisis de contenido no resulta sencillo, pues su evolución conceptual contiene diferentes corrientes respecto a la aplicación y comprensión del mismo.

Por un lado, son muchos/as los/as autores/as (Krippendorff, 2004; Bengtsson, 2016; Nascimento y Tomazzoni, 2017) que conciben el análisis de contenido como una técnica de investigación para la descripción sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.

Dicha postura, expone que el objetivo de esta técnica es estudiar, conocer y comprender qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita, clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías previamente establecidas, permitiendo identificarlas de manera sistemática y objetiva dentro de un mensaje.

Por otro lado, diferentes autores/as (Bardin, 1986; López, 2002; Porta y Silva, 2003), comprenden el análisis de contenido como una metodología o una serie de procedimientos a seguir para el examen de materiales representativos marcados por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

Ahora bien, para comprender la evolución de dicho análisis documental, es de interés hacer alusión al marco en el que se origina, puesto que los estudios del análisis de contenido tienen su origen en Estados Unidos a partir de principios del siglo XX. Como señalan Nascimento y Tomazzoni (2017, p. 46), desde las primeras décadas hasta mediados del siglo pasado, el crecimiento de los estudios sobre esta técnica ya era significativo, con un número de 280 trabajos materializados en artículos, libros, capítulos de libros, etc.

Pese a ello, se ha de señalar que el abordaje del análisis de contenido era prioritariamente cuantitativo en ese período, siendo sus máximos representantes Lasswell, Lazarsfeld y Berelson. En palabras de Porta y Silva (2003, p. 10):

Tras la Segunda Guerra Mundial, el análisis de contenido se amplió a numerosas disciplinas. Algunos de los mayores proyectos de investigación en los que se aplica dicha metodología, se encontraban relacionados con los medios de comunicación públicos. Posteriormente la psicología, la historia y educación suman su atención al análisis de contenido como metodología para las investigaciones.

En la actualidad, se puede afirmar que “el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos.” (Krippendorff, 1990; citado por Porta y Silva, 2003, p. 10).

Así pues, el presente estudio concibe el análisis de contenido como el método desde el que se permite estudiar, conocer y comprender qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita, clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías previamente establecidas, por lo que existe la posibilidad de identificarlas de manera sistemática y objetiva dentro de un mensaje. Para ello es necesario delimitar el objeto de estudio y el cómo se va analizar, de manera que durante el transcurso de la investigación se dé respuesta

a las preguntas por las cuales se genera el estudio en cuestión.

Así pues, la presente investigación pretende conocer el estado de la cuestión de la figura de los/as coordinadores de coparentalidad, analizar su origen y su consecutivo desarrollo desde diferentes prismas. Para ello se hará uso del análisis documental de autores/as relevantes en la materia, estudios legales e históricos de ámbito nacional e internacional, casos de buenas prácticas, entre otros.

4. RESULTADOS

Para llevar a cabo un correcto desarrollo del análisis de contenido es de gran relevancia seguir las fases que constituyen el corpus de dicha metodología de investigación, debido a que a través de estas se desarrollará el estudio documental sobre la coordinación de coparentalidad y su figura profesional vinculada a aquellos casos en los que familias en procesos de separación y/o divorcio se encuentren inmersas en conflictos crónicos que afectan en al correcto desarrollo bio-psico-social de los hijos e hijas. A continuación, se presentan las diversas fases que integra el análisis de contenido:

4.1. Fase 1: Definición del universo/problema a estudiar

La primera tarea que toda investigación científica debe desarrollar consiste en definir el campo de estudio, es decir el qué se va a investigar. Para su correcto desarrollo es necesario definir el problema de estudio, ya que la determinación del problema marcará la dirección y el camino a seguir durante el trascurso de la misma.

Así pues, definir correctamente el campo de estudio será un elemento esencial para la posterior delimitación de los objetivos, junto con la adecuada selección bibliográfica desde la que se llevará a cabo la revisión del estado de la cuestión propia a la coordinación de coparentalidad. Es por ello que el objeto de análisis se centra en conocer el constructo teórico existente sobre la coordinación de coparentalidad, junto con la delimitación del perfil profesional encargado de abordar la realidad de las familias en procesos de separación o divorcio contencioso en el que los hijos e hijas se encuentren inmersos y afectados por dicha realidad conflictiva.

La separación o el divorcio supone para la familia una serie de cambios y de desafíos, debido a las alteraciones que provoca en los roles y funcionamiento familiar. De esta forma, la capacidad de adaptación y aceptación de la nueva situación por parte de todos los miembros de la familia, especialmente los/as progenitores/as y los/as menores, determinará en gran medida el desarrollo individual y social de los individuos.

La ruptura familiar supone un proceso de cambio que lleva implícito diversas transiciones y reorganizaciones y que se define intrínsecamente como estresante para toda la familia, aunque a cada uno le pueda afectar de manera diferente. Los niños y niñas en esta situación tendrán que enfrentarse a una serie de desafíos asociados a las transiciones matrimoniales de sus padres (divorcio, nuevas nupcias).

Asimismo, los/as hijos/as se enfrentan a un período de inestabilidad, debido a que todo lo conocido y válido hasta el momento de la separación varía, encontrándose en muchas ocasiones con responsabilidades que exceden no sólo de su competencia sino que se constituyen en factores de riesgo que atentan contra su estabilidad psicológica, y emocional presente y, en caso de no ser abordada adecuadamente, futura, con la posible perpetuación de estas dificultades a otras situaciones de carácter interpersonal y/o de pareja.

Tal y como señalan Bonasa et al. (2010, p. 104), el desarrollo más o menos disfuncional de la ruptura del núcleo familiar, en función de cómo se lleve a cabo, puede traducirse, además, en una problemática física y psicológica en los miembros implicados, especialmente en los/as menores que serían los más vulnerables. Existen diferentes líneas de estudio desde la que se analizan los procesos de separación o divorcio, teniendo en cuenta aquellos factores que han inducido a la ruptura conyugal o de pareja.

Para ello, los Programas de Coordinación de Coparentalidad suponen un apoyo para los miembros de las familias que se encuentran en procesos de separación o divorcio conflictivo, de manera que pueda asumir la realidad familiar de forma funcional, permitiendo que se generen cambios en la forma de comprender el divorcio o la separación. Al mismo tiempo, dichos programas tratan de brindar las herramientas necesarias a los/as progenitores/as para capacitarles en el manejo de una parentalidad/marentalidad positiva.

Así pues, se concibe la Coordinación de Coparentalidad como un proceso alternativo de resolución de conflictos centrado en el bienestar de los/as niños/as. Del mismo modo, se le considera como un modelo de intervención desde el que abordar las cuestiones parentales que surgen tras la separación o divorcio (Rodríguez y Carbonell, 2014; Higuchy y Lally, 2014; Capdevila, 2015; Mandarino, Kline y Fieldstone, 2016; D'Abate, 2016; Fariña et al., c2017), cuyo principio rector de actuación es el mejor interés de los hijos y que cumple con los principios que definen el paradigma de la Justicia Terapéutica.

4.2. Fase 2: Determinar los objetivos

Los objetivos relativos al análisis de contenido como metodología de investigación son los siguientes:

- Generar una definición operativa de la figura del coordinador/a de coparentalidad.
- Identificar las funciones de los/as coordinadores de coparentalidad.
- Indagar sobre el perfil de familias que acuden al servicio de coordinación de parentalidad.
- Desarrollar un análisis bibliográfico exhaustivo respecto a buenas prácticas en el ámbito de la coordinación de parentalidad.

Todo ello se llevará a cabo a partir de un exhaustivo análisis bibliográfico en torno al estado de la cuestión de la Coordinación de Coparentalidad, desde el que se pretende:

- Establecer indicadores o unidades de análisis tras la revisión documental.
- Desarrollar la codificación de las unidades de análisis.
- Establecer categorías de análisis.

4.3. Fase 3: Elección de documentos

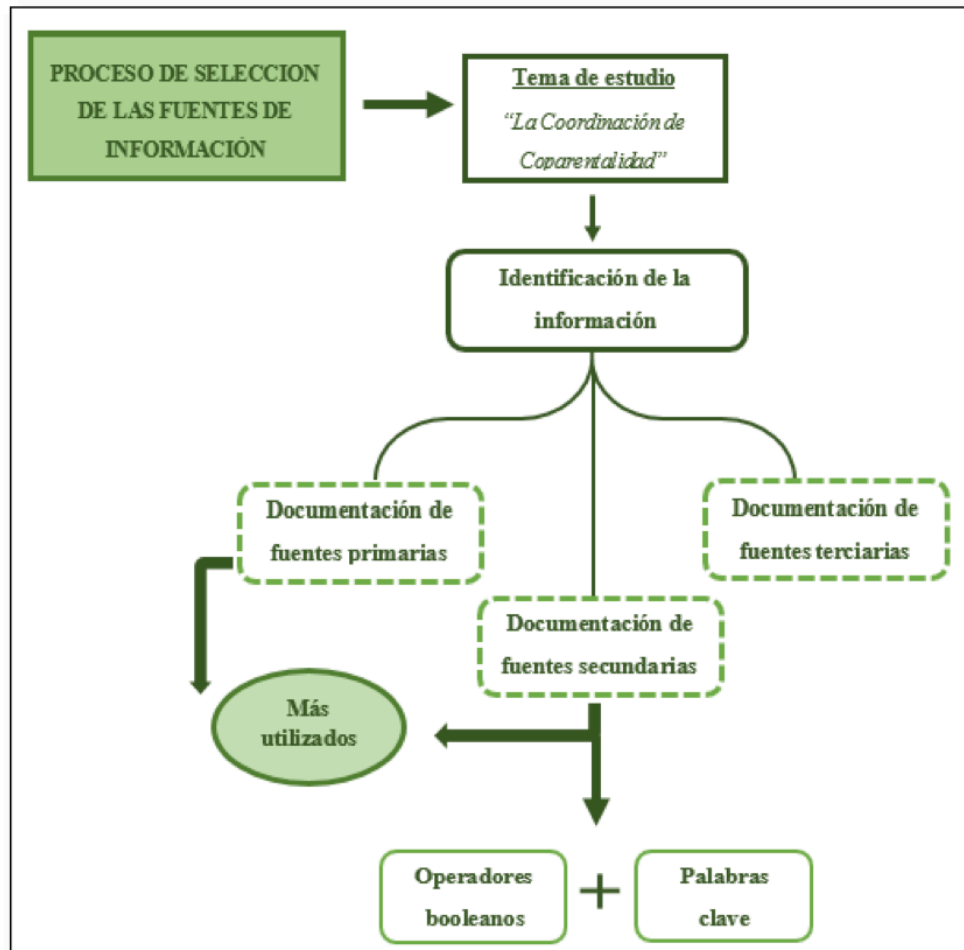
La selección de documentos e información resulta, quizás, la fase más importante dentro del marco de la presente investigación, puesto que a través de esta se pretende conocer la realidad de la coordinación parental y su aplicación profesional en el ámbito del trabajo con las familias marcadas por procesos de separación o divorcio contenciosos.

Es por ello que la selección de los documentos conformará el cuerpo central del estudio, permitiendo indagar en el panorama nacional e internacional sobre el impacto de dicha figura profesional y su eficacia en aquellos casos en los que las familias se encuentran sometidas a constantes litigios en los que los/as menores forman parte, y en ocasiones son empleados/as como medio de transacción entre los/as progenitores/as enfrentados/as.

Para desarrollar dicha fase, se llevará a cabo un proceso de selección riguroso guiado por el tema objeto de estudio, tal y como se refleja en la figura 1. De este modo, se hará uso de diferentes fuentes de información desde las que poder abordar de forma eficaz el estado de la cuestión propio a la Coordinación de Coparentalidad y su aplicación en la praxis profesional. Las fuentes de información seleccionadas se encuentran expuestas en la tabla 1.

Figura 1

Proceso de selección de las fuentes documentales



Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 1

Tipos de documentación empleadas en el proceso del análisis de contenido

Documentación primaria	Libros, proyectos de investigación y revistas.
Documentación secundaria	Catálogos y bases de datos.
Documentación terciaria	Metabuscadores.

Fuente: *Elaboración propia.*

Del mismo modo, se estima oportuno señalar que para la selección documental, se establecieron diferentes criterios de búsqueda desde los delimitar el material científico recabado. Estos son los siguientes:

- Los estudios revisados abordarían la realidad de las familias en procesos de separación y/o divorcio conflictivo.
- Las investigaciones han de presentar el perfil profesional de los/as coordinadores/as de coparentalidad.
- Los estudios harán alusión al impacto que tienen los procesos de separación o divorcio conflictivos en los hijos e hijas. Haciendo, así, referencia a las consecuencias bio-psico-sociales en los/as menores.
- El material revisado presenta buenos índices de calidad respecto al rigor científico.
- Pertenecen tanto a los estudios cualitativos como cuantitativos.
- Escritos en inglés y en español.
- Publicaciones con menos, o igual, de cinco años (2014-2018), a excepción de material relacionado con los inicios del tema de estudio.

Ahora bien, entre los principales materiales seleccionados se encuentran libros e investigaciones realizadas por autores/as de gran influencia en el ámbito de estudio de la Coordinación de Coparentalidad, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Se ha de destacar una revisión de 4 libros que abordan de forma integral la figura del coordinador/a de coparentalidad y sus funciones a desempeñar con las familias en procesos de separación o divorcio contenciosos, al igual que el abordaje bio-psico-social con aquellos/as menores que se encuentran inmersos en las dinámicas punitivas de los progenitores.

Asimismo, se han seleccionado 35 materiales de investigaciones relativas al estudio de dicha realidad de intervención emergente. Para ello, fue de gran relevancia hacer uso de las fuentes de documentación secundaria, en especial de los catálogos y bases de datos, ya que a partir de estas se realizaron búsquedas pormenorizadas y rigurosas. Dichas búsquedas en las fuentes de documentación secundaria se realizaron con el soporte de las búsquedas avanzadas que facilitan las propias bases de datos, repositorios y catálogos a través de los operadores booleanos y las palabras clave.

El empleo de los operadores booleanos y las palabras clave para la búsqueda y selección de la información, resultó de gran interés debido a que a través de estos se reconocieron diferentes unidades de análisis que fueron extraídas en la siguiente fase del análisis de contenido. Del mismo modo, se estima relevante señalar que entre las principales bases de datos seleccionadas para el desarrollo de la presente fase se encuentran las siguientes: Eric, Journal Citation Reports, Scopus, Dialnet, Teseo, Redalix, Web of Science, Research Gate y Taylor & Francis online.

Finalmente, respecto a la documentación secundaria, únicamente se hizo uso del buscador Google Scholar, permitiendo obtener un espectro de información más amplio y que complementa a las fuentes de información mencionadas con anterioridad.

4.4. Fase 4: Elaboración de indicadores o unidades de análisis

La elaboración de los indicadores, o también denominados como unidades de análisis, son de gran relevancia para la elaboración del análisis de contenido. A través de dichos indicadores, se llevará a cabo una primera aproximación a los elementos de mayor interés para el estudio, presentes en la documentación seleccionada.

Así pues, los datos son una unidad de información que puede ser identificada, separada, definida y analizada individualmente. Sin su extracción, no es posible realizar ningún tipo de análisis, por lo que para ello se estima necesario hacer una división de los indicadores seleccionados:

- **Unidades genéricas:** Dichas unidades hacen alusión a las diversas partes de la realidad documental sometida a análisis que el/a investigador/a considera como separadas e independientes entre sí.

Pese a que posteriormente, el número de documentación seleccionada inicialmente, se vea reducida tras someterla a los parámetros de selección final, que darán lugar a la creación de categorías.

- **Unidades de registro:** Para efectos de este estudio, se han identificado 29 unidades de registro, de las cuales se extraen diferentes elementos de análisis. Las unidades de registro generadas para el correcto análisis de contenido son:
 - Proceso de separación o divorcio contencioso.
 - Impacto en los/as menores de la exposición a los conflictos generados por la separación o divorcio.
 - Perfil profesional de los/as coordinadores de coparentalidad.
- **Unidades de contexto:** Documentación científica de autores/as y ejemplos de buenas prácticas en el marco nacional e internacional.

Asimismo, en la tabla 2, se presentan los principales indicadores establecidos tras la revisión documental, ya que a través de esta se vislumbran elementos compartidos en cada uno de los materiales examinados, al igual que se aprecian diferentes unidades de análisis emergentes respecto a las consecuencias de los menores tras la exposición a los constantes litigios fruto de la ruptura familiar.

Tabla 2

Desarrollo de indicadores a través de las unidades de registro

Unidades de registro	Indicadores – Unidades de análisis
<p><i>Ruptura familiar</i></p>	<p>Problemas adversos en términos socioeconómicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Umbral de pobreza. - Manutención de los hijos e hijas.
	<p>Problemas adversos en términos de ajuste psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incremento de la sintomatología clínica según el síndrome. - Gestión del estrés. - Depresión.
	<p>La forma en la que se gestiones el proceso de separación o divorcio podrá ocasionar afectación negativa en los miembros, o positiva.</p>
	<p>El proceso judicial en España para la separación o divorcio, tiende a agudizar los conflictos familiares.</p>
<p><i>Impacto en los/as menores de la exposición a los conflictos generados por la separación o divorcio</i></p>	<p>Riesgo de problemas de ajuste emocional y conductual.</p>
	<p>Aumento del riesgo de padecer enfermedades crónicas agudas, obesidad, hipertensión, enfermedades coronarias y alteraciones psicosomáticas.</p>

	Aumento de sintomatología propia al Estrés Postraumático.
	Exposición a prácticas alienadoras familiares.
	Exposición a violencia de género.
	Presentan dificultades durante el proceso de separación o divorcio en la escuela.
<i>Los/as coordinadores de coparentalidad</i>	Nace en Canadá y en Estados Unidos.
	Su figura presenta un perfil propio a la psicología forense.
	Deben tener formación en al ámbito de la Justicia Terapéutica y al Derecho Colaborativo.
	Deben tener formación en mediación familiar.
	El principio rector que debe regir al coordinador parental es el mejor interés del menor.
	Su objetivo es proporcionar un proceso en el que se maximice la integridad y habilidades de las personas en conflicto o controversia.
	Su actuación posibilita resolver de una manera ágil cuestiones relacionadas con la coparentalidad, siendo esta una de las grandes ventajas de esta figura profesional.
	No intervendrá en los casos donde se mantengan activas problemáticas como:

	<ul style="list-style-type: none"> - El consumo de sustancias tóxicas en alguno de los progenitores. - Existan pruebas de que continúa la violencia en el hogar. - Exista maltrato infantil o abuso sexual en los/as hijos/as. - Existan prácticas alienadoras familiares.
	<p>Coordinación con los recursos pertinentes en los que las familias implicadas se desarrollan.</p>
	<p>Programas de apoyo a familias en procesos de ruptura familiar (aplicable a todos los miembros de la familia).</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

Prosiguiendo, tras generar los indicadores o unidades de análisis a través del proceso mencionado con anterioridad, se dará paso a la creación de categorías de análisis.

4.5. Fase 5: Reglas de numeración o recuento

La presente fase hace referencia a la forma de contar las unidades de registro, debido a la importancia de generar un adecuado examen de la realidad documental investigada. De esta forma, los criterios establecidos fueron los siguientes:

- La presencia o ausencia de la figura del coordinador/a de coparentalidad.
- La frecuencia: Dicho criterio alude al número de veces que aparecen las unidades de registro.

Ambas son contempladas en el proceso de la creación de categorías, siguiendo como base los indicadores seleccionados en la fase anterior.

4.6. Fase 6: La categorización

La fase denominada como categorización, consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos. La categorización no es una tarea de investigación mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto. Así pues, en la tabla 3 se presentan las diferentes categorías definidas en función de los indicadores extraídos en la fase expuesta anteriormente.

Tabla 3

Proceso de categorización

Categorías	Indicadores	Frecuencia
<i>Procesos de separación o divorcio contencioso</i>	Problemas socioeconómicos	6
	Problemas de ajuste psicológico	27
	Gestión de la ruptura familiar	29
	Los procesos de separación o divorcio en España	10
<i>Ajuste bio-psico-social de los/as menores</i>	Problemas emocionales y conductuales	27
	Problemas de salud	19
	Sintomatologías de estrés postraumático	5
	Riesgo de exposición a violencia de género y/o prácticas alienadoras familiares	5

	Dificultades académicas	7
<i>Perfil profesional de los/as coordinadores de coparentalidad</i>	Origen canadiense y estadounidense	24
	Figura profesional asociada a la psicología forense	19
	Formación base en justicia terapéutica y mediación familiar	10
	El objetivo profesional es salvaguardar el bienestar de los/as menores	25
	Delimitación de funciones	6
	Coordinación con otros recursos de atención a la familia e infancia	3
	Desarrollo de programas de apoyo a familias en procesos de ruptura familiar	18

Fuente: *Elaboración propia.*

5. DISCUSIÓN

Partiendo de la información que la presente investigación ha obtenido de las líneas de análisis realizadas y del conocimiento que la revisión documental realizada ha aportado, se pueden establecer diferentes conclusiones en relación al objeto de estudio.

En primer lugar, la realidad permite comprobar que la separación o el divorcio conflictivo se constituyen como posibles situaciones de riesgo para los/as menores expuestos a los constantes conflictos propios a la ruptura familiar. Son muchos los/as autores/as (Arch, 2010; APA, 2012; Rodríguez y Carbonell, 2014; Capdevila, 2015; Berhman, 2016; Bertrand y Boyd, 2017; Brown, Berham y Zimmerman, 2017; Fariña et al., 2017) que exponen que los/as menores que vivencian procesos de ruptura familiar basados en elementos contenciosos tienden a desarrollar diferentes problemáticas a nivel bio-psico-social, haciendo especial hincapié en los desajustes emocionales y conductuales.

Esto se ve reflejado en los indicadores de análisis y sus consecutivas categorías, pues son cada vez más los estudios que advierten el riesgo que padecen los hijos e hijas que se desarrollan en familias con un elevado grado de conflicto, llegando a darse situaciones en las que los/as propios/as menores pasan a ser utilizados dentro de los problemas entre los/as progenitores/as. Esta realidad, propia a las prácticas alienadoras familiares, se encuentra en sinergia con los procesos de separación o divorcio contenciosos.

En segundo lugar, a través del análisis de contenido se vislumbran los beneficios de poner en práctica un servicio de Coordinación de Coparentalidad para aquellos/as progenitores/as que se encuentran inmersos en conflictos judiciales crónicos, y que a su vez presentan dificultades para comunicarse de manera efectiva si no es a través de una relación de litigio continuado. Por ello, en el marco internacional, en concreto Estados Unidos y Canadá, los/as jueces recurren cada vez más a la aplicación de programas basados en la Coordinación de Coparentalidad, proporcionando a estos/as progenitores/as la orientación y las habilidades de resolución de problemas necesarias para asumir una parentalidad positiva.

En tercer lugar, los resultados obtenidos en este estudio han de ser considerados atendiendo a las limitaciones que pueden mediar en los mismos. Ello se debe a que dicho estudio pretende conocer el desarrollo del estado de la cuestión respecto a la Coordinación de Coparentalidad, con el fin de indagar en las principales investigaciones realizadas en torno a dicho ámbito de intervención emergente en España y pionero en Canadá y Estados Unidos.

Para ello, se han trabajado diferentes investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, tanto del panorama español como internacional, permitiendo generar una introducción de estudio en este tema. A dicha limitación, se le suma que en el marco nacional existe un número reducido de publicaciones y materiales respecto a la Coordinación de Coparentalidad y su aplicación profesional en los casos judicializados por procesos de separación o divorcio conflictivo. Es por ello, que el estudio requería del apoyo documental de materiales internacionales desde los que poder ahondar en la figura profesional y en la praxis de dicha realidad.

A su vez, dada la imperante emergencia de la Coordinación de Coparentalidad, la prospectiva de esta investigación avanza en el interés por profundizar en la realidad en cuestión, tanto a nivel teórico como práctico. Ello se debe a que son muchas las familias que se ven inmersas en esta problemática, implicando la necesidad de promover ejemplos de buenas prácticas a través de la coordinación entre recursos de atención, ya sea desde juzgados, como en servicios sociales, centros educativos, centros de salud, entre otras estructuras de intervención.

Finalmente, resulta de gran relevancia repensar la figura de los/as coordinadores de coparentalidad, en función de otras ya existentes, tales como los/as educadores/as, mediadores/as familiares, trabajadores/as sociales y psicólogos, respecto a la hora de generar procesos de actuación en los que se superpongan funciones de las diferentes profesiones mencionadas. Esto supone un gran reto, dada la importancia de delimitar y concretar aquellas funciones de los/as coordinadores de coparentalidad y su relación interdisciplinar con otros profesionales que abordan las intervenciones con la familia y la infancia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amato, P. R. and Anthony, C. J. (2014). Estimating the effects of parental divorce and death with fixed effects models. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 76 (2), 370-386. Disponible en: <https://bit.ly/2tX6nd4>
- American Psychological Association. (2012). Guidelines for the practice of parenting coordination. *American Psychologist*, Vol. 67 (1), 63-71. Disponible en: <https://bit.ly/2u794ID>
- Arch, M. (2010). Divorcio, conflicto y consecuencias en los hijos: Implicaciones para las recomendaciones de guarda y custodia. *Papeles del Psicólogo*, 31, 183- 190. Disponible en: <https://goo.gl/dqsqgL>
- Avedillo, M., Carrasco, L., Guitart, E. y Sacasas, M. (2015). *La coordinación de parentalidad: Cuando las familias ya no saben qué hacer*. Barcelona: Huygens.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- Barsky, A. E. (2011). Parenting coordination: The risks of a hybrid conflict resolution process. *Negotiation Journal*, Vol. 27 (1), 7-27. Disponible en: <https://bit.ly/2IZsHaQ>
- Behrman, L. (2016). It takes a Village - Taming high Conflict with the “2 PC Model”. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 72 (5), 469-483. Disponible en: <https://bit.ly/2IYtHvP>

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus*, Vol. 2, 8-14. Disponible en: <https://bit.ly/2KESz1s>
- Berryhill, M. B. (2017). *Coparenting and parental school involvement*. Kansas: Kansas State University. Disponible en: <https://bit.ly/2tX09Ko>
- Bertrand, L. D. and Boyd, J. P. (2017). *The development of Parenting Coordination and an examination of policies and practices in Ontario, British Columbia and Alberta*. Canadian Research Institute for Law and the Family. Disponible en: <https://bit.ly/2NwiHcG>
- Blake, M. (2014). *Coparenting and parental school involvement*. Kansas: Kansas State University.
- Bonasa, P. (Coord.). (2010). *Procesos disfuncionales en procedimientos de separación y divorcio*. Madrid: ASEMIP. Disponible en: <https://goo.gl/EyppTy>
- Brown, W. R., Behrman, L. and Zimmerman, J. (2017). Duel or dual: An Interdisciplinary approach to Parenting Coordination for Uber-Conflicted Parenting Relationships. *Family Court Review*, Vol. 55 (3), 345-361. Disponible en: <https://bit.ly/2MSuBwb>
- Capdevila, C. (2015). La coordinación de coparentalidad. Una intervención especializada para familias en situación de alta. *Anuario de psicología*, (46), 41- 49. Disponible en: <https://bit.ly/2J1PkLX>
- D'Abate, D. (2016). Use of solution-focused and family narrative approaches in working with high conflict families: Strategies and techniques that can be utilized in parenting coordination and co-parenting coaching. *Journal of Child Custody*, Vol. 13 (4), 269-288. Disponible en: <https://bit.ly/2MO1xWA>
- Fariña, F., Parada, V., Novo, M. y Seijo, D. (2017a). El coordinador de parentalidad: Un análisis de las resoluciones judiciales en España. *Acción psicológica*, Vol. 14 (2), 157-170. Disponible en: <https://bit.ly/2KQCzZw>
- Fariña, F., Pérez-Laboz, V., Vázquez, M. J. y Seijo, D. (2017b). Clima familiar y coparentalidad en familias con ruptura de pareja. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr (5), 289-296. Disponible en: <https://bit.ly/2KRN3l4>
- Fariña, F., Novo, M., Arce, R. y Vázquez, M. J. (2017c). *Intervenciones con familias tras la ruptura de pareja con enfoque de Justicia Terapéutica: Programas de apoyo y coordinación de parentalidad*. En H. Marchiori (Dir.), *Victimología* (pp. 25-46). Argentina: Encuentro Grupo Editor.

- Gaffal, M. (2012). Parental Alienation in Divorce Judgments. *InDret*, Vol. 4 (6), 2-23. Disponible en: <https://goo.gl/co4x1X>
- Gil, M.J., Segura, C. y Sepúlveda, M.A. (2006). El síndrome de alienación parental: una forma de maltrato. *Cuad Med Forense*, Vol. 12 (44), 117-128. Disponible en: <https://goo.gl/uB4F8A>
- Higuchy, S. A. and Lally, S. J. (2014). *Parenting Coordination in Postseparation Disputes: A Comprehensive Guide for Practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hunter, M. and Eddy, B. (2014). *Parenting coordination and skills for high-conflict families*. San Diego, CA: High Conflict Institute.
- INE. (2016). *Separación y divorcio*. Disponible en: <https://goo.gl/S6QZT6>
- INE. (2017). *Separación y divorcio*. Disponible en: <https://goo.gl/S6QZT6>
- Institute for Court Management. (2016). *Evaluating Parenting Coordination: Does it really work?* Ohio. Disponible en: <https://bit.ly/2Mt5yQU>
- Kelly, J.B. (2014). Origins and development of parenting coordination. In Higuchi, S. A. and Lally, S. J. (Eds.). *Parenting coordination in postseparation disputes*. Washington, DC: American Psychological Association
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications: Thousand Oaks
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Disponible en: <https://bit.ly/2fbR2iV>
- Mandarino, K., Kline, M. and Fieldstone, L. (2016). Coparenting in a highly conflicted separation/divorce: Learning about parents and their experiences of parenting coordination, legal, and mental health interventions. *Family Court Review*, Vol. 54 (4), 564-577. Disponible en: <https://bit.ly/2lYk8gz>
- Martinón, J. M., Fariña, F., Corras, T., Seijo, D., Soto, A. y Novo, M. (2017). Impacto de la ruptura de los progenitores en el estado de salud física de los hijos. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 10 (1), 9-14. Disponible en: <https://bit.ly/2MZ45BB>
- Nascimento, E. y Tomazzoni, E. L. (2017). El análisis de contenido en las investigaciones turísticas en Brasil. *Estudios y perspectiva en turismo*, Vol. 26, 42-61. Disponible en: <https://bit.ly/2KZ3jqC>

O'connor, M. (2014). *Parenting coordination toolkit*. The Supreme Court of Ohio: Ohio. Disponible en: <https://bit.ly/2zhFCFE>

Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Disponible en: <https://bit.ly/2KW4Sm2>

Rodríguez-Domínguez, C. y Carbonell, X. (2014). Coordinador de parentalidad: Nueva figura profesional para el psicólogo forense. *Papeles del psicólogo*, Vol. 35 (3), 193-200. Disponible en: <https://bit.ly/2ubPtqx>

EL AMBIENTE EN LOS RECURSOS COMO PRIORIDAD DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON ADOLESCENCIA EN DIFICULTAD SOCIAL

Deibe Fernández-Simo, Universidad de Vigo.

Xosé Manuel Cid Fernández, Universidad de Vigo.

María Victoria Carrera Fernández, Universidad de Vigo.

Resumen

La etiología de los expedientes de protección con menores, viene mayoritariamente condicionada por factores familiares y/o contextuales que se traducen en situaciones de riesgo o desamparo. La acción socioeducativa de las figuras de la educación social, se realiza en un marco de no voluntariedad de las personas acompañadas. Mayoritariamente la permanencia en los recursos se transforma en obligatoria, al no contar con alternativas en su contexto natural que permitan salir de la situación de dificultad sin la pertinente intervención profesional. El clima que jóvenes y adolescentes perciben en los recursos de protección incide en la efectividad de la actuación educativa. Investigaciones recientes, vienen destacando la importancia de factores, tales como el ambiente del recurso y la relación con las figuras profesionales. El presente trabajo, de carácter cualitativo, realizado con profesionales de la educación social que trabajan con adolescentes en situación de tutela, guarda, apoyo familiar y/o medidas judiciales de las provincias de Ourense y Pontevedra, pretende indagar en los factores que inciden en la construcción del clima en el que se producirá la acción socioeducativa. El ambiente, es determinante para posibilitar una mejor integración en los recursos y por tanto una mayor receptividad a las pretensiones profesionales. La intencionalidad de los equipos educativos, es la de construir una relación que posibilite la configuración participada de las metas que constaran en los proyectos educativos individualizados. Mediante entrevistas y un grupo de discusión, los equipos educativos profundizan en las cuestiones que consideran relevantes para que el acompañamiento se realice en unas condiciones que faciliten la agradabilidad de la permanencia en los recursos. Las figuras profesionales, destacan dificultades que impiden que se dediquen los tiempos necesarios para trabajar la relación con los jóvenes. La confianza es considerada como el elemento clave. La existencia de espacios horizontales de conversación, en los que se naturalice la relación de apoyo, se ve dificultada por la priorización que el sistema hace de la burocracia y del control. La cuestión vincular, es considerada como determinante para la efectividad del acompañamiento. La carga administrativa burocrática, es clave para el sistema, pero se cuestiona si los procesos están planteados para responder a las

necesidades institucionales frente a las de los jóvenes. Con el incremento de la documentación, contando con los mismos recursos humanos, se minimizan los esfuerzos imprescindibles en la acción directa. Los registros y documentos no son diseñados por los equipos educativos, que no comparten la conveniencia de los procesos tal y como están formulados. Parte de la documentación, se convierte en una exigencia que no resulta de utilidad ni de apoyo para el trabajo diario. La burocratización es considerada como un obstáculo. Las figuras profesionales, consideran imprescindible la existencia de registros que apoyen su trabajo, pero defienden que sean un elemento facilitador de la finalidad educativa. La ausencia de inspección pedagógica, no permite garantizar una acción socioeducativa con la calidad suficiente para que responda con eficacia a las necesidades de la infancia y la adolescencia en dificultad social. La no pedagogía del diseño sistémico, minimiza las posibilidades reales de participación. La situación expuesta, contradice la intencionalidad de las últimas modificaciones legislativas, centradas en las garantías de los procesos, entre ellos la participación de los menores. La investigación nos aproxima a una participación aparente en la que no se garantiza la calidad socioeducativa del trabajo diario, que queda en manos exclusivamente del esfuerzo profesional. La ausencia de supervisión e inspección pedagógica, es constatada en el presente trabajo. La administración, no supervisa la calidad real de los procesos educativos, limitándose a constatar el cumplimiento de los procesos fijados. Se controlan las formas burocráticas, pero no se inspecciona el fondo pedagógico. La infra valoración del paradigma socioeducativo, la precariedad laboral, el intrusismo profesional, la rigidez sistémica, son factores que, entre otros, determinan que no se priorice la cuestión vincular y el clima del recurso en la estrategia del sistema.

Palabras clave: Educación social, jóvenes vulnerables, integración social, oportunidades, sistema protección menores.

Introducción

Las situaciones de riesgo o desamparo, vivenciadas por la juventud con medida de protección, tienen consecuencias en la autoestima y en la seguridad personal. Los recursos especializados deben potenciar un clima adecuado que facilite la superación de las metas de cada itinerario personal. El ambiente residencial viene determinado por factores contextuales pero en gran medida depende de las competencias del personal educativo. Los aspectos estructurales del sistema y de la realidad contextual de la juventud en dificultad social, junto a la formación y las competencias de las figuras profesionales, son fundamentales en la praxis socioeducativa (Mundet, Fuentes, Pelaez y Pastor, 2017). La estrategia del equipo educativo es el andamio de la actuación profesional. La preocupación de educadores y educadoras por la configuración de un ambiente agradable está

condicionada por la precariedad en la que se realiza el trabajo diario. La percepción que las personas participantes tienen de la dinámica institucional va a condicionar el clima de los recursos (Manota y Melendro, 2016). Parece oportuno que se realicen todos los esfuerzos posibles por conocer que elementos son decisivos a la hora de trabajar la agradabilidad del sistema para las personas protegidas.

La dimensión relacional cobra un evidente peso en la actuación educativa. Investigaciones previas constatan la importancia de la relación personal para la consecución de las metas educativas (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Las nuevas formas pedagógicas fundamentan la importancia de la horizontalidad en las mencionadas relaciones. Tradicionalmente el tecnocentrismo fundamentaba la verticalidad en las intervenciones sociales. Esta postura se incrementa por el poder adulto en relación con personas etiquetadas como menores. La minoría de edad llevaba implícita una reducción de la autonomía en la toma de decisiones. Las posturas expuestas son actualmente minoritarias. Su presencia se limita a instituciones en las que siguen presentes postulados asistencialistas. Entendemos que en la actualidad el paradigma socioeducativo se asienta en formas relacionales horizontales, marcadas por un evidente carácter dialógico. Las asimetrías están exclusivamente presentes en la intencionalidad de la intervención. La horizontalidad prevalece, al tiempo que se posibilita la participación de la persona acompañada en la toma de decisiones. Recordemos que estamos hablando de su propio itinerario. Nadie puede discutir el derecho a decidir sobre lo que es tu propia vida.

La siempre presente intencionalidad de la acción debe combinarse con el derecho a la participación en la construcción de los proyectos educativos. El cemento que une ambas dimensiones es el más que mencionado interés superior del menor. La participación avanza con la edad y consecuentemente con su madurez personal. La propia legislación de referencia hace hincapié en que la toma de decisiones tendrá en cuenta el nivel madurativo del niño o la niña. Decíamos con anterioridad que las competencias profesionales son determinantes en la construcción de la relación. Este aspecto ha sufrido transformaciones en los últimos años. La perspectiva tradicional se asentaba en el predominio de la autoridad y la disciplina. El paradigma actual es consciente de la importancia de facilitar afecto, comprensión y seguridad. Esta propuesta es una respuesta más efectiva a las necesidades de adolescentes con itinerarios mayoritariamente traumáticos. La nueva perspectiva requiere de estrategias que favorezcan una relación dialógica. Competencias como el sentido de humor facilitan la configuración de un estilo relacional positivo entre la figura profesional y la persona con la que trabajamos (Fernández, 2003). Dinámicas como el aburrimiento y la rutina institucional son un riesgo que distancian a las personas de los recursos educativos (Kanovich, 2008).

La presente investigación pretende indagar en los factores que inciden en la construcción del clima en el que se producirá la acción socioeducativa. Asumimos de inicio la importancia que para el acompañamiento tiene configurar un

ambiente propicio para la consecución de las metas educativas. Pretendemos superar las tradicionales propuestas de cuidado de características asistencialistas. Nos aproximamos al clima de los recursos como elemento facilitador del proceso de empoderamiento de jóvenes y adolescentes. Indagamos en las reflexiones que las figuras profesionales realizan sobre la prioridad de esta cuestión en la estrategia de equipo.

Metodología

La investigación se apoya en la voz de las figuras profesionales como actores determinantes en la construcción de la acción protectora. Entrevistas y grupos de discusión nos facilitan profundizar cualitativamente en la cuestión. El proceso investigador supone una oportunidad para la reflexión compartida. La intencionalidad es la de conseguir una mejora de la acción profesional. El propósito de optimización de la intervención nos aproxima a la investigación acción. La propuesta metodológica entronca con la teoría fundamentada. Los resultados de la primera fase, grupos de discusión, configuran la estructura de las entrevistas en profundidad que se realizan en la segunda parte.

TABLA I. Muestra de educadoras y educadores sociales.

Grupos de discusión				
	Código	Género	Experiencia laboral en meses	Formación en E. Social
A	AGDP1	Mujer	98	Diplomada
	AGDP2	Hombre	125	Diplomado
	AGDP3	Mujer	118	Diplomada
	AGDP4	Mujer	97	Diplomada
B	BGDP1	Mujer	112	Diplomada
	BGDP2	Mujer	13	Graduada
	BGDP3	Mujer	130	Diplomada
	BGDP4	Mujer	103	Graduada
	BGDP5	Hombre	16	Graduada
Entrevistas				
A	AE1	Mujer	73	Diplomada
B	BE1	Mujer	105	Diplomada
C	CE1	Hombre	133	Diplomado
D	DE1	Mujer	120	Diplomada

Se organizaron dos grupos de discusión en el último trimestre de 2017. Participaron figuras profesionales de las provincias de Ourense y de Pontevedra. Los dos criterios de referencia para la elección de participantes fueron: 1) que contasen con la diplomatura o el grado en educación social, 2) que tengan al

menos 12 meses de experiencia en el acompañamiento socioeducativo con juventud en dificultad social. La triangulación de técnicas aporta consistencia a los resultados de los grupos de discusión. Las conclusiones son la referencia para la realización de entrevistas en profundidad, realizadas a profesionales con al menos 5 años de trabajo en el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia.

Resultados

Las figuras profesionales reconocen la importancia de mantener un ambiente positivo en los recursos. Las argumentaciones se centran en dos dimensiones: 1) el clima laboral como factor reductor del estrés propio de la actividad diaria; 2) el ambiente como aspecto determinante en el acompañamiento socioeducativo. “Es fundamental que tengamos una buena relación de equipo para poder trabajar en unas condiciones que favorezcan un apoyo positivo a los chicos (AGDP2)”, comenta un educador. Otra profesional insiste en que “es frecuente que los centros cuenten con mal ambiente entre el personal por motivo de las malas condiciones del trabajo (AGDP4)”. “Los chicos se enteran de estas cosas y luego como vamos nosotras a hablar de buen ambiente y de empatía cuando las educadoras no lo practicamos (AGDP3)”, considera una educadora. “Es muy fácil hablar en teoría de lo importante que es tener un buen ambiente pero con las condiciones laborales que tenemos y las presiones que nos realizan es imposible que haya buen ambiente (AGDP2)”. “Las indicaciones que nos dan son todas en relación a papeles y a burocracia y eso es lo que piden que priorices (BGDP4)”, afirma una profesional.

La carga laboral aparece como un factor obstaculizador para la construcción de un clima positivo en el recurso. “Lo verdaderamente complicado es poder dedicar el tiempo que tenemos que dedicar a cada niño. No estamos dedicando los tiempos que nos demandan, es que no podemos (BGDP5)”, concluyen. La carga burocrática aparece como elemento obstaculizador. Los déficits de participación de los equipos educativos en la construcción de los procesos documentales, resta implicación en la política de calidad institucional (Fernández-Simo y Cid, 2017). Las argumentaciones de las figuras profesionales califican la carga burocrática como una respuesta a las demandas institucionales, que no se corresponden con las necesidades de la juventud. “Están constantemente controlando si se hacen los papeles de la calidad pero nadie se fija el tiempo que hay que dedicar a papeles que a veces se duplican o triplican. Estamos sin apenas tiempo de hablar con los chicos pero tenemos que dedicar horas a rellenar papeles (BE1)”, dice una educadora. La documentación ocupa horas del trabajo y gran parte de esta no resulta de utilidad para el acompañamiento. Este aspecto es fuente de frustración en los equipos. Comentan que están dedicando esfuerzos a documentos que no repercuten en la respuesta a la juventud.

La cohesión del equipo educativo y la competencia profesional de sus integrantes son aspectos destacables en la configuración de la estrategia socioeducativa. “El personal educativo debe de ser un bloque pero para eso hay que ser buenas profesionales y sobre todo buenas personas (BGDP2)”, afirma una educadora. “Si no hay equipo educativo que se entienda es imposible que se realice un buen trabajo. La dificultad está en que desde las instituciones no se promueve ese espíritu de equipo (AE1), dice una profesional. Otro educador manifiesta que “está muy poco trabajada la formación de las competencia para actuar en equipo. Existe una competencia incomprensible y se ve mucho individualismo (CE1)”. Otra profesional observa una disparidad de situaciones en función de la entidad gestora del recurso. “Las cosas son muy diferentes en función del centro en el que trabajas. Todas sabemos que hay organizaciones en las que solo se hace lo que dice quien manda, que curiosamente no tiene titulación de educación social. Si en la reunión dices lo que no es el discurso oficial de la entidad vete contando los días de trabajo que te quedan. Hay muchas diferencias entre unas asociaciones y otras (BGDP4)”.

Las figuras profesionales reconocen la importancia que sus propias competencias tienen en la configuración de la calidad del acompañamiento socioeducativo. Las habilidades del personal educativo son elementos que pueden facilitar u obstaculizar cuestiones claves como el vínculo comunicativo. “Una educadora que no sabe cómo establecer una relación profesional con un niño no puede realizar un buen trabajo”, comenta una profesional (AGDP1). Otro educador considera que “las pocas habilidades personales son una barrera tanto para poder trabajar en equipo como para poder ser eficaces en la relación con los jóvenes” (CE1). Especialmente interesante resulta la apreciación realizada en torno a la utilización de la norma para cubrir los déficits competenciales. No constituye categoría ya que no se contempló en los grupos de discusión. Aparece en las dos últimas entrevistas realizadas (CE1, DE1). Las apreciaciones recogidas, en ambos casos, destacan la utilización de la norma para cubrir los déficits de competencia profesional. Nos parece una oportunidad para profundizar en futuros trabajos de investigación. “Se observa sobre todo en personas con poca especialización y escasa experiencia laboral. Aplican los reglamentos a rodillo sin apreciar las necesidades individuales (DE1). La utilización del régimen normativo se justifica por déficits de experiencia laboral y de conocimientos del paradigma socioeducativo.

TABLA II. Categorías y frecuencias.

Categoría		Frecuencia		
El ambiente del recurso como factor determinante de la calidad en el acompañamiento socioeducativo	Importancia de centrar esfuerzos en la configuración de un clima favorecedor de la consecución de las metas educativas	La confianza y el vínculo comunicativo imprescindibles para la superación de las metas del itinerario		
		AGDP1		
		AGDP2		
		AGDP4		
		BGDP1		
		BGDP3		
		BGDP4		
		BGDP5		
		AE1		
		BE1		
		CE1		
		El trabajo en equipo como vertebrador de la coherencia de la acción		
		AGDP2		
		BGDP2		
		BGDP3		
		BGDP4		
		BGDP5		
		AE1		
		BE1		
		CE1		
		DE1		
				La competencia profesional: Habilidades personales y conocimientos especializados de la acción socioeducativa.
AGDP1				
AGDP2				
AGDP3				
BGDP2				
BGDP3				
BGDP4				
AE1				
CE1				
DE1				
	Obstáculos institucionales que dificultan la priorización del ambiente en la estrategia del equipo			Priorización de los procesos documentales sobre la acción directa
		AGDP2		
		AGDP4		
		BGDP3		
		BGDP4		
		BGDP5		
		BE1		
		DE1		
				Déficits de tiempos para responder a las necesidades del acompañamiento
				AGDP1
				AGDP2
AGDP4				
BGDP2				
BGDP5				
BE1				
CE1				
DE1				

La confianza es valorada como elemento crucial en la relación con la juventud y en la configuración de un clima favorecedor de la consecución de las metas pedagógicas. “Los chicos tienen que confiar en ti y para eso es importante tener claro cómo enfocar la relación con ellos. Si no hay confianza no se abren contigo y no puedes saber lo que les pasa ni lo que necesitan (BGDP4), afirma una profesional. “La confianza solo es posible si las educadoras tenemos el tiempo que necesitamos para poder trabajar la relación y que nos vean como personas que estamos para apoyar y no solo para sancionar (BE1)”, comenta una educadora social.

La construcción de la relación, entre la persona acompañada y el equipo educativo, se asienta en la utilización de estrategias que faciliten la identificación con la intencionalidad de la acción del equipo. Destacamos que la habilidad del personal, a la hora de utilizar el sentido del humor, es determinante para la configuración de un clima afectivo y positivo (Fernández, 2014). Una educadora argumenta: “Para saber cómo tratar a los jóvenes es necesario que sepamos cómo hacer bromas cuando toque y que seamos una figura de autoridad cuando lo tengamos que ser. El toque de humor crea un ambiente normalizador. No podemos ser una especie de Guardia Civil, que es lo que en algunos centros se pretende (AGDP3)”. El sentido de humor tiene demostrado su potencial como motivador para el aprendizaje, así como facilitador de la integración grupal (Jáuregui y Fernández, 2008) y regulador del bienestar emocional (Martín, 2008).

Conclusiones

El ambiente de los recursos de atención a la infancia y a la adolescencia en dificultad social es considerado como un factor determinante para el acompañamiento socioeducativo. Las figuras profesionales destacan que la precariedad de medios, especialmente de personal, impiden que esta cuestión reciba el cuidado que requiere. Denuncian déficits, en determinadas estructural del sistema, de implantación de postulados pedagógicos básicos. Destacan la ausencia de supervisión pedagógica en la actuación de las entidades que conforman la red de protección. Resulta especialmente grave que un sistema apoyado en el paradigma socioeducativo no cuente con mecanismos para la verificación de la calidad de la atención.

La administración tiene pendiente hacer efectiva la labor supervisora de los cuidados y atenciones que recibe la juventud en protección. Actualmente dispone de equipos de inspección que se centran en el control de los aspectos burocráticos, higiénico sanitarios o estructurales. La calidad de la actuación depende de elementos socioeducativos que no son supervisados. La calidad del sistema se apoya en las construcciones que cada entidad gestora elabora. Por lo expuesto, estamos hablando de tantas políticas de calidad como organizaciones conforman la red. A modo de ejemplo de la diversidad de ONGs, recordemos que

el 82% de las plazas residenciales del Sistema de Protección de Galicia está gestionada por entidades del tercer sector. La presente investigación nos permite constatar los déficits que esas propuestas de calidad presentan en lo referente al acompañamiento socioeducativo.

Los equipos educativos son conscientes de la importancia de los procesos de registro en los sistemas de calidad, pero no comparten los que en fecha tienen en sus diferentes instituciones, considerando que son un elemento obstaculizador de la actuación socioeducativa. En este sentido, se continúan constatando limitaciones en la participación de las y los educadores sociales en la construcción del sistema de calidad institucional (Fernández-Simo y Cid, 2017). El clima residencial es un elemento prioritario para los equipos, pero los factores expuestos dificultan que se trabaje suficientemente.

La estrategia socioeducativa es configurada con déficits de medios de los equipos educativos. Es unánime la intencionalidad profesional de afrontar el clima institucional como prioridad de la intervención. El problema radica en que la precariedad dificulta que la pretensión profesional se haga efectiva. Constatamos como el ambiente de los recursos varía en función de la entidad gestora. La diversidad de organizaciones del tercer sector se traduce en situaciones muy diferenciadas. Destacan dinámicas dialógicas en entidades que respetan y valoran los criterios de los equipos y apuestan por la superación de las dificultades diarias. Otras entidades continúan ancladas en dinámicas de características asistencialistas. La administración tiene pendiente establecer mecanismos que garanticen el derecho de la juventud a un acompañamiento socioeducativo de calidad. Esto solo será posible mediante exigencias administrativas derivadas de la pertinente supervisión pedagógica.

El factor humano es el principal andamio en el que se apoyan los procesos de acompañamiento. El cuidado del personal y el clima laboral del equipo tiene un lógico impacto en la configuración de un ambiente propicio para la superación de los retos diarios. La construcción de plantillas estables y con formación especializada es determinante para que el acompañamiento se realice en un ambiente de seguridad. Recordemos que la juventud en dificultad precisa de un soporte de afectividad y seguridad que solo se puede facilitar con la presencia de referentes estables. Es inviable una atención de calidad si los equipos están continuamente rotando. La temporalidad de la plantilla supone la pérdida de un capital de experiencias que, unido a una elevada especialización formativa forman una suma imprescindible para una estrategia socioeducativa efectiva. Las competencias y habilidades de las figuras profesionales son referenciadas como elementos que pueden facilitar u obstaculizar la dinámica relacional con la persona acompañada. La relación se apoya en una confianza alcanzada en un ambiente seguro y efectivo. Este clima favorece que se superen las consecuencias de los procesos de exclusión social vividos durante el itinerario.

La estrategia socioeducativa lleva implícita la adaptabilidad a la situación de la persona acompañada. La flexibilidad favorece una respuesta realista a

necesidades de evidente naturaleza individual. La rigidez sistémica actúa obstaculizando una atención eficaz ante las demandas de la juventud. Los procesos de exclusión presentan elementos exclusivos de cada caso. La actuación individualizada requiere de estrategias diseñadas ad hoc. El paradigma socioeducativo posibilita construcciones de equipos que favorezcan la cristalización de itinerarios personales que caminen hacia el empoderamiento personal. La educación social asume como evidente el discurso en el que el clima de los recursos es cuestión preferencial de la actuación profesional. Parece que está pendiente un proceso de empoderamiento de los equipos en el que se haga valer esta verdad paradigmática. Presentamos unos resultados que nos aproximan a profesionales que potencian caminos de emancipación con las personas que acompañan, pero cuyo contexto laboral dificulta su propia autonomía.

Sería positivo potenciar un ejercicio de reflexión profesional en el que se ponga de relieve el imprescindible labor de unos equipos que conocen exhaustivamente la realidad en la que trabajan y tienen perfectamente definida su intencionalidad. Este camino reflexivo nos debería llevar a centrar esfuerzos en visibilizar las situaciones de infra valoración de los postulados socioeducativos. El intrusismo laboral, la permanencia de posturas asistencialistas, la ausencia en la administración pública competente de mecanismos cualificados de supervisión pedagógica de la atención socioeducativa, son, entre otros, síntomas de los retos pendientes del sistema de protección. Estos aspectos son imprescindibles para garantizar un acompañamiento de calidad, solo posible en recursos con un clima seguro y afectivo.

Referencias

- Del Valle, J. F., Lázaro, S., López, M. y Bravo, A. (2011). Leaving family care. Transitions to adulthood from Kinship Care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2475-2481.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y J. Jussila (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 284-300. Recuperado de www.eduso.net/res/revista/25

- Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, *Bordón (online)*. doi: 10.13042/Bordon.2018.54539.
- Fernández, J.D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de la didáctica. *Pulso*, 26, 143-157.
- Kanovich, S. (2008). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 71-90. Recuperado de http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/cuad_15.pdf
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Nols, Z. (2013). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes?. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(4), 471-484.
- Jáuregui, E. y Fernández, J. D. (2008). *Alta diversión. Los beneficios del humor en el trabajo*. Barcelona. Alienta.
- Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. doi: 10.18172/con.2756
- Martin, R. (2008). *La Psicología del humor*. Madrid: Orión.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N. y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 123,156. doi: 10.5E7179/PSRI_2017.29.10
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD, UN EJE CLAVE EN EL CAMBIO DE MODELO DE REHABILITACIÓN EN PRISIONES. EL MODELO DE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA DE LAS PRISIONES CATALANAS

Núria Fabra Fres¹, Miquel Gómez Serra¹ y Txus Morata García²

¹Universidad de Barcelona, GPS - Grup de Pedagogia Social

²Universitat Ramon Llull, GIAS - Grup d'Innovació i Anàlisi Social

Resumen

La educación en centros penitenciarios no es tarea fácil. No se trata solo de la gestión del tiempo libre como espacio de control penal (Caride y Gradaille, 2012). La estancia en prisión está orientada a la rehabilitación como recoge el art. 25.2 de la Constitución Española. Muchos autores resaltan el valor de la educación en el marco penitenciario señalando la oportunidad de promover actitudes de responsabilidad personal y social (García, López, Oviedo y Garés, 2015). Todos los estudios relacionan la voluntad del desistimiento con las oportunidades de reinserción pospenitenciaria y los vínculos familiares y sociales que se mantienen y establecen durante el cumplimiento. Siendo relevante el papel de la educación y el acompañamiento socioeducativa en la construcción y sostenimiento de la motivación personal al cambio (Caride y Gradaille, 2012). Las instituciones penitenciarias deben ofrecer espacios de convivencia, derecho a la participación, procesos de socialización que faciliten el aprendizaje de nuevos modelos de arraigo social (García-Vita y Melendro 2013; Valverde 2014). El aprendizaje se realiza a través de la práctica, de situaciones vivenciales que permiten ejercitar nuevos modelos de relación (Enjuanes, García y Longoria, 2014; Muro, Enjuanes, Morata y Palasí, 2016).

Actualmente el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya está implementando el Modelo de Participación y Convivencia en las prisiones catalanas. Dicho modelo valora la participación de los internos, sus familias y la comunidad como ejes básicos para la mejora de la convivencia dentro de prisión, la mejora de competencias para la reinserción postpenitenciaria y la participación social de las personas que cumplen medidas de privación de libertad.

El Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social de la Universitat de Barcelona y el Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS) de la Universitat Ramon Llull trabajan colaborativamente con el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya en la evaluación de la implantación de dicho modelo de intervención socioeducativa en prisiones.

Ambos grupos comparten el objetivo de fomentar la cohesión social, poniendo en valor la participación y la autonomía de las personas en los procesos de acompañamiento educativo facilitadores del empoderamiento personal como base de la libre y responsable circulación y participación social. Su compromiso es trabajar colaborativamente en la evaluación de experiencias de intervención socioeducativa basadas en la participación de los protagonistas, desde una mirada fundamentada en la complejidad, que implica tener en cuenta la persona, su familia, su entorno y la realidad social en la que se desarrolla. Así pues, en sus trabajos de evaluación, las familias y la comunidad son elementos coparticipes clave para el buen funcionamiento de un modelo participativo de investigación.

Es por ello que la participación de las familias en el proceso de rehabilitación dentro de prisión está siendo observada y evaluada con el fin de identificar buenas prácticas que permitan un mejor apoyo y arraigo familiar y social de los internos como elemento clave de la intervención.

El Modelo de Participación y Convivencia que actualmente se impulsa en las prisiones catalanas incorpora como ejes básicos de mejora la participación de las familias en el marco del plan de intervención individual, así como en la participación en actividades grupales y comunitarias dentro de prisión. Nuestro grupo evalúa el impacto de tales acciones en el proceso de rehabilitación de las personas que cumplen medidas de privación de libertad.

Así mismo, las entidades sociales que llevan a cabo programas de voluntariado en prisión representan la implicación de la comunidad en el modelo de rehabilitación de prisiones y son un ejemplo de corresponsabilidad social que muestra a los internos posibles opciones de participación social. Estos programas de voluntariado facilitan una oportunidad de nuevas relaciones personales y de actividades comunitarias distintas a las experiencias anteriormente vividas y que ponen en valor nuevos modelos de arraigo social.

Nuestro trabajo se plantea como conseguir la implicación de las familias y de la comunidad en un proceso socioeducativo tan sensible como es la rehabilitación en el contexto penitenciario y ello teniendo en cuenta la complejidad del sistema de relaciones que existe entre penados, profesionales, voluntarios y familiares, en un contexto de privación de libertad.

La evaluación participativa que se plantea pretende incorporar los diferentes actores participantes en dicho Modelo de Participación y Convivencia con el fin de identificar oportunidades de mejora y propuestas de intervención que refuercen y pongan en valor la participación social y el empoderamiento de personas, familias y comunidad como formas de justicia restaurativa y cohesión social.

Finalmente, cabe señalar que, en el momento de presentar esta comunicación, no sólo será posible reflexionar sobre las características del programa y del

diseño de evaluación, sino que será ya posible avanzar algunos resultados provisionales de dicha investigación.

Palabras clave: Reinserción, Participación, Familias, Comunidad, Entidades sociales, Acompañamiento socioeducativo

Introducción

El *Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social* de la Universitat de Barcelona (UB) y el *Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)* de la Universitat Ramon Llull. Trabajan colaborativamente con el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya en la evaluación de la implantación del nuevo modelo de intervención social en prisiones basados en la participación de los internos, sus familias y la comunidad como ejes básicos para la mejora de la convivencia dentro de prisión y la mejora de competencias para la reinserción postpenitenciaria y la participación social de las personas que cumplen medidas de privación de libertad.

Nuestro compromiso es trabajar colaborativamente en la evaluación de experiencias de intervención socioeducativa basadas en la participación de los protagonistas, desde una mirada basada en la complejidad, lo cual implica tener en cuenta la persona, su familia, su entorno y la realidad social en la que se desarrolla.

El Modelo de Participación y convivencia de las prisiones catalanas

El Modelo de Participación y convivencia, en adelante MPIC, que se está implantando en las prisiones catalanas, es un modelo de organización funcional que fomenta la participación y la interacción de todos los agentes implicados en el cumplimiento de una pena de privación de libertad: la persona interna, su familia, los equipos de rehabilitación, los equipos de vigilancia, la dirección, las entidades colaboradoras y de voluntariado y todos los profesionales que intervienen o participan en dicho proceso. No se trata de un programa de rehabilitación, sino de un modelo de gobernanza que orienta la implicación de todos y todas para construir un clima social y un ambiente de convivencia que contribuya a la generación de valores prosociales, fomente la autonomía de los internos y los responsabilice de la mejora de su calidad de vida.

En el resto de comunidades autónomas existen los módulos de respeto (Belinchón y García, 2014; García, López, Oviedo y Garés, 2015) definidos como unidades modulares en las que de forma voluntaria algunos internos ingresan con el compromiso de no hacer uso de la violencia y evitar el consumo de drogas. En

dichos módulos se aplican diferencias organizativas, se constituyen comisiones de participación y evaluación de la calidad de vida y se fomenta la participación de las personas internas en su tratamiento. Dichas unidades representan una estrategia válida para disminuir el impacto de las especiales relaciones que se producen intramuros (García-Vita y Melendro, 2013).

En Cataluña dicha experiencia, con algunos matices propios, se inició en el centro penitenciario de Lledoners. De ella se extrajeron elementos relevantes y se identificaron algunos efectos que amenazaban la eficacia de la misma, revisando las prácticas y proponiendo una modificación del modelo de gobernanza de las prisiones, proponiendo un nuevo sistema de organización y trabajo que se está implantando de forma progresiva en las cárceles catalanas, a todo tipo de perfiles de personas penadas y sin partir de la voluntariedad (Nomen y Morata, 2014). Esta apuesta aporta la ventaja esencial de aplicar un nuevo modelo de intervención de forma universal, haciendo posible la aplicación de la igualdad de oportunidades y trato a todas las personas internas de un mismo centro penitenciario sin distinciones según su nivel de implicación.

Para impulsar dicho movimiento transformador, el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya ha constituido una comunidad de prácticas, o grupo impulsor, que se reúne periódicamente para compartir buenas prácticas, evaluar experiencias y constituir de forma participada un corpus teórico y metodológico que sustente dicho modelo de trabajo.

El primer encargo llevado a cabo por dicho grupo de trabajo ha sido la definición consensuada del documento *Modelo Marco de Participación y Convivencia*, que como indica su nombre expone y referencia las prácticas relevantes que incorpora dicha forma de trabajo, un plan de trabajo individual participado por la persona interna y su familia durante toda la estancia penitenciaria, un sistema de comisiones participativas para identificar oportunidades de mejora de la calidad de vida (organización de actividades, mejora de la salud, etc.), así como la aplicación de resolución alternativa de conflictos. La aplicación del nuevo MPIC implica la formación de todos los participantes, incluidos los internos, quienes escogen a sus representantes y se convierten en promotores cívicos y dinamizadores.

El MPIC exige estabilidad de los equipos de trabajo en cada unidad de convivencia. Exige trabajo interdisciplinar i coordinación interinstitucional entre profesionales de dentro del centro penitenciario y del exterior. Cada módulo debe disponer de un plan general de actividades que debe ser elaborado partiendo de la participación de todos y que debe recoger todas las actividades: las propias de los tratamientos de rehabilitación, las relacionadas con la formación escolar y profesional, las lúdico culturales, recreativas y deportivas, etc. Cada unidad de convivencia debe definir una normativa de convivencia, que sin contravenir el régimen general penitenciario ni las normativas que garantizan la seguridad permitan la aplicación de procedimientos de resolución alternativa de conflictos.

La primera transformación se da en la aplicación de mecanismos de refuerzo positivo de la convivencia, como la mejora de las infraestructuras, la mejora de la limpieza, la apertura de espacios para la libre realización de actividades coorganizadas y gestionadas por los propios residentes (aulas de informática, salas de juegos, salas de música, etc.). Estos cambios otorgan a los y las penados un empoderamiento personal, les hace dueños de su espacio de vida, de su tiempo, de sus relaciones, dentro del marco general de convivencia. La educación en centros penitenciarios no es tarea fácil, ya que no se trata solo de la gestión del tiempo libre como espacio de control penal (Caride y Gradaille, 2012; Garcia-Borés, 2003).

La estancia en prisión está orientada a la rehabilitación como recoge el art.25.2 de la Constitución Española. Muchos autores resaltan el valor de la educación en el marco penitenciario señalando la oportunidad de promover actitudes de responsabilidad personal y social (García, López, Oviedo y Garés, 2015). Las teorías del desistimiento apuntan la necesidad de un trabajo de reinserción postpenitenciaria como clave para sostener el éxito del proceso de rehabilitación, siendo necesaria la voluntad de desistir, la aplicación de programas de rehabilitación, el apoyo socioeducativo especializado y familiar-social y las oportunidades de reinserción postpenitenciaria (Fabra, Fuertes y Heras, 2016). Todos los estudios relacionan la voluntad del desistimiento con las oportunidades de reinserción postpenitenciaria y los vínculos familiares y sociales que se mantienen y establecen durante el cumplimiento (Heras, Poblete, Gómez, Pírez y Fabra, 2015), siendo relevante el papel de la educación y el acompañamiento socioeducativa en la construcción y sostenimiento de la motivación personal al cambio (Caride y Gradaille, 2012). Las instituciones penitenciarias deben ofrecer espacios de convivencia, derecho a la participación, procesos de socialización que faciliten el aprendizaje de nuevos modelos de arraigo social (García-Vita y Melendro, 2013; Valverde, 2014). El aprendizaje se realiza a través de la práctica, de situaciones vivenciales que permiten ejercitar nuevos modelos de relación (Morata, 2011).

El MPIC es un nuevo modelo de gobernanza de las prisiones basado en la corresponsabilidad, el empoderamiento y el trabajo colaborativo deviniendo una práctica relevante en la formación competencial para la reinserción social de las personas que han cumplido penas de prisión.

El papel de las familias en el nuevo Modelo de Participación y convivencia

Todos los estudios acerca de los efectos de la estancia en prisión demuestran el grave calado del impacto de la estancia penitenciaria en los y las internas y en sus familias. Así, al impacto económico de la pérdida de un salario y al coste de los desplazamientos hasta el centro penitenciario y la aportación de recursos económicos para el sustento del penado dentro de prisión, debe añadirse el impacto emocional, el cambio de roles y de relaciones familiares debido a los

efectos de la separación (García-Borés, 2003). Es de debida responsabilidad buscar formas de acercamiento de las familias a la vida de las personas internas de los centros penitenciarios. Debemos humanizar sus relaciones y ofrecer espacios de convivencia desde la cotidianeidad que permitan aminorar el impacto del internamiento.

El modelo de participación y convivencia, que se impulsa en las prisiones de Cataluña, incorpora como dos ejes básicos de mejora la participación de las familias en el marco del plan de intervención individual, así como en la participación en actividades grupales y comunitarias dentro de prisión. Así, reconoce a las familias como agentes relevantes en el proceso de apoyo a las personas que cumplen penas de privación de libertad (Cid, Ferrer e Ibáñez, 2013), representando un vínculo externo, que puede contribuir a la motivación al cambio y deviene crucial en el proceso de reinserción postpenitenciaria.

El nuevo MPIC implica la incorporación de las familias como apoyo al plan de trabajo individual, desde el inicio del trabajo. Los equipos deberán formar, informar y sensibilizar a las familias sobre el sistema de trabajo basado en la participación y convivencia, corresponsabilizándolas de la motivación del interno e implicándolas en el proceso de intervención.

El MPIC aporta un cambio de concepto respecto el modelo tradicional de intervención con familias, que venía relegándolas a un papel relevante solo durante la última fase de condena. La nueva metodología de trabajo incorpora las familias desde el principio como agente de tratamiento, pidiéndoles una mayor presencia durante todo el internamiento, no solo a través de visitas, llamadas, vis a vis, sino también a través de su participación en actividades propias del centro penitenciario: la celebración de festividades tradicionales del calendario como el día de los reyes magos; la asistencia a ferias, muestras culturales, actividades deportivas, etc., así como en la participación en reuniones de trabajo, tutorías y reuniones de evaluación del interno.

El MPIC incorpora programas de mediación penitenciaria, talleres de resolución alternativa de conflictos, habilidades que deberán compartirse y en las que se deberán formar a las familias. Facilitando su aplicación en el proceso de reinserción familiar postpenitenciaria. Así pues, el centro penitenciario no solo debe apoyarse en las familias, sino que debe formarlas y capacitarlas para apoyar y dar continuidad a los sistemas de convivencia y resolución de conflictos aplicados en el interior del Centro penitenciario.

Otro elemento relevante del MPIC son los reforzadores de convivencia entendidos como aquellas actividades que mejoran la convivencia y dotan a los internos de mejores relaciones interpersonales y por tanto mejor calidad de vida. Así pues, cada módulo deberá prever actividades de forma periódica abiertas a las familias y la comunidad. La celebración del día de los derechos de los niños y niñas, la celebración del día de los abuelos y abuelas, la celebración del día del padre y de la madre, etc. son pretextos no solo para facilitar la entrada de las

familias en la unidad de convivencia y ofrecer espacios de relación relacionados con la cotidianidad y fuera del marco de la entrevista o la comunicación formal, sino oportunidades de trabajar la importancia de las relaciones familiares, la comprensión de los diferentes modelos familiares, la organización y disposición del entorno para una buena acogida en función de las necesidades particulares de los niños y niñas, los ancianos, las personas dependientes, ... La organización del día del padre no es solo el desayuno en familia de dicha fecha, sino el trabajo de la comisión durante meses que permitirá hablar, compartir, pensar, en el rol del padre en el seno de la familia, los modelos de parentalidad positiva, pudiendo realizar conferencias talleres, etc. que faciliten una buena celebración y doten a los y las internas de habilidades y herramientas para la mejora de las relaciones personales e intergeneracionales. De alguna forma la apertura de las actividades del módulo a las familias permite ejercitar la formación de competencias organizativas, de gestión del tiempo, de habilidades comunicativas, de control de impulsos, asertividad, y tantas otras que se habrán desarrollado en los programas de rehabilitación.

La participación de las familias deviene *una finalidad*, su implicación y el sostenimiento del apoyo familiar a lo largo del proceso, y *un medio*, entendido como la oportunidad de formar, acompañar y ejercitar habilidades y competencias personales y relacionales.

En colaboración con entidades sociales, el interno y su familia participaran en actividades que refuercen la parentalidad/marentalidad positiva, cuando corresponda, a lo largo de la condena. Siendo la familia un elemento clave en el proceso de empoderamiento y responsabilización de las personas penadas. Así pues, será relevante la promoción de acuerdos con entidades del territorio donde se encuentra el centro penitenciario, así como del entorno social y de convivencia del interno. No solo para programas tan necesarios como la parentalidad y marentalidad, sino también para otro tipo de necesidades o como facilitadores del acercamiento y participación de las familias al centro penitenciario.

Se trata de un Modelo de intervención que incorpora la familia desde el primer momento. Ofreciéndole el conocimiento de las características del espacio residencial y vivencial donde va a vivir su familiar y definiendo desde un principio sus posibilidades de participación, realizando no solo apoyo individual, sino participando en órganos consultivos del centro penitenciario, como por ejemplo la Mesa de Participación Social (TPS), las comisiones de convivencia, los consejos educativos, etc.

La evaluación de la experiencia

La puesta en marcha de nuevas metodologías de intervención social y educativa deben ser debidamente evaluadas para poder conocer su eficacia. Conocemos

evaluaciones realizadas de la UTE de Villabona (Rodríguez-Díaz, Álvarez, García, Longoria y Noriega, 2014; Enjuanes, García y Longoria, 2014; Muro, Enjuanes, Morata y Palasí, 2016) que sirvieron de base para la implantación de los módulos de respeto en las cárceles del estado español a cargo de instituciones penitenciarias.

La eficacia del modelo de participación y convivencia debe poder mostrarse a partir de resultados evidentes en mejora de la calidad de vida, reducción de la reincidencia, incremento de la participación en programas de rehabilitación, etc. Pero en una fase de implementación no es suficiente saber si es eficaz, sino que es necesario identificar aquellas actuaciones realizadas que han sido más relevantes y que pueden identificarse como buenas praxis para la implementación y sostenimiento del nuevo modelo organizativo.

El trabajo en prisiones es de alta complejidad, por un lado, debemos ofrecer un marco de seguridad que debe ser compatible con programas de rehabilitación y que, en un entorno acogedor, deben llevar al desistimiento de la delincuencia y facilitar la reinserción social (Cid y Larrauri, 2005). En la rehabilitación inciden múltiples factores, entre otros, la voluntad, el apoyo familiar y social, la intervención profesional, las condiciones de cumplimiento, el tiempo de intervención o la salud. Por lo que no podemos asociar un único factor al éxito, no podemos establecer una causa efecto entre MPIC y reducción de la reincidencia, pero sí podemos establecer una correlación entre la implantación del MPIC, la mejora de la percepción de calidad de vida de los internos, la reducción de los efectos del internamiento y un mayor empoderamiento personal.

Estamos desarrollando una evaluación participativa y mixta, que parte de la escucha de los diferentes actores a través de entrevistas, estudios y publicaciones existentes, así como de metodologías cuantitativas (análisis de fuentes de datos y resultados oficiales institucionales) y cualitativas (grupos de discusión) aplicadas en unidades de convivencia donde se aplica el modelo y en unidades donde no se aplica. La evaluación quiere ir más allá de mostrar resultados, ya que pretende identificar oportunidades de mejora, identificar buenas prácticas y propuestas de intervención que refuercen y pongan en valor la participación social y el empoderamiento de personas, familias y comunidad como formas de justicia restaurativa y cohesión social en el seno del cumplimiento de penas de privación de libertad. Se trata de identificar las prácticas que permiten optimizar y mejorar el Modelo de Participación y Convivencia.

En la evaluación, el equipo investigador tiene en cuenta variables significativas como el género, la edad o el perfil de los internos que cumplen condena (tipo de delito, duración de la pena de prisión, salud, adicciones). Hemos descartado el uso de cuestionarios dirigidos a los internos en privación de libertad puesto que experiencias anteriores nos han demostrado la tendencia a contestar con la respuesta esperada, aunque no sea totalmente veraz, aportando, de forma

habitual, poca información significativa que sea relevante.

En este sistema de evaluación las familias representan una fuente de información relevante, puesto que nos permiten escuchar el relato de los efectos del modelo en ellas mismas y en sus familiares internos. Representan una visión implicada y a la vez externa a la dinámica interna del centro. La evaluación recoge el impacto en las propias familias y el impacto en las personas internas a través del relato obtenido de sus familiares, entendiendo las familias como destinatarios y canal al mismo tiempo. Su relato nos permite ejercer un importante contraste y verificación de las contraposiciones y contradicciones que podamos hallar a lo largo de los otros relatos de internos, profesionales y voluntarios implicados en el día a día en el interior de la cárcel. En el momento de redactar esta comunicación el equipo investigador se encuentra en la fase de definición de instrumentos de evaluación, no pudiendo aportar todavía resultados de la misma.

Por todo ello, y a lo largo del proceso de construcción del proyecto marco del MPIC, hemos colaborado con el Departamento de Justicia en la redacción y revisión crítica de dicho documento marco, especialmente en lo referente a la redacción de los objetivos y la batería de indicadores de seguimiento y evaluación. A continuación, presentamos la propuesta de evaluación relacionada con el impacto y las familias.

EL MPIC pretende mejorar la reinserción de los y las presas en la sociedad a través del ejercicio de la ciudadanía activa dentro del centro penitenciario. Para ello se establece como objetivo específico relevante la implicación de las familias en el proceso de rehabilitación y reinserción postpenitenciaria.

Dicho objetivo se medirá a través del control y evaluación del cumplimiento de los siguientes indicadores de evaluación:

- Disponer de un protocolo de acogida del interno y de su familia que facilite la comprensión del funcionamiento del entorno de convivencia penitenciario.
- Numero de reuniones, coordinaciones y tutorías realizadas con las familias y/o con las familias y las personas internas relacionadas con el establecimiento, seguimiento y evaluación del plan individual de tratamiento.
- Número de actividades realizadas con la participación de las familias
- Numero de comisiones y espacios de trabajo y regulación de convivencia en que participan familias.
- Número de actividades anuales especialmente dirigidas a la participación de las familias.

La relevancia de la participación de las familias en el MPIC se centra en la consideración de las familias como agente activo del proceso, que debe ser tomada en cuenta a lo largo de toda la estancia penitenciaria. Deviniendo una parte relevante del sistema de evaluación que estamos llevando a cabo.

Conclusiones y retos de futuro

Hemos expuesto a grandes rasgos las nuevas metodologías y modelos de gobernanza que aporta el Modelo de Participación y Convivencia (MPIC), detallando el papel clave de las familias en dicho modelo: su implicación en la motivación y apoyo a las personas que cumplen condena y en la participación en la vida diaria del centro, asistiendo a actividades abiertas, celebraciones, grupos de trabajo, comisiones, etc.

Hemos presentado la construcción del modelo de evaluación que permitirá identificar las buenas prácticas y los elementos relevantes para la consolidación del MPIC y hemos señalado la importancia no solo de mostrar resultados sino especialmente de identificar los elementos metodológicos clave a preservar y desarrollar. Poniendo en relevancia la inclusión de las familias como agentes y destinatarios de la evaluación.

Se trata de un modelo en construcción, siendo su evaluación un elemento indispensable de trabajo. En el proceso ya realizado hemos identificado algunos puntos de inflexión que aportamos, a continuación, a modo de reflexión.

Debemos trabajar para resolver las dificultades asociadas a la participación de las familias de las personas internas extranjeras y de aquellas que viven alejadas del centro penitenciario. Siendo la implicación de las familias un elemento clave debemos sistematizar y buscar formas de trabajo, a través de las nuevas tecnologías, que nos permitan hacerles participar sin presencia física.

El MPIC, como hemos dicho, no parte de la voluntariedad, por lo que debemos velar por la participación de las familias de aquellos internos que no toman un papel activo en la convivencia, que no participan de comisiones y que se niegan a formar parte de iniciativas generadas por los propios internos de la unidad de convivencia. Dichas personas están en su derecho de no participar, pero su no participación no debe impedir la participación de sus familias. En dichas situaciones podemos encontrarnos con dilemas éticos de familias que reclaman su derecho a estar y participar y el derecho del interno a no relacionarse con su familia. En dichas situaciones debemos realizar un estudio particularizado y promover acciones de mediación entre las partes para intentar conseguir acuerdos que no perjudiquen a ninguna de las partes, respetando siempre el derecho de los más vulnerables (las personas dependientes, niños y niñas, personas con discapacidad, etc.).

La evaluación del impacto del MPIC en el conocimiento y confianza de la ciudadanía en las instituciones penitenciarias es un elemento que ha quedado excluido de la actual evaluación, pero que deberá ser tenido en cuenta en el futuro. Si el modelo de gobernanza representado por el MPIC tiene éxito y mejora la calidad de vida dentro de las cárceles, disminuirán los conflictos de convivencia, se producirá el empoderamiento de las personas penadas y a medio plazo debería contribuir a un cambio de la actual percepción negativa que tiene

la población del sistema penitenciario. Este resultado sería muy positivo para mejorar la tan necesaria generación de oportunidades de reinserción postpenitenciaria y la reducción de los estigmas penitenciarios.

La evaluación propuesta pretende identificar las buenas prácticas y metodologías aportadas por el MPIC, focalizando la atención en las acciones que hacen posible una mayor implicación de la sociedad en el cumplimiento de medidas de privación de libertad y analizando la complementariedad con los programas de tratamiento que dispone el propio sistema penitenciario, poniendo en valor la colaboración y corresponsabilidad social. La eficacia del sistema de rehabilitación y reinserción penal es tarea compartida. Los muros de las cárceles deben ser únicamente físicos, pero inexistentes en lo que respecta a la colaboración entre el mundo interior y la sociedad exterior, así como la continuidad de la intervención y la implicación de la sociedad en el cumplimiento de las penas. En esta tarea, una vez más, las familias constituyen un elemento relevante en dicha permeabilidad y continuidad de intervención.

Referencias

- Belinchón, E., y García, H. (2014). Intervención socioeducativa, tratamiento y módulos de respeto. En A. De Juanas, *Educación social en los centros penitenciarios*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 209-234.
- Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En X. Ucar y A. Llena (coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó, 157-194.
- Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Cid, J., Ferrer, M. e Ibàñez, A. (coords.) (2013). *De l'execució de penes a la reinserció*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cid, J. y Larrauri, E. (coords.) (2005). *La delincuencia violenta. ¿Prevenir, castigar o rehabilitar?*. València: Tirant lo Blanch.
- Enjuanes, J., García, F. y Longoria, B. (2014). La Unidad Terapéutica y Educativa del Centro Penitenciario de Villabona, un nuevo modelo penal de reinserción social. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 33-47.
- Fabra, N., Fuertes, S. y Heras, P. (2016). La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la educación social. *Revista de Educación social*, 22, 143-157.

- Galán, D. (2015). *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Borés, J. (2003). El impacto carcelario. En R. Bergalli (coord.), *Sistema penal y problemas sociales*. València: Tirant lo Blanch, 396-425.
- García, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- García, J., López, T., Oviedo, P. y Garés, C. (2015). Lógica, contenidos y límites del modelo rehabilitador. *Revista de Ciencia Penal y Poder*, 9, 62-90.
- García-Vita, M. M. y Melendro, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56.
- Heras, P., Poblete, D., Gómez, M., Pérez, J. y Fabra, N. (2015). *La reinserció postpenitenciària, una terra de ningú*. Dossier Catalunya Social. Propostes des del tercer sector, 44. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector de Catalunya.
- Morata, T. (2011). *La pedagogía comunitaria en la Unidad Terapéutica y Educativa del centro penitenciario de Villabona y en otros proyectos de reinserción socia*. Madrid: Ed. Maria R. Belando.
- Muro, P., Enjuanes, J., Morata, T. y Palasí, E. (2016). Health promotion in a prison setting: Experience in Villabona prison. *Health Education Journal*, 75 (6), 712-720.
- Nomen, M. y Morata, T. (2014). Otra prisión es posible. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 96-105.
- Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103.
- Rodríguez-Díaz, F. J., Álvarez, E., García, F., Longoria, B. y Noriega, M. (2014). Modelo alternativo de intervención educativa en el contexto penitenciario. Propuesta de un planteamiento desde la unidad terapèutica y educativa de Villabona (España). *Magister*, 26 (2).
- Valverde, J. (2014). *Exclusión social. Bases teóricas para a intervención*. Madrid: Ed. Popular.

2

**Intervención socioeducativa
sobre infancia, juventud y familia.
Prácticas y experiencias**

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EN EDUCACIÓN SEXUAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

María Teresa Bejarano Franco; Roberto Moreno; Rosa Marí Ytarte UCLM- Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Sociales- Educación Social Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES)

Resumen

Esta comunicación tiene como principal referencia, el proyecto de investigación: *La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo*¹, (Fase I, año 2016- 2017) desarrollada por el grupo de investigación GIES de la UCLM y en colaboración con universidades e instituciones de educación superior de Portugal, Brasil y Argentina. La finalidad de esta investigación, ha sido conocer las bases formativas en educación en sexualidad e igualdad que tienen los futuros profesionales de la educación en el ámbito formal y no formal. Con el objetivo de conocer con qué herramientas profesionales cuentan los futuros maestros y educadores para intervenir en situaciones en las que se origine desigualdad sexual y violencia entre iguales.

Se ha aplicado el paradigma metodológico mixto cualitativo-cuantitativo desde un enfoque crítico y transformador con orientación analítica-descriptiva-comparada. Se han llevado a cabo las siguientes fases: 1) análisis documental; 2) elaboración y aplicación de un cuestionario on-line a alumnado universitario de 4 curso de Grado de Educación Social, Educación, Pedagogía y Psicopedagogía de los países implicados; 3) elaboración de tablas de análisis para los planes de estudio de los Grados de Educación Social y Educación de la UCLM; 4) elaboración de tablas de categorías para el estudio de la legislación de ámbito nacional y regional; y 5) interpretación y propuestas de acción desde la pedagogía feminista. Desde esta investigación, se contestan a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los conocimientos que tienen los futuros profesionales de la educación respecto de la educación en sexualidad e igualdad? ¿Cuál debe ser la formación de los y las maestras y educadores sociales que les prepare para intervenir en proyectos y procesos educativos donde estén presentes los

¹ La comunicación que se presenta proviene de dos proyectos de investigación desarrollados en fecha 2016/2017 y 2017/2018 respectivamente. *La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal, Brasil y Argentina*, cuya cobertura institucional parte del Vicerrectorado de Investigación, Vicerrectorado de investigación y política científica. Universidad de Castilla La Mancha, España. Proyecto desarrollado por el Grupo GIES de la UCLM y cuya directora es la profesora Rosa Marí. Y el proyecto de investigación: *La educación en igualdad y sexualidad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales en Castilla La Mancha*. Proyecto de investigación aprobado por el Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha, Resolución de 16/11/2017. Desarrollado y dirigido por la profesora María Teresa Bejarano (UCLM) En esta comunicación daremos cuenta del desarrollo teórico del ambos proyectos de investigación. El contexto se centrará en la Universidad de Castilla La Mancha y específicamente en la Titulación de Educación Social.

principios de igualdad, educación en sexualidad y de prevención de la violencia entre jóvenes?

Los resultados desvelan que los futuros profesionales de la educación y, concretamente de la educación social, no tienen adquirida la competencia en sexualidad e igualdad. Ello se deriva no solo de los resultados de los cuestionarios on-line pasados a una muestra de 376 alumnos y alumnas en la UCLM, también debido a la poca presencia de competencias directamente relacionadas con la educación en sexualidad e igualdad que contiene el plan de estudios de Educación Social en la UCLM.

Una de las conclusiones a las que se llega al finalizar esta primera fase del proyecto de investigación, se centra en la necesidad de llevar a cabo una propuesta de formación basada en bases pedagógicas y competenciales con perspectiva feminista (Cabello y Martínez Martín, 2007) que actúe y opere de manera aplicada en las actuaciones profesionales de los futuros profesionales de la Educación Social.

Palabras clave: Formación inicial educativa, jóvenes, educación social, sexualidad, violencia, prevención.

2.- Fundamentación teórica

En los últimos tiempos diversos estudios generales sobre violencia presentan la idea fundamentada de que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo para ejercerla. La persona violenta suele tener la creencia de que su violencia está justificada o es inevitable, y se ve a sí mismo-a cuando la utiliza, como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía (Díaz-Aguado, 1996). La percepción sobre la inferioridad de un grupo o persona está íntimamente relacionada con su posible victimización. Estas distorsiones que suelen rodear a cualquier tipo de violencia en la edad adulta y en la juventud, se manifiestan de una forma muy significativa en la violencia de género (Kauffman, 1997).

Existe cierto consenso básico, a pesar de la complejidad del término y a la dificultad conceptual. Podemos decir, que cualquier acto de agresión física, institucional o moral que vaya dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, se puede considerar como acto de violencia (Abramovay, 2005). La violencia es comprendida también como *las violencias* (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) denomina “poder oculto” o violencia simbólica. La violencia se entiende como parte de las acciones que resultan de una eminente ruptura del diálogo (intimidación, insulto, infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.).

Gran parte de trabajos científicos, principalmente en Inglaterra y en Australia, conceden una especial importancia al examen del vínculo entre la identidad

social del adolescente, entendida como reputación percibida, la imagen que quiere proyectar entre sus iguales, como reputación ideal, y su ajuste comportamental (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En parte de estos estudios, se presentan conclusiones sobre que el deseo o la motivación que tienen los jóvenes por conseguir cierto reconocimiento ante sus iguales y en el contexto social inmediato, supone uno de los principales riesgos frente a la participación en compartimentos violentos en la adolescencia (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999).

A través del proceso de socialización, el individuo interioriza las normas y valores de la sociedad en la que vive, mediante procesos cognitivos y de aprendizaje que son en gran medida implícitos y sobre los que se tiene escasa conciencia (Pozo, 1996). Esa interiorización establece cierto control sobre las actitudes y el comportamiento moral, mediante un sistema de autorregulación interna que previene la ejecución de la conducta reprobable y estimula las actitudes y el comportamiento moralmente aceptable (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Las consecuencias en los contextos y la dinámica escolar pueden ser graves en función de las conductas violentas, concretamente en lo que se refiere a las relaciones sociales (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Podemos diferenciar entre dos características en este marco, la primera respecto a su forma relacional y la segunda respecto a la función que desempeña reactiva o instrumental. Little, Jones, Henrich y Hawley (2003) definen la violencia relacional como aquel acto que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo. Parte de los componentes afectivos o de valoración del joven pasan por la asociación de la violencia con creencias y valores con los que se identifica por su trayectoria de insatisfacción con la compensación a través de ejercer la violencia contra otros, considerando superiores los valores de su propio grupo frente al resto. Cuando existen escasez de alternativas positivas con las que se permita dar posibles respuestas psicológicas y sociales estas conductas aumentan (Finkelhor, Moore, Hamby y Straus, 1997).

Respecto a la percepción cognitiva sobre los miembros que forman parte de los diferentes grupos como si fuesen uno mismo, sin diferenciaciones entre ellos ni semejanzas, la podemos denominar como *intolerancia*. En función de la mayor o menor relevancia de la actitud entre los grupos de jóvenes adolescentes podemos explicar e incorporar en el componente educativo acciones que den explicación al origen histórico de los grupos y la invisibilidad de estos (Díaz-Aguado, 1996; 2001).

En 1999, la unidad de la Comisión Europea encargada de la igualdad de oportunidades, elaboró el glosario “100 palabras para la igualdad”. Glosario de términos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, definiendo violencia de género, sexista o sexual como: todo tipo de violencia ejercida mediante el recurso o las amenazas de recurrir a la fuerza física o al chantaje emocional, incluyendo la violación, el maltrato a mujeres, el acoso sexual, el incesto y la

pederastia. Por otro lado, en la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre la Protección de la Mujer contra la Violencia, aprobada el 30 de abril de 2002, se dio un paso más acerca de la violencia de género englobando lo siguiente:

- Violencia que se produce en la familia o la unidad doméstica: la agresión física y mental, el abuso emocional y psicológico, la violación y abusos sexuales, incesto, violación entre cónyuges, compañeros ocasionales o estables y personas con las que conviven, crímenes perpetrados en nombre del honor, mutilación genital y sexual femenina y otras prácticas tradicionales perjudiciales para la mujer, como son los matrimonios forzados.
- Violencia que se produce dentro de la comunidad general: la violación, abusos sexuales, acoso sexual e intimidación en el trabajo, en las instituciones o cualquier otro lugar, el tráfico ilegal de mujeres con fines de explotación sexual y explotación económica y el turismo sexual.
- Violencia perpetrada o tolerada por el Estado o sus oficiales.
- Violación de los derechos humanos, de las mujeres en circunstancias de conflicto armado, en particular la toma de rehenes, desplazamiento forzado, violación sistemática, esclavitud sexual, embarazos forzados y el tráfico con fines de explotación sexual y explotación económica.

2.1.- Educación en sexualidad y violencias

Las investigaciones planteadas al respecto de la educación en sexualidad y prevención de la violencia en el contexto nacional (Sánchez Sáinz, 2009; Pellejero y Torres, 2009; Trujillo, 2014, entre otras) y en el internacional (Morgade, Baez, Zattara, y Díaz Villa, 2011; Teixeira y Marques, 2012; Costa, Pinheiro y Teixeira, 2016) nos animan a concluir que si bien por un lado, la sexualidad constituye una dimensión humana, ésta no ha sido tratada con la suficiente importancia en el ámbito educativo y social. La atención a la sexualidad (diversidad) en los centros educativos en España, carácter formal, se encuentra reconocida en la normativa legal educativa desde el año 2006 (Sánchez Sáinz, 2011). Esta dimensión no ha sido incorporada plenamente en los discursos del profesorado en las distintas etapas y espacios educativos (formales y no formales) con la magnitud e importancia que se debiera. Tampoco en los materiales curriculares, como es el caso de los libros de la enseñanza básica, donde el modelo de sexualidad difundido se centra en la perspectiva biologicista y heteronormativa. Este modelo lo encontramos explicado principalmente en la disciplina de las Ciencias Naturales. No se da cabida a conocimientos básicos centrados en la sexualidad integral tal y como se recoge desde la OMS (2006). Un concepto que abarca todas las dimensiones humanas y que integra: pensamientos, emociones, conocimientos, relaciones y no solamente prácticas sexuales.

En el caso de la violencia y sus distintas manifestaciones, como por ejemplo el

acoso escolar, las investigaciones desvelan que los problemas de convivencia y el acoso entre menores y jóvenes constituyen una de las principales preocupaciones dentro del contexto educativo español (Cava, 2011; Díaz Aguado, 2005a; García-Contiente, Pérez, Nebot, 2010; Monjas, Martín- Antón, García-Bacete). Otros estudios realizados, apuntan que la incidencia del maltrato entre iguales en nuestro país es un fenómeno casi sistémico que se produce en todas las clases sociales y que se vive en muchos de los centros escolares (Garaigordobil, Oñederra, 2008) considerándose como una realidad socio-escolar que mantiene un patrón de comportamiento, que se muestra estable y perdurable (Monjas et al., 2014).

Las instituciones públicas de ámbito formal como: colegios, institutos de educación secundaria y facultades de educación implicadas en la formación de maestros/as y educadores sociales, así como en las demás instituciones educativas en las que los profesionales llevan a cabo su desarrollo profesional, deberían ser espacios en los cuales se enseñara a vivir en el respeto a la diferencia sexual, de género, de ideología, etc. Para ello es necesario contar con profesionales formados específicamente en educación en sexualidad, incorporando la perspectiva de la igualdad de oportunidades. En la revisión científica realizada, se constata que esta formación es aún escasa y tangencial en los planes de estudio relativos a Educación (Torrego y Anguita, 2009) en el español y específicamente en el de Castilla La Mancha (Martínez Martín, et al, 2017). Por tanto, deberíamos comenzar a pensar en qué contenidos y conocimientos científicos necesitan los y las futuros profesionales para educar en sexualidad integral y promover la igualdad entre los y las jóvenes, así como qué estrategias de intervención y acción educativa han de poder desarrollar en casos de acoso o violencias, aún hoy muy manifestadas debido a la presencia del sistema patriarcal.

3. Formación de los educadores/sociales sobre sexualidad y prevención de la violencia en el trabajo con jóvenes

La formación en sexualidad de los futuros profesionales de la educación social, desde una perspectiva de género, constituye una necesidad a la vez que un tema complejo en su abordaje. Esto es así dado que la sexualidad, sigue siendo en la formación educativa, un tema que es al mismo tiempo silenciado y sub-representado. Es decir, aunque forma parte de los objetivos de los planes educativos y tiene cada vez una mayor visibilidad en los programas con jóvenes, existe escasa o nula formación especializada para los profesionales. De hecho, partiendo de que la sexualidad remite a lo corporal y a la experiencia sobre el placer, partimos de que en la propia tradición pedagógica la corporeidad y la sexualidad han estado, hasta tiempos muy cercanos, negados o silenciados. Podríamos decir, que el cuerpo no ha tenido en educación un estatuto de centralidad y quizás por ello mismo, la formación y educación en sexualidad se ha considerado desde la perspectiva de aquello que es problemático, y muy

unido a las conductas de riesgo. Se ha trabajado desde la idea de prevención y ésta, la sexualidad, no se aborda como parte intrínseca del desarrollo humano desde la más temprana infancia.

En este sentido, aunque las aportaciones al tema están ya lo suficientemente desarrolladas, las prácticas educativas, tanto en contextos reglados como no reglados, perciben una infancia asexuada y una juventud en la que lo corporal deviene más en aquello que es problemático que en un espacio de descubrimiento del cuerpo, de buenas relaciones y de placer. Por ello quizás la formación de los educadores, y los propios programas dirigidos a jóvenes, se centran en una serie de conocimientos desligados de su experiencia y centrados, básicamente, en cuestiones que tienen que ver con la salud y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados, además de evitar relaciones de abuso o violencia sobre la chicas. Enfrentar cómo nos relacionamos con el propio cuerpo, sus cambios y transformaciones en esta etapa, como se vive y se siente y la forma en que nos relacionamos con los demás a través de él, suele quedar al margen de la experiencia educativa. Proponemos por ello, una mirada abierta y global sobre educación en sexualidad que restituya lo corporal en la educación y que base su propuesta en el conocimiento de sí y el respeto a la diversidad, atenta a la igualdad y basada en el aprendizaje de la convivencia. Desde esta perspectiva, la afectividad, lo emocional y la sexualidad constituirían un eje fundamental de todo programa educativo con jóvenes, que incluiría además el reconocimiento y visibilidad normalizada, de las diferentes identidades de género desde las etapas educativas más tempranas.

La educación en sexualidad compete a los profesionales de la educación social (aunque en colaboración con otros profesionales) en varios sentidos: como campo de *conocimiento*, como trabajo con la *relación* con uno mismo y los demás, y con la experiencia de *contexto*, la que conforma la vida social, las relaciones grupales que conforman procesos sexuados en cuanto a las normas, costumbres, roles de género, etc. Esta triple dimensión constituye *un todo* que no puede articularse en la acción educativa de forma fragmentada.

Pensar la formación que educadoras y educadores han de recibir en materia de sexualidad, significa también abordar las dificultades que ella supone respecto a los miedos, prejuicios e inseguridades de diversa índole que son muestra de que lo sexual de las relaciones no son aún un tema normalizado en nuestra sociedad y que afectan en la etapa de la juventud, especialmente respecto del grupo de pares, las relaciones familiares, etc. Siendo uno de los temas centrales en las vivencias cotidianas de los jóvenes, en muchos casos vinculadas a conductas o prácticas abusivas o violentas, en las que se expresa una visión parcial y estereotipada del sexo, éste apenas aparece como formación puntual.

Antes de abordar cuáles son los objetivos y contenidos de la educación en sexualidad en este ámbito, de las capacidades necesarias de los profesionales de la educación y de los aprendizajes que pueden promover, es necesario revisar algunas de las dificultades y limitaciones que impiden la educación en

sexualidad. En primer lugar, es importante formar acerca de lo que define y explica el sexo. Muchas veces, éste se reduce a la genitalidad o a la reproducción, a la prevención de embarazos no deseados o de enfermedades de transmisión sexual. Además, desde las problemáticas derivadas de la violencia, el abuso o el maltrato, el trabajo en sexualidad puede quedar en cuestiones referidas al acoso, el control de la otra persona, la pornografía, los peligros de las redes sociales, etc. Atravesados por una mirada sanitaria, social o política, construimos una mirada negativa, peligrosa o distorsionada de todo aquello que gravita alrededor de la palabra sexo. Por ello, una de las cuestiones en las que es preciso insistir es la del trabajo de los propios profesionales de la educación, acerca de cómo perciben, viven y se confrontan a esta dimensión, que es la sexualidad humana. En segundo lugar, la educación en sexualidad como intervención educativa en el ámbito social, necesita conocer y analizar el contexto en el que su actividad se inscribe. La educación en sexualidad no es ajena a los modelos sociales dominantes, a las ideologías y las costumbres, a las creencias religiosas e incluso a los intereses comerciales. La necesidad de no desarrollar una educación sexual de carácter normativo o prescriptiva acerca de lo que es “lo correcto”, “lo saludable” o “lo normal”, está vinculada también a la obligación de conocer, respetar y acoger todas las sensibilidades e ideas, así como la diversidad y pluralidad del contexto y del grupo en el que se desarrolla la acción educativa. Por último, Lagarde (2001:19) nos recuerda que *“hablar de sexualidad implica hablar de diversidad y género”* y que el sexo *“tiene que ver con el desarrollo de la personalidad y de las relaciones de vida”*. La educación sexual, forma parte en este sentido, de un amplio programa que integra el desarrollo de cada uno de los sujetos a partir de la adquisición de aquellas capacidades que permitan, tanto a ellas como a ellos, descubrir y desarrollar su propia autonomía y bienestar en relación con los otros-as.

Si entendemos que la sexualidad no se reduce a las relaciones sexuales, sino que define la forma en que nos sentimos, vivimos o expresamos respecto a nosotros mismos y a los demás, consideramos que es por sí misma educación para el aprendizaje de las relaciones no violentas ya que supone trabajar para que ellos y ellas puedan reconocerse y aceptarse en el cuerpo que son y en sus transformaciones, manifestarse y afirmarse en su individualidad desde aquello que les constituye como seres sexuados y aprender a relacionarse con los demás desde el respeto al propio cuerpo y a los propios límites. En ese trabajo, el educador-a, realiza una función de mediación para que el individuo pueda poner palabras a sus vivencias y construir desde ellas el conocimiento necesario desde las propias experiencias. Es esa la razón por la que la educación en sexualidad no puede ser normativa, ni señalar o enseñar *a priori* cuáles son las conductas adecuadas o deseables, sin atender antes a los procesos que las configuran. La formación de los profesionales en este ámbito estaría constituida por conocimientos y vivencias vinculadas a:

- El cuerpo, su desarrollo, la sexualidad y la salud.
- La convivencia y la igualdad.

- Las desigualdades de género.
- Las identidades de género.
- Estereotipos, prejuicios acerca de la sexualidad, las diversidades de género y las mujeres y hombres.
- La intimidad, la amistad y el amor.
- Las relaciones, los conflictos y el compromiso.
- Las conductas abusivas, de acoso o violentas.
- La imagen y la privacidad y el uso de las redes sociales.

Educación en sexualidad desde esta perspectiva, implica tomar el cuerpo como referencia y centralidad de la actividad educativa. La educación de lo corporal se concreta en un proceso de conocimiento del propio cuerpo, de su situación en el espacio y de las formas de comunicación que éste desarrolla. El trabajo a realizar por el educador-a tiene como objetivo promover que el individuo y el grupo (en función de su edad, momento de desarrollo y contexto) aprenda a conocer, a valorar y a dar legitimidad a la propia experiencia: a reconocer *cómo* y *qué* percibe, cuáles son las sensaciones agradables o desagradables que tiene, a identificar las emociones a ella asociadas y construir relaciones saludables basadas en la legitimidad de lo que se expresa en el contexto grupal. Igualmente, se orienta a promover la experimentación con el movimiento y la comunicación, desde una perspectiva global de esta que la sitúa mucho más allá de la palabra. En este trabajo, el aprendizaje implica a la totalidad de la persona y su relación con los demás; es decir, a modo de ejemplo, no sólo *se habla* acerca de una situación dada, sino que *se actúa* esa situación en toda su complejidad para su comprensión y resolución. Estas se concretarían en promover:

- Una visión positiva de la diversidad y la propia identidad.
- Una reflexión crítica acerca de la vivencia de las identidades, las relaciones y la sexualidad.
- La identidad personal, de género, de relación y convivencia desde la propia subjetividad.
- La expresión de la singularidad.
- El reconocimiento de los propios límites.
- Las relaciones basadas en el respeto mutuo.

A su vez, dichos conocimientos y experiencias se articularían desde prácticas de:

- Autoobservación
- Atención y escucha
- Desarrollo de los sentidos
- Análisis del propio esquema corporal
- Cuidado de sí y de los otros
- Autonomía y vinculación al grupo
- Comunicación y afectividad
- Desencuentro, conflicto, negatividad

En este sentido incorporar la educación sexual en un sentido amplio, implica también asumir que esta es también el aprendizaje de la igualdad entre hombres y mujeres, la valoración positiva de la diversidad y de las formas de expresión individual de la identidad y el ejercicio de formas de convivencia que no vulneren los derechos, creencias o pautas culturales del otro en cualquiera de sus formas.

Sin duda, como educadores podemos proponer itinerarios que promuevan una reflexión y un diálogo en torno a estas cuestiones, podemos también ofrecer información respecto de la sexualidad, acerca de las conductas de riesgo, acerca de las problemáticas del sexismo y la violencia. Las formas hegemónicas y dominantes que reproducimos socialmente no pueden transformarse exclusivamente desde la transmisión o exposición de contenidos alternativos, dado que su forma de construcción y aprendizaje no reside sólo en el discurso, sino que se forma básicamente a través de las vivencias que en la familia, la escuela y la comunidad experimentamos desde que nacemos. Dichas vivencias van tejiendo un relato acerca de la propia de identidad sexual, sobre qué significa ser niñas o niños, cuáles son las formas de relación y vínculo permitidas... Así, en función de los conocimientos que aprendemos, de las formas de relación que vivimos y del contexto que ocupamos vamos creando una forma propia de ser que expresamos a través del cuerpo: cuerpo de niño o de niña, gestos y modos de niño o de niña, maneras de comunicarnos y relacionarnos que estimulan unas conductas y restringen o silencian otras, integramos y normalizamos tipos de contacto precisos y acotados y construimos con todos ellos un imaginario acerca de nosotros mismos como seres sexuados.

Por todo ello, la educación en sexualidad, no consiste precisamente en una educación acerca de la reproducción humana o de las relaciones sexuales, sino que nos trata de abrir un proceso de interrogación y descubrimiento de aquello que nos constituye en nuestra identidad, la legitimidad de las sensaciones, de las

emociones y del cuerpo que experimentamos en todas las edades.

4. Competencias profesionales de los educadores sociales en la intervención educativa con jóvenes sobre violencia.

En España un 21% de las mujeres menores de veinticinco años que han tenido pareja, han sido víctimas de violencia de género, frente al 9% de las mujeres en general (Instituto de la Mujer, 2015). Los datos ponen de manifiesto un aumento significativo de la violencia de género entre los jóvenes, sobre todo entre parejas de jóvenes adolescentes, (Viejo, Ortega y Sánchez, 2012) señalando que la violencia de género suele dar comienzo en el noviazgo y se inicia con frecuencia durante la etapa adolescente, donde la falta de formación, conocimiento o vivencias sobre el tema de la violencia les conduce a tener una percepción sesgada de la situación, destacando que la violencia es algo inevitable o normal en la pareja. Quizás esta aceptación de la violencia depende no solo de haber presenciado violencia en la familia de origen, sino de la influencia y el conocimiento del uso de diferentes formas de maltrato por parte de pares conocidos, lo cual evidencia el importante papel que tiene la familia y el grupo de iguales como posibles modelos de aprendizaje y de legitimación de la violencia en las relaciones de pareja.

El reciente estudio sobre violencia de género realizado por Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea 28 (FRA, 2014) se dirigió a mujeres en edades comprendidas entre 18 a 74 años pertenecientes a la Unión Europea. En él, se les preguntaba sobre sus experiencias en relación con la violencia física, sexual y psicológica; incluidos los incidentes de violencia por parte del compañero íntimo (violencia doméstica). También se les preguntó sobre el acoso, el acoso sexual y la función que desempeñan las nuevas tecnologías en las experiencias de abuso. Este estudio, arroja datos sobrecogedores sobre las violencias. Más de la mitad de las mujeres europeas ha sufrido acoso sexual; una de cada tres mujeres europeas ha experimentado agresiones físicas o sexuales; un 12% fueron víctimas de agresiones sexuales en la infancia y un 43% han experimentado violencia psicológica por parte de alguna pareja.

Reflexionar, investigar y actuar educativamente sobre y con la violencia en educación supone por ello un reto, más aún cuando se transforman o renuevan las formas en que ésta se ejerce o instala en la sociedad, por ejemplo, desde las plataformas digitales en edades cada vez más tempranas. La violencia no es la novedad, pero quizás sí lo son sus manifestaciones, sus edades, sus procedimientos... su visibilidad pública (y tal vez aumentada) a través de los medios de comunicación (Moreno, Marí e Hipólito, 2017).

En este sentido el contexto local cobra una especial relevancia en las actuaciones concretas, y la figura del educador se alza como una figura profesional clave en la acción socioeducativa desde una perspectiva integradora de la educación y de la sociedad, tomando como referencia distintos contextos y colectivos en situación de vulnerabilidad frente a la violencia de género. La

formación inicial y especializada del profesional de la educación social (Morales, Aguilera y Lirio, 2016), se alza como eje clave en las intervenciones de calidad, lo que exige la introducción de formación en igualdad en los ámbitos curriculares de la Titulación. El papel fundamental que tiene la educación como contexto preventivo, es crucial para para la superación del sexismo y la violencia, sin olvidar que para conseguir este cambio se deben de dotar de medidas concretas y generalizadas el Plan de Estudios así como introducir los recursos metodológicos necesarios para erradicar el modelo conducente a la violencia de género por un modelo de convivencia alternativo, basado en la igualdad.

La igualdad y la prevención de la violencia de género (Díaz-Aguado y Carvajal, 2013) se encuentran estrechamente relacionadas con tres objetivos que los profesionales de la educación destacan habitualmente como prioritarios: la erradicación del abuso y el empleo de la fuerza como modelo de relación; la prevención de situaciones de riesgo y la articulación de la convivencia alrededor de la paz. Ya el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención sobre la Violencia de Género (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2016), articula medidas concretas de actuación ágiles e inmediatas en función de la evolución del fenómeno violento a combatir, estableciendo dos objetivos claramente diferenciados, por un lado, mejorar la respuesta frente a la violencia de género, mejorando la información, la accesibilidad y la eficacia de los servicios y programas de intervención y contribuyendo, especialmente, a evitar las situaciones de mayor riesgo, como son mujeres víctimas de violencia y hombres agresores o potencialmente agresores, para evitar tanto la reincidencia como la propia materialización del acto violento. Por otro lado, sensibilizar al conjunto de la sociedad sobre la necesidad de un “cambio en el modelo de relación social” entre hombres y mujeres, fundamentalmente en el ámbito afectivo, para avanzar en la consolidación del derecho de ciudadanía de las mujeres en general y de las jóvenes en particular, donde la educación se alza como eje prioritario y preventivo estableciendo las siguientes medidas de actuación dirigidas a:

- Formación y sensibilización de la comunidad Educativa
- Revisión de los materiales educativos
- Incorporación de la educación en igualdad de los contenidos curriculares
- Movilización de la comunidad educativa

Pero, ¿qué papel representa la educación social en todo esto? Según Castillo (2013), no hay duda de que la educación social aporta a la institución escolar una nueva manera de hacer y desarrollar las cosas, unida a una metodología y sensibilidad para interpretarlas y entenderlas, así como una especialización en competencias concretas relacionadas con el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación, integrándose como una pieza fundamental del engranaje educativo y no interviniendo solo en las situaciones de conflicto, de manera puntual y desde el ámbito no formal.

Como indica Sánchez (2008), el educador social en los centros educativos debe ser un agente de cambio, de adaptación y de elemento central, y no un agente más dentro del conflicto educativo basado en la resistencia al cambio y en la escasa capacidad de adaptación de la estructura organizativa habitual de las escuelas. Debe trabajar junto con el resto de profesionales en pro del desarrollo de los lazos sociales del conjunto de la comunidad educativa, sabiendo combinar saberes específicos y escolares; debe poseer una buena capacidad crítica, saber manejar los recursos disponibles, poseer una amplia conciencia social, capacidad de adaptación al entorno.

Del mismo modo, Parcerisa (2007) precisa que no se trata de introducir estas figuras profesionales dentro del contexto sin más, sino que se debe buscar un marco flexible de intervención dentro del actual modelo de enseñanza para que los educadores no se conviertan en esos profesionales que nos descargan del problema; el problema es común y se hace necesaria una visión de conjunto. El educador social es algo más que una figura de emergencia para resolver problemas emergentes. Su fin no es “apagar fuegos”, sino el desarrollo de la educación integral del alumnado dentro de la comunidad. Probablemente sea la titulación universitaria que cuente con el perfil más adecuado para realizar el tipo de intervención socioeducativa demandado en el ámbito educativo y familiar.

5. Conclusiones

La investigación llevada a cabo, desvela que los futuros profesionales de la Educación, no están suficientemente preparados para enfrentar de manera teórico-práctica situaciones donde esté imbricada la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. En esta comunicación, hemos centrado la atención en la formación de los futuros-as educadores sociales, profesionales que tiene un campo de actuación profesional en los ámbitos institucionales de educación formal y no formal.

La ausencia de competencias generales y específicas centradas en la educación en sexualidad en el plan de estudios de la UCLM, anima a pensar en una falta de perspectiva científico técnica a tener en cuenta en las actuaciones profesionales que lleven a cabo los educadores y educadoras sociales desde la intervención y en situaciones donde la desigualdad opere, por ejemplo en situaciones de violencia. No es menor, la importancia de tener en cuenta la educación en sexualidad organizada en competencias en el plan de estudios. Sabemos cómo el planteamiento metodológico por excelencia, desde que se implantaron los nuevos planes de estudios (EEES), es el modelo competencial. Zabala y Arnau (2007) describen la función de este elemento curricular centrado en:

- Las competencias tienen como finalidad la realización de tareas eficaces o excelentes.
- Las tareas están relacionadas con las especificaciones de una ocupación o

desempeño profesional claramente definido.

- Siempre hay un contexto donde se sitúa la competencia.
- La competencia está vinculada a la acción.
- Puede generalizarse a una amplia diversidad de situaciones.

El enfoque por competencias en Educación Superior, cobra sentido en las propias condiciones del contexto donde después se van a desarrollar actuaciones socio-profesionales, siempre que estén incorporadas al perfil profesional. En este caso, en el educador social surgen como una solución óptima ante los desafíos que depara la sociedad. Sin duda, un desafío que debemos enfrentar desde el plano socio-educativo es la violencia en sus distintas manifestaciones. Este desafío podrá ser convenientemente afrontado desde la Educación Social si se movilizan conocimientos científicos en relación a la sexualidad y la violencia, conocimientos que se transformen en procedimientos de actuación acompañados por estrategias y técnicas de intervención social. Como dice Vallés (2010), educar sexualmente supone transmitir ideas, descubrir el valor que tiene ser un hombre, una mujer (una persona, añadimos nosotros, con cualquier identidad de género asociada) en todas sus posibilidades y dimensiones. Esta idea mantenida por Vallés, entronca con lo que la Organización Mundial de la Salud, expone sobre el concepto de sexualidad como un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006). Nuestra propuesta, es incorporar esta visión sobre sexualidad a un modelo de educación en sexualidad que recorra todas las áreas del currículum formativo del educador-a social. También, aportar competencias que contemplen la sexualidad como eje vector de aprendizaje, análisis y actuaciones profesionales. A este respecto, proponemos introducir la propuesta de Bejarano y Mateos (2016) sobre competencia en Educación sexual- afectiva y cuyos saberes (saber, saber hacer y saber ser) pilotan en torno a:

- Educar en Igualdad
- Sistema sexo-género
- Sexualidad
- Educación en sexualidad
- Relaciones afectivo-sexuales

- Educar en la Tolerancia
- Educar para la Salud
- Cuerpo y cambios corporales
- Identidades sexuales
- Identidades de género
- Diversidad sexual
- Abuso/Violencia sexual
- Prácticas sexuales
- Afectividad/Placer
- Diversidad familiar

Día a día, contemplamos un mundo más complejo y cambiante, más diverso e interdependiente. Los ciudadanos y ciudadanas sienten su sexualidad y se relacionan de formas distintas y personales. A menudo sin limitaciones ni tapujos, casi siempre adelantándose a las normas escritas. Es deber de las instituciones educativas estar a la altura de las demandas de la población. Y es deber y obligación de los y las profesionales de la educación responder a la sociedad con un currículum y unas competencias que integren lo diverso, las emociones y las redes afectivo sexuales, como una forma de entender al otro, de respetarlo. Como el resultado inexorable del concepto *ser humano* en toda su extensión.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*. n.o 38 (2005), pp. 53-66.
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 17-26.
- Bejarano, Ma. T. y Mateos, A. (2016). Reflexiones y propuestas para mejorar la educación afectivo-sexual en España. En P. Regina Costa, E. Pinheiro de Queiroz, y F. Teixeira, (Coord.). *Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades: Linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios* (pp. 149-172) Universidad Federal do Rio Grande: Editora FURG.
- Bourdieu, P., Inchausti, A. G., y Beneitez, M. J. B. (2001). Poder, derecho y clases sociales (Vol. 2). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Cabello, M.J. y Martínez Martín, I. (2017) Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*, 20(1), 163-181, doi: 10.5944/ educXX1.14474.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(4), 593-606.
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>.
- Castillo, M. (2013): La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades». *RES Revista de educación social*, núm. 16. Disponible en: <www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf>. [Consulta: julio de 2017]
- Costa, P.; Pinheiro De Queiroz, E. y Teixeira, F. (2016) (Coord.). *Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades: Linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios...* Universidad federal do Rio FURG: Rio Grande.
- Díaz-Aguado, M.J. (dir. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: instituto de la juventud, ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2001). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: instituto de la mujer, ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Díaz Aguado, M.J. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. vol. 17, no 4, pp. 549-558.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183.
- Fincham, F., Bradbury, t., Arias,J.; Byrne, C. y Karney, B. (1997). Marital violence, marital distress and attributions. *Journal of family psychology*, 11(3), 367-372.
- Finkelhor, D., Moore, D., Hamby, S. L., & Straus, M. A. (1997). Sexually abused children in a national survey of parents: methodological issues. *Child*

abuse & neglect, 21(1), 1-9.

García-Continente, X., Pérez, A., y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (Bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G (2014). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54.
<https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>.

Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Masculinidades, poder y crisis*, 24.

Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro.

Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

Martínez Martín, I., Bejarano, Ma. T., Marí, R. y Téllez, V. (2017). ¿Qué formación en sexualidad e igualdad tienen los y las estudiantes de educación en Castilla La Mancha? En J. Ma. Serrano, R. Moreno, y S. Gutiérrez (coord.). *Nuevos escenarios y retos socioeconómicos tras la crisis. Una perspectiva comparada España y Europa* (pp.175-186). Madrid: Dykinson.

Monjas, Ma I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F.J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2).
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema* 2009. vol. 21, no 4, pp. 537-542 ISSN 0214.

Moreno, R., Mari, R.M y Hipólito, N. (2017). *Nuevas violencias y nuevos contextos educativos*. Barcelona: Graó.

Morgade, G.; Baez, J.; Zattara, S. y Diaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-51). Buenos Aires: La Crujía

Organización Mundial de la salud (2006). *Colaboremos por la salud. Informe a la salud en el mundo*. Recuperado de:

http://www.who.int/whr/2006/whr06_es.pdf?ua=1

- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesisni, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transnacional. *Psicothema*. Vol 14, suplemento.
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad, el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, .354, 399-427.
- Pozo, J. I. (1996). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em ensino de ciências*.
- Sánchez, J.J. (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, núm. 60, pp. 41-50. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912263.pdf>>. [Consulta: julio de 2017]
- Sánchez Sáinz, M. (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil: orientaciones prácticas*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2011). Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 83-98.
- Teixeira, F. y Marques, F. (2012). A educação em sexualidade e os media. *Revista ELO*, 19, 15-21.
- Trujillo, G. (2014). De la necesidad y urgencia de seguir queerizando y transformando el feminismo. Unas notas para el debate desde el contacto español: ex aequo. *Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 29, 55-68.
- Vallés, C. (2010). *Educación Sexual: La asignatura pendiente*. Madrid: Eduforma.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Grao.

INTERVENCIÓN CON FAMILIAS DE ALUMNADO EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD POR MEDIDA JUDICIAL

Nuria López Roca IES CAN BALO, Eva Llabrés Cerván IES CAN BALO,
María Fernández Hawrylak Universidad de Burgos,
Jesús Soldevila Pérez Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña,
y Joan Jordi Muntaner Guasp Universidad de las Islas Baleares

Resumen

Introducción: la familia y las relaciones familiares en la vida tanto de las/los jóvenes que han cometido delitos como de los delincuentes adultos es un tema clave en los procesos de intervención educativa y social. Muchas veces la problemática psicosocial que afrontan estas/os jóvenes, menores infractores, es el resultado de sus circunstancias sociales y familiares. El diseño de programas que implican a la familia para tratar de disminuir las dificultades que pueden darse dentro de la dinámica familiar y que llevan al internamiento de alguno de sus miembros menores o jóvenes, y generar pautas más funcionales de relación, pasa por conocer cómo son las características de los factores que definen la estructura y funcionamiento familiar en este tipo de familias. Así mismo, cada contexto escolar y social tiene sus propias características que deben conocerse y concretarse. Ello induce a pensar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias en los centros encargados de atender a jóvenes, precisa de la creación de una comunidad cívica entre familias y centros.

Objetivo: (1) justificar la importancia de la implicación de la familiar en el trabajo de reinserción de las/los menores y jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales de internamiento firme o cautelar al contexto familiar, escolar y social habitual desde una perspectiva comunitaria; (2) describir el Programa de Intervención Familiar (PIF) que desarrolla el equipo técnico y educativo de un Centro Socioeducativo de Palma de Mallorca (España) que Gestiona la Fundación S'Estel del Gobierno Balear, que tiene como tarea encomendada la ejecución de las medidas de privación de libertad reflejadas en la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, para optimizar las relaciones socio-familiares y contribuir al retorno de estos menores, y además, convertirlos en alumnos competentes y ciudadanos responsables. Desde PIF se hace un trabajo continuo y cíclico de reorganización de las relaciones sociales y familiares para tratar de conseguir nuevas pautas de funcionamiento más funcionales y constructivas entre los

miembros de la familia. Desde otros programas se refuerza esta labor de forma transversal con el fin de apoyar la intervención que se lleva a cabo con las familias.

Metodología: se trata de un trabajo descriptivo donde se justifican los beneficios personales, familiares y sociales tras la intervención familiar a través de un Programa diseñado y desarrollado para este fin. Esto lleva a reflexionar en la implicación familiar como pieza fundamental favorecedora del éxito educativo y de la reinserción del menor infractor.

Participantes: jóvenes (también alumnas/os) con unas necesidades educativas y personales muy específicas, que vivirán durante unas semanas (meses o años) fuera de su contexto familiar, escolar y social, y sus familias legales reconocidas entre 2014 y 2017.

Resultados: las familias participantes en el PIF valoran positivamente el Programa, atribuyen mejoras en las relaciones familiares, y resaltan la evolución de los menores en torno al reconocimiento de su rol como alumnado competente.

Conclusiones/Discusión: los problemas de la delincuencia juvenil deben ser vistos y tratados desde las principales unidades de socialización del joven: la familia, la escuela, los iguales o amigos, y fundamentalmente por la comunidad. Las familias usuarias de los programas de intervención en el caso de los menores infractores, no siempre promueven el establecimiento de vínculos que contribuyen al desarrollo adecuado de habilidades para afrontar la vida cotidiana en la sociedad. En múltiples ocasiones construyen dinámicas generadoras de conflicto que repercuten negativamente en las/los jóvenes que son internados. Estas/os jóvenes infractores no pueden ser tratados de forma aislada si se quiere tener ciertas garantías de éxito en dicho proceso, sino dentro de un marco comunitario donde la familia desempeña un papel clave en la reinserción. El proceso formativo va ligado al familiar de manera constante y hace necesario una estrecha colaboración entre familias, profesionales de la escuela y agentes sociales comprometidos con la atención a estos menores para seguir caminando hacia una educación inclusiva donde la acción educativa es una tarea compartida.

Palabras clave conflicto, comunidad, familia, intervención familiar, menores infractores, trabajo en red.

Referencias

López, N., Fernández, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2018). El trabajo con familias de menores infractores: elemento clave en el proceso inclusivo. *Revista Aula Abierta de la Universidad de Oviedo*, 47(2), 159-166.

IMPORTANCIA DE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE PROTECCIÓN DE MENORES: APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LOS CENTROS DE RECEPCIÓN Y PRIMERA ACOGIDA DE LA CIUDAD DE VALENCIA

Luis Miguel Valera, Piedad Sahuquillo Mateo. Universitat de Valencia

Resumen:

En la actualidad cada vez son más las voces que plantean la necesidad de considerar a los/as menores² como sujetos activos de derechos y de articular las medidas de protección a partir del principio rector del interés superior del/de la menor. Dicho principio y norma de procedimiento se basa “en una evaluación de todos los elementos del interés de uno o varios niños en una situación concreta” (Núñez, 2015, p. 122), pero siempre con la finalidad última de asegurar el ejercicio pleno de sus derechos. En palabras de Cardona (2012, p. 49), “el niño deja de ser considerado como un objeto de protección, para convertirse en un sujeto titular de derechos que debe ser empoderado en los mismos”, con una visión superada de la concepción limitante que asemejaba al/a la menor como ser débil, sujeto pasivo necesitado de toda protección.

De un modo más concreto, en relación con los espacios de desarrollo donde el/la menor logre el ejercicio pleno de sus derechos, resulta innegable considerar que la familia puede ser un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades que presentan los/as menores, proporcionándoles afecto, seguridad y distintos apoyos en caso de ser un núcleo de referencia positivo, o bien, cuando no actúa como tal, provocando conflictos, riesgos y, en situaciones extremas, incurriendo en distintas formas de abandono y/o maltrato físico y/o emocional (Cánovas y Sahuquillo, 2014), convirtiéndose por tanto, en un elemento esencial en el proceso de protección del menor.

Sin embargo, como ya apuntábamos, no siempre la familia de origen constituye el contexto más propicio para que este desarrollo se dé en las condiciones que los/as menores necesitan para su pleno bienestar y es especialmente en dichas circunstancias donde se han de poner en marcha, desde las autoridades

² A lo largo del presente trabajo se usará el término menor para hacer alusión de forma jurídica, a toda persona con una edad inferior a los 18 años, siendo considerado sujeto activo titular de derechos (Cardona, 2012).

competentes, diferentes medidas de protección para velar por los derechos de los/as menores, si bien es cierto que se ha de entender al respecto, como objetivo prioritario, la preservación familiar en la medida en que los recursos y medidas que se ofrecen para la superación de adversidades han de orientarse a promover las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incrementar las fuentes de apoyo naturales (Trivette, Dunst y Hamby, 1996 citado en Rodrigo et al, 2008), con la finalidad de hacer lo posible para que el/la menor no tenga que ser separado de su hogar. Así, basándonos en el Artículo 9 de la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), los poderes públicos tienen encomendada la función de apoyar a las madres y los padres a cuidar adecuadamente y proteger a sus hijos e hijas, permaneciendo en el núcleo familiar, siempre que las condiciones adversas no sean graves o urgentes y pongan en riesgo el interés superior del/de la menor.

Siguiendo a Leonseguí (2017), la atención a la infancia debe ser entendida como una acción integral y coordinada en la que convergen, en actuación simultánea o subsidiaria, plurales niveles de responsabilidad: los padres del/de la menor, el entorno familiar, y la comunidad a través de los servicios especializados de protección. Por ello, entendemos que el trabajo realizado desde los servicios de protección al menor debe considerar a la familia de origen como parte fundamental del proceso.

No obstante, en un estudio cualitativo llevado a cabo en los centros de recepción y primera acogida de la ciudad de Valencia, concretamente un estudio de caso realizado mediante la triangulación de técnicas de recogida de información (entrevista semiestructurada, observación participante y revisión documental), cuya muestra corresponde a 15 familias, se ha podido constatar que gran parte de éstas cuyos hijos/as, nietos/as se encuentran dentro del sistema de protección (en concreto en este recurso), experimentan rechazo e incluso sienten discriminación por parte de los servicios de la administración que velan por los derechos de sus hijos/as o nietos/as, apartándolos del proceso y empobreciendo así las posibilidades de un trabajo coordinado en aras de lograr una reunificación familiar, en los casos en que sea posible.

Sin duda, resulta indispensable trabajar de forma coordinada implicando a las familias de origen, así como a todas las personas que forman parte de la vida del/de la menor de un modo u otro, en los procesos de protección de menores. Es por ello que el objetivo principal del presente trabajo será evidenciar la importancia de la implicación de las familias en los procesos de protección de menores, y especialmente en los centros de recepción y primera acogida. Así, los poderes públicos competentes en esta materia y los profesionales que trabajan diariamente en los casos hemos de trabajar desde planteamientos ecológico-sistémicos como los aquí recogidos, favoreciendo así la inclusión tanto de las familias como de los propios menores en la toma de decisiones y desarrollo de los procesos de protección.

Palabras clave: Menores, familias, protección de menores, preservación familiar.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende adentrarse en los procesos cuyas vivencias se encuentran vinculadas al acogimiento residencial (y concretamente, los centros de primera acogida), en el marco del sistema de protección de menores, desde la perspectiva de los principales agentes implicados, especialmente las familias de estos menores. Así, se enmarca dentro de las investigaciones que estudian el sistema de protección de menores desde un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico, y de forma más específica se basa en el estudio de casos.

El sistema de protección de menores vigente desde 1996 con la Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor, se encuentra modificado desde el año 2015, para adaptarse a los nuevos fenómenos sociales que surgen en el seno familiar, logrando así integrar los principios de actuación administrativa a las nuevas necesidades que presenta la infancia y la adolescencia en España, tales como la situación de los menores extranjeros, los que son víctimas de violencia y la regulación de determinados derechos y deberes de los menores. Entre las medidas de protección que la mencionada ley establece, podemos encontrar el acogimiento residencial. Éste puede ser definido como aquella medida de protección que adopta la entidad pública competente como forma de ejercicio de la guarda, en virtud de la cual la persona menor de edad es acogida en un centro residencial donde recibe servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral (Conselleria de Bienestar Social. Dirección General de la Familia, Menor y Adopciones, 2001).

Así, los centros residenciales desarrollan diferentes programas de atención para responder ante las múltiples y diversas necesidades de los menores que en ellos residen, sujetos a una medida de protección de acogimiento residencial. Entre ellas, encontramos el acogimiento residencial de urgencia, primera acogida o recepción de menores, como una de las tipologías del acogimiento residencial, que supondrá el inicio de todo proceso residencial de protección del menor. Esta medida peculiar por su premura en el tiempo (45 días según la Orden de 17 de Enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social), supone la primera toma de contacto de los menores con el sistema de protección de la administración, una vez es separado de su medio familiar, por lo que las actuaciones que en él se desarrollen, serán de especial relevancia para los menores, y marcarán su experiencia en la totalidad de su proceso. Es por ello que centraremos la atención en esta tipología de centros, partiendo de la necesidad de aunar esfuerzos por y para el bienestar de los menores, desde el punto de vista socio-educativo, planteándose mejoras en función del interés superior del menor.

En toda esta nueva etapa para los menores, la familia juega un papel especialmente relevante para el desarrollo satisfactorio del proceso de

protección del mismo, puesto que en los casos que se estime oportuno, los menores podrán regresar a su medio familiar dando prevalencia a la no separación del mismo, si ésta asegura su adecuada atención integral y el pleno ejercicio de sus derechos. Así, familias, menores y profesionales forman un todo en relación con el proceso de atención de los centros de recepción, que desempeñan un papel determinante para el futuro de los menores y sus familias, pues a través de una adecuada intervención, observación y evaluación del menor, se tomarán las correspondientes decisiones dando prevalencia al interés superior del mismo.

2. EL MENOR COMO SUJETO DE DERECHOS Y OBJETO DE PROTECCIÓN

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y sus posteriores modificaciones, marcan el fin definitivo de la antigua concepción asistencialista en relación con la protección de los menores, instaurándose así un sistema de garantía de derechos. Esta nueva realidad jurídica obliga a replantear las prácticas cotidianas para quienes trabajan con y por los niños, niñas y adolescentes en nuestro país. Según UNICEF (2010), la perspectiva actual reconoce a los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, lo cual supone un reconocimiento donde adultos y menores cuentan con los mismos derechos y donde la infancia cuenta con otros derechos especiales por tratarse de personas en crecimiento. Así, “los niños son diferentes, pero no «menos que» los adultos, y desarrollan también estrategias de interacción con los otros, expresan intereses, necesidades y desacuerdos o satisfacciones” (Ramiro y Alemán, 2016, p. 16). En la actualidad, las necesidades vitales de los menores son concebidas como derechos intrínsecos, donde el Estado vela por el ejercicio pleno de los mismos, además de satisfacerlos plenamente, y no como carencias a subsanar o satisfacer. Esto implica un cambio sustancial respecto a la concepción anterior: los menores ya no pueden ser objetos pasivos de control o disposición por parte de las autoridades administrativas, judiciales u otras instituciones privadas. Desde este nuevo enfoque superador, el Estado asume un papel protagonista manejando una nueva forma de dar respuesta a las diversas problemáticas que afectan a la infancia en nuestro país, a través de la implementación de un conjunto de políticas públicas orientadas a apoyar a las familias, así como a la protección y desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

Por tanto, nuestro mirar no concibe al menor como mero objeto de protección, sino que principalmente se abordarán los contenidos que este trabajo plasma, desde la consideración del menor como un ser único e irrepetible, activo y totalmente participativo de sus propios procesos, actor principal del ejercicio pleno de sus derechos.

3. FAMILIA: PRINCIPAL NUCLEO DE PROTECCIÓN DEL MENOR.

La familia se convierte, por tanto, en nuestro estudio, en un elemento clave para entender el proceso relacional menor-sistema de protección. Así, definir a la familia, entendiéndola como construcción social, resultará un proceso complejo si consideramos las diferentes disciplinas que la intentan detallar desde sus diversas aristas que conforman este poliedro social, encontrándonos con campos como la biología, la antropología, la historia, la economía, la política, la sociología, la pedagogía, la psicología, entre otras. Desde el nacimiento, la familia se convierte en el mayor referente que tenemos los seres humanos en todos los aspectos evolutivos y relacionales, así, será la institución que satisface las necesidades básicas de los niños, por sí misma o con ayuda de otras instituciones, le apoya cuando tiene dificultades y le permite descansar, con las espaldas cubiertas, sabiendo que dentro de la familia no tiene ninguna batalla que ganar, porque es el lugar de la aceptación incondicional (López, 2008). Es el principal contexto donde se produce inicialmente nuestro desarrollo cognitivo, personal, socio-afectivo y emocional. Podemos afirmar entonces que la familia es el primer contexto social donde el ser humano comienza su desarrollo personal a través de la socialización, y donde se generan los factores de protección del sujeto para que pueda alcanzar un ajuste psicosocial, moral y conductual óptimos (Aroca y Cánovas, 2014). Resultará innegable, por tanto, considerar que la familia pueda ser un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades que presentan los menores, proporcionándoles afecto, seguridad y distintos apoyos en caso de ser un núcleo de referencia positivo, o bien, cuando no actúa como tal, provocando conflictos, riesgos y, en situaciones extremas, incurriendo en distintas formas de abandono y/o maltrato físico y/o emocional (Cánovas y Sahuquillo, 2014), convirtiéndose por tanto, en un elemento esencial en el proceso de protección del menor.

En nuestra cotidianidad, somos conocedores que no siempre la familia será el ambiente más propicio para que este desarrollo se de en las condiciones que niños, niñas y adolescentes necesitan para su pleno bienestar. Para que estas condiciones se presenten, entre otras circunstancias, deberemos hablar de parentalidad positiva, entendiéndola como el comportamiento de madres y padres cuya finalidad será el interés superior del menor. Comportamiento que está dirigido en todo momento a cuidar, desarrollar capacidades de niños, niñas y adolescentes, sin ser violentos y ofreciéndoles un reconocimiento y orientación que permitan el pleno desarrollo de los mismos. Estas condiciones favorables pueden entenderse como competencias parentales, que siguiendo a Rodrigo et al. (2008), serán entendidas como el conjunto de capacidades y herramientas que permiten a madres y padres, afrontar de modo flexibles y adaptativo, la tarea de la paternidad, atendiendo a las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas, de acuerdo a su etapa de desarrollo, y haciendo uso de las facilidades que los sistemas de influencia de la familia brinda para lograr dicha finalidad.

Con todo ello, encontramos familias que no han podido desarrollar las

competencias requeridas para ejercer el cuidado de sus hijos porque crecieron y aprendieron en familias y entornos sociales carentes y violentos; en determinados casos, tal como acabamos de enumerar, una intervención social, educativa o terapéutica en determinadas circunstancias, permite que estos padres desarrollen las competencias parentales para hacerse cargo de la atención de sus hijos sin volver a dañarles, pero en otras ocasiones, estos padres están tan dañados que ya nos les quedan recursos para respetar a sus hijos como seres humanos, siendo cómplices de una vulneración de sus derechos de forma constante, y no pueden a pesar de los apoyos recibidos, desarrollar las competencias necesarias para cuidarles y respetarles (Barudy y Dantagnan, 2006). En este punto, cuando se determina que la familia de origen no es garante de los derechos del menor a cargo, y por tanto no puede asumir la responsabilidad y el cuidado de sus hijos/as, es el Estado quien se responsabiliza formal y legalmente de éstos, poniendo en marcha las medidas protectoras que se valoran más pertinentes y adecuadas para cada caso. No obstante, son los profesionales que trabajan en el día a día con las familias y menores quienes cobran especialmente protagonismo en todos estos procesos, especialmente en lo relativo a las relaciones educativas que se establecen.

4. PRINCIPALES MEDIDAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

La situación ideal que debería presentarse dentro del núcleo familiar, con respecto al desarrollo y atención integral de cualquier niño, niña o adolescente será aquella en la que sus necesidades estén bien atendidas, bien porque las circunstancias son favorables o bien porque aun siendo preocupantes, las actuaciones preventivas y de apoyo familiar, han logrado reducir el riesgo para que éste no llegue a materializarse (Villaescusa y Aceituno, 2014). Cuando por diversos motivos las necesidades de niños, niñas y adolescentes no sean adecuadamente satisfechas o corran el riesgo de no ser atendidas dentro del contexto familiar, nos encontraremos ante una Situación de Riesgo, momento en el cual el Estado, a través de la entidad pública competente, pone en marcha el despliegue de herramientas para dar seguimiento a la situación del menor, normalmente a través de un programa de intervención y seguimiento familiar, con el fin de promover la preservación familiar, procurando la no separación de los niños, niñas o adolescentes de su núcleo familiar. De esta forma, inician medidas de apoyo y compensación, que permitan a los responsables de los menores, desarrollar competencias parentales positivas para la atención favorable de los mismos.

Si las condiciones familiares ameritan la separación del niño, niña o adolescente de su familia, la autoridad competente asumirá la tutela del menor, declarándose así la Situación de Desamparo, perdiendo por tanto los padres la Patria Potestad de sus hijos, procurando el Estado asegurar una adecuada atención a sus necesidades. (Villaescusa y Aceituno, 2014). Una vez se produce la separación del menor de su medio familiar, se presentan las siguientes opciones,

que atenderán a la edad del menor, así como a sus intereses:

Tabla 1: Sistema de protección de menores

TIPOS DE ACOGIMIENTO	ACOGIMIENTO FAMILIAR DE URGENCIA	Para menores de edad inferior a 6 años Duración máxima de 6 meses	
	ACOGIMIENTO FAMILIAR TEMPORAL	Carácter transitorio Duración máxima de 2 años	Con posterioridad: <ul style="list-style-type: none"> • Retorno al medio familiar • Determinación de una medida más estable.
	ACOGIMIENTO FAMILIAR PERMANENTE	Separación definitiva del medio familiar de origen.	
	ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Planes socio-educativos con menor y familia de origen siempre que sea posible. • Evitar al máximo estancias muy prolongadas. 	
Menores de edad inferior a 6 años		Se priorizará el acogimiento familiar frente al acogimiento residencial. Duración máxima de 3 meses.	
Menores de edad inferior a 3 años		No se deberá contemplar el acogimiento residencial como posible medida.	
GUARDA VOLUNTARIA		Duración máxima de 2 años	Con posterioridad: <ul style="list-style-type: none"> • Retorno al medio familiar. • Declaración de desamparo del menor.
MEDIDAS		Ayuda o apoyo familiar Asunción de tutela, previa declaración de desamparo Guarda del menor Acogimiento familiar con familia extensa o allegada Acogimiento familiar con familia ajena Acogimiento residencial Adopción	
REVISIÓN DE MEDIDAS		Medidas no permanentes	<ul style="list-style-type: none"> • Menores de edad inferior a 3 años: cada 3 meses. • Menores de edad superior a 3 años: cada 6 meses.
		Medidas permanentes	<ul style="list-style-type: none"> • En el primer año: cada 6 meses. • A partir del segundo año: anualmente.
CONTACTOS MENOR/FAMILIA		Periodicidad, duración, lugar, necesidad de supervisión profesional...	

ÁREAS DE INTERVENCIÓN	Intervenciones de las áreas social, familiar, educativa y sanitaria. Intervenciones desde los recursos especializados.
COORDINACIÓN	Servicios Sociales Municipales Sanidad Educación Policía Recursos especializados Otros

Fuente: Elaboración propia a partir de Villaescusa y Aceituno (2014).

En el caso que nos ocupa, nos centraremos en la Primera Acogida en Centros de Recepción, una de las medidas de acogimiento en centros, contemplada en las medidas de acogimiento residencial de la Orden 17 de Enero de 2008, de la Consellería de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana. El artículo 113 de la ley 12/2008 de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat Valenciana, define los centros de recepción y primera acogida así: “son establecimientos de carácter abierto y de atención inmediata y transitoria, de acogida a niños y adolescentes en el momento de producirse la necesidad por razones de desprotección”. La duración de esta medida, según el Artículo 9.4 de dicha Orden, inicialmente, y salvo causas justificadas, no tendrá una duración superior a los cuarenta y cinco días. Su principal función, según el artículo 10.4 de la misma Orden, será acoger de forma inmediata al menor en el momento en que se produzca la necesidad y se centrarán en el estudio de su situación personal, social y familiar al objeto de realizar la propuesta de medida más idónea en cada caso. Se trata por tanto de centros u hogares con una finalidad de primera cobertura de necesidades urgentes y de evaluación, con el fin de facilitar que a corto plazo se adopte una medida definitiva, entre ellas, que el menor pueda retornar a su medio familiar de origen, de forma inmediata o con posibilidades a medio/largo plazo. Por tanto, una vez más, destacamos la importancia de la implicación de la familia de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran bajo esta medida de protección, pues de estos dependerá en gran medida (siempre que sea posible) que el menor regrese a su núcleo familiar.

5. MÉTODO

Para el abordaje y desarrollo de nuestra investigación emplearemos una metodología cualitativa, con un diseño de investigación basada en el estudio de

casos, recogiendo información de un grupo concreto de personas en un momento dado, con la finalidad de conocer cómo funcionan todas las partes del caso para alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto concreto y dentro de un proceso dado (Bisquerra, 2014). En el caso que nos ocupa, encontramos tres grupos de población que se encuentran implicados en el proceso de atención de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el centro de recepción, centrando nuestra mirada en el grupo de familiares de los mismos.

Para ello, en esta investigación, se han diseñado y seleccionado muestras no probabilísticas. Se realizó un muestreo no probabilístico; concretamente, un muestreo casual o por accesibilidad, que consiste en seleccionar los elementos muestrales tomando como punto de partida la facilidad de acceso a los mismos, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas (Bisquerra, 2014), pero siempre atendiendo a una serie de criterios. En el caso de las familias de origen, se seleccionó a familiares directos de los niños, niñas y adolescentes, que en el momento de la selección de la muestra, se encontrasen residiendo en el centro. Participaron en el presente estudio 15 familiares, con una distribución de 3 hombres (20%) y 12 mujeres (80%), con un rango de edad que oscila entre los 22 años y los 69 años, obteniendo una edad media de 42 años.

Durante el proceso de recogida de información, la población total seleccionada no fue entrevistada, por diversos motivos, existiendo así una mortandad de la muestra, que en el caso de los familiares ascendió a 6 familias: dos de las familias no se presentaron a la cita para la entrevista, sin ser posible contactar con ellos posteriormente. Dos de los familiares seleccionados se encuentran en prisión, por lo que no se tuvo acceso a los mismos. Lo mismo sucedió con una de las progenitoras, al encontrarse en un centro de protección de la mujer y no fue posible su localización. La quinta familia incluida en el grupo de mortandad de la muestra responde a una familia de origen chino. Tras comunicación telefónica previa para concretar la cita, la familia (pese a las dificultades de entendimiento del idioma) negó que sus hijos se hubiesen encontrado en el Centro de Palmeres, negando así una realidad evidente e impidiendo el acceso a la familia.

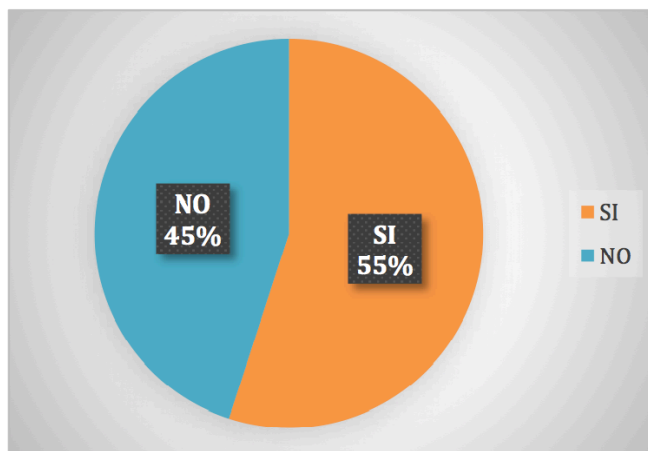
Para lograr obtener la información necesaria para nuestro estudio, empleamos la triangulación en relación a las técnicas de recogida de información, que siguiendo a Okuda y Gómez-Restrepo (2005), entenderemos que la triangulación consiste en el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. En nuestro caso, la aproximación a la realidad del centro de recepción vendrá dada por diversas fuentes. En primer lugar, la observación participante será la información tomada de primera mano por el investigador. En segundo lugar, la entrevista semiestructurada, que bebe directamente de nuestro objeto de estudio, las familias de origen de los niños, niñas y adolescentes. Toda la información tomada directamente de la cotidianidad, fue contrastada con el análisis teórico del funcionamiento del centro, arrojando así el marco de referencia dentro del cual se encuadran las dinámicas del día a día

de las fuentes mencionadas y la revisión documental que avala los procesos desarrollados en el mismo.

6. RESULTADOS

A partir de la triangulación de los instrumentos de recogida de información (observación participante, entrevistas y revisión documental) se ha podido evidenciar que no existe en el expediente de la mayoría de los casos, un Plan de Intervención Familiar, emitido por los Servicios Sociales, que marque el trabajo con los menores y por tanto, con sus familias, desde el Centro de Recepción de Menores. Los familiares se limitan a asistir un día a la semana, cuando lo tienen permitido, para realizar una visita al menor que se encuentra en el Centro. Ta como refleja en gráfico 1, el 45% de los familiares entrevistados afirma que en estas visitas, no reciben ningún tipo de acompañamiento u orientación por parte del equipo de educadores del Centro, sosteniendo que en la mayoría de las ocasiones los educadores de los menores no están presentes y que en otras ocasiones son tratados con inferioridad y desprecio.

Gráfico 1. ¿Se siente satisfecho/a con el acompañamiento y orientación recibida por el Centro de Recepción?

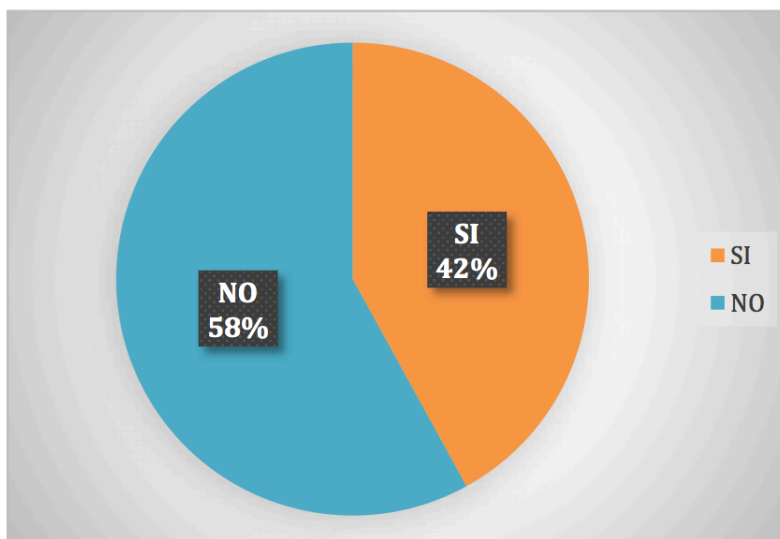


Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar a los familiares por la comunicación con el Centro y su persona de contacto, el 100% respondió que el profesional de referencia era el subdirector, afirmando algunos que nunca habían mantenido contacto con los educadores responsables de sus hijos, nietos, hermanos, etc. Estos datos son reforzados a partir de la observación de la cotidianidad del Centro, donde nuestros resultados apuntan a que la comunicación entre educadores/profesionales y familia, recae exclusivamente en la figura del subdirector. Por este motivo, los familiares hacen referencia a una falta de comunicación con los educadores responsables del cuidado de sus hijos/nietos, donde expresan su malestar con la situación. Dicha información se hace presente al preguntar a los profesionales del centro

por el trabajo que desde el Centro se hace con la familia biológica de los menores. Tal como se expone en el gráfico 2, el 58% de los profesionales reconoce que no se trabaja con las familias de los menores que se encuentran en el Centro:

Gráfico 2: Profesionales. ¿Se trabaja desde el Centro de Recepción con las familias biológicas de los menores?



Fuente: Elaboración propia.

Estos datos, son contrastados con la información obtenida a partir del grupo de familiares, donde el 44% de los entrevistados considera que no recibe orientación y acompañamiento por parte del equipo de Palmeres en relación al proceso de protección del menor que se encuentra en el Centro, mientras que un 56% considera que si recibe esta información. Así, los agentes implicados en el proceso de atención del Centro, manifiestan una inconformidad con los procesos comunicativos y las relaciones que se establecen entre ellos, donde surgen relaciones susceptibles de mejora, donde las familias no se sienten escuchadas, donde la información de los casos no se plasma en informes, donde los propios educadores del centro manifiestan que no existe una planificación de la intervención familiar a realizar, encontrando aquí una de las principales carencias de este tipo de centros, la ausencia de planificación con los casos de ingreso, tanto para la intervención con el menor como para el trabajo con la familia del mismo.

7. CONCLUSIONES

En una sociedad tan arrolladora y vertiginosa como la actual, donde los intereses

individuales priman sobre el bien común, la protección a la infancia debe reforzarse para no volver a olvidar a uno de los sectores poblacionales que históricamente más vulneraciones ha sufrido, y que en ocasiones sigue sufriendo hasta nuestros días. Los recursos residenciales de protección a la infancia se encuentran en el punto de mira en la actualidad, donde se intenta lograr que prevalezca la permanencia del menor tutelado, en un ambiente lo más familiar posible y que asemeje las condiciones de su familia de origen, asegurando el ejercicio pleno de sus derechos. Es por ello que los Centros de Recepción de Menores juegan un papel tan importante en la maquinaria de la protección al menor, puesto que serán los encargados de amparar en primera instancia al menor vulnerado, asumiendo un rol protector y de derivación, una vez analizado el entorno del mismo, así como establecer las diferentes posibilidades que se plantean para su protección.

De esta forma, para que esta práctica se desarrolle de manera exitosa, se debe retomar y reforzar algo tan básico como inherente al ser humano, como son las relaciones sociales. Así, la práctica de unas buenas relaciones familia/menores-profesionales serán el recurso clave para alcanzar el éxito de nuestro sistema de protección actual. Y precisamente por las necesidades de la sociedad actual, el sistema de protección de menores y la relación existente entre administración/usuarios, no debe entenderse desde una mera respuesta burocrática a unas necesidades detectadas. Con ello defendemos la inclusión tanto de las familias como de los propios menores en la toma de decisiones y desarrollo de los procesos de protección, así como la consideración e inclusión de las familias en los procesos de atención del menor, entendiendo el binomio menor-familia, como un todo inseparable, pues no puede entenderse a realidad del niño, niña o adolescentes, sin entender su núcleo familiar de origen.

Por tanto, debe ser prioritario para nuestras instituciones, focalizar la atención en las relaciones que se manejan en el marco de la realidad de los centros de protección, con el fin de propiciar soluciones y alternativas que beneficien al menor, otorgando prioridad siempre al interés superior del mismo. Por todo ello, se cree necesario en primer lugar, que las relaciones deben ser reforzadas, haciendo frente a compromisos y responsabilidades, pero ¿dónde se establecen esas responsabilidades?, y más importante todavía, ¿quién evalúa el cumplimiento de las mismas? Este ejercicio de planificación queda reflejado en la vigente Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Así, en el artículo 19 bis, se recoge expresamente la responsabilidad de los Centros de Protección de Menores de elaborar al ingreso de un menor en cualquier centro de la Administración, un plan individualizado de protección que establecerá los objetivos, la previsión y el plazo de las medidas de intervención a adoptar con su familia de origen, incluido, en su caso, el programa de reintegración familiar. Estos documentos permitirán estimar la permanencia del menor en un Centro de Protección, la derivación a una familia de acogida, la búsqueda de familia extensa para su retorno al medio familiar o el retorno del menor a su familia de origen una vez

subsanadas las circunstancias que dieron lugar a la separación, así como el acompañamiento (o no) que requiere la familia de origen, entre otros elementos imprescindibles del proceso de atención.

Para ello, entendemos que existe la necesidad de trabajar de forma inexcusable una práctica socioeducativa que conlleve al desarrollo de la resiliencia parental, la cual podría derivar a una reunificación familiar, donde la preservación del núcleo familiar de origen del menor debe ser la prioridad, siempre que ésta cuente con las competencias oportunas para velar por los derechos del menor. Siendo conocedores que no todas las familias cuentan con dichas competencias positivas para ejercer su parentalidad de forma adecuada, se propone que existan líneas de trabajo que aborden el aprendizaje y desarrollo de las mismas, pues requieren de oportunidades contextuales para practicarse. Así, los servicios familiares ofrecidos para la superación de adversidades, no debería estar centrada en eliminar las pautas disfuncionales de relación familiar y corregir los problemas, sino en promover las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incrementar las fuentes de apoyo naturales (Trivette, Dunst y Hamby, 1996 en Rodrigo et al, 2008), con la finalidad de hacer lo posible para que el menor no tenga que ser alejado de su hogar.

En el desarrollo de la investigación presentada, se ha podido constatar que es más bien escasa la literatura específica relativa a los centros de recepción de menores. Si bien existen diversas fuentes sobre el acogimiento residencial, y más ampliamente sobre la protección al menor, hallar documentos que versen en profundidad sobre esta medida particular ha resultado una tarea compleja con pocos resultados. En relación a la muestra, familias de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en centros de recepción, señalar que resultó imposible contactar con algunos familiares, debido a su escasa disposición de tiempo, situaciones personales que hacían incompatible la asistencia a las entrevistas o simplemente porque negaban una realidad incuestionable. Siendo esta otra de las mayores cuestiones pendientes por resolver: si tan difícil resulta realizar una entrevista a una familia ¿qué estrategias se siguen para que éstas se impliquen de manera positiva en el proceso de protección de sus hijos/nietos? Por último, señalar que los resultados presentados no pretenden ser generalizables al resto de Centros de Protección de la Comunidad Valenciana, puesto que cada uno de ellos cuenta con una realidad diferente, un equipo de profesionales particular con una estructura de trabajo propia del Centro. Se pretende realizar un estudio de todos los Centros de Recepción de dicha Comunidad, con el fin de hallar elementos comunes de mejora, aspectos positivos que pudieran ser extrapolables de uno a otro y poder elaborar así protocolos y guías comunes de intervención que orienten la labor profesional que en ellos se desarrolla.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Barudy, J. y Dantagnan M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cardona, J. (2014). El interés superior del niño: balance y perspectivas del concepto en el 25o aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 34, 21-40.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Conselleria de Bienestar Social (2001). *Manual de intervención individual con menores residentes. Volumen I: Modelo teórico y metodología*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Leonseguí, R. (2017). La tutela. En C. Lasarte, J. Ruiz, M. Díaz-Ambrona, M. Pous, L. Tejedor y A. Serrano. *Protección jurídica del menor* (pp.111-142). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ley 12/2008, de 3 de julio, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat Valenciana. Boletín Oficial del Estado. Número 175, de 23 de Julio de 2015.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado. Número 180, de 29 de Julio de 2015, pp. 64544 a 64613.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado. Número 15, de 17 de Enero de 1996.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Núñez, C. (2015). El interés superior del menor en las últimas reformas llevadas a cabo por el legislador estatal en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Persona y Derecho*, 73/2015/2, 117-160.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Orden 17/2008. Organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat

Valenciana. Valencia, España. 17 de Enero de 2008. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 5693 de 01 de Febrero de 2008.

Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers: revista de sociología*, Vol. 101 Núm. 2, p. 169-193.

Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

UNICEF (2008). Estado mundial de la infancia. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/honduras/estado_mundial_de_la_infancia_conmemoracion_20_anos.pdf

EL ACOGIMIENTO EN FAMILIA AJENA: NECESIDAD DE APOYO E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Piedad Ma Sahuquillo Mateo *, Rosa Molero Mañes**, Paz Cánovas Leonhardt ***,
Mónica Villar Herrero ****

*Universidad de Valencia (Dpto Teoría de la Educación)**Dirección General de Infancia y Adolescencia (Generalitat Valenciana) ***Universidad de Valencia (Dpto Dpto Teoría de la Educación) ****Universidad de Valencia (DptoEducación Comparada e Historia de la Educación)

Resumen

Ante la importancia de dar respuesta a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y sus familias, una de las medidas vigentes en la actual legislación que requiere especial atención por su trascendencia a nivel socioeducativo es el Acogimiento, considerado e incorporado ya en el Código Civil como recurso para atender a los niños, niñas y adolescentes en situación de desamparo. En este sentido, el acogimiento familiar se define como “medida que adopta la entidad pública competente en materia de protección de menores, como forma de ejercicio de la guarda, mediante la cual se otorga el cuidado de un menor a una persona o núcleo familiar, con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral, con el fin de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complementa temporalmente a la suya de origen” (Artículo 20 L.O.1/1996, 172 ter y 173 CC). La legislación actual vigente mantiene esta misma definición si bien modifica algunos aspectos relativos tanto a sus modalidades como a los procedimientos y desarrollo, de cara a favorecer la reunificación e integración familiar (Ley 26/2015).

El acogimiento familiar se define así como una herramienta de protección porque otorga la guarda de un niño, niña o adolescente a un núcleo familiar con la obligación de cuidarlo, alimentarlo y educarlo por un tiempo (Fernández Martínez-Losa, Marí- Klose, Pasamar y Santos, 2016) y se clasifica según distintos criterios: según la finalidad (relativa tanto al tiempo como al objetivo), el acogimiento puede ser de urgencia, simple con previsión de retorno,

permanente, con fines de adopción y especializado, es decir, orientado a los menores con necesidades especiales respecto a discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, trastornos del comportamiento y enfermedades crónicas (Amorós et al., 2003); según la constitución, puede ser administrativo o judicial cuando no existe acuerdo entre las partes implicadas y es el juez quien tiene que tomar la decisión (Poyatos, 2015) y, por último, según la vinculación del menor con la familia acogedora, puede ser en familia extensa o ajena. En nuestro estudio nos centramos en la vinculación del niño, niña y adolescente con la familia acogedora, específicamente, en familia ajena.

En este sentido, el acogimiento puede ser bien en familia extensa o en familia ajena. En el primer caso, se trata de un tipo de acogimiento realizado por los familiares más próximos. Generalmente, se trata de situaciones en que, de forma transitoria, la familia de origen no puede cubrir las necesidades del niño, niña o adolescente (Amorós y Palacios, 2004). Por su parte, el acogimiento familiar en familia ajena es aquel que se lleva a cabo en una familia en la que no existen lazos de parentesco con el niño/a (Salas et al, 2009). En opinión de Villasecusa y Aceituno (2014, p. 413) este tipo de acogimiento presenta tanto beneficios como dificultades. Entre ellas, destacan como beneficios: “ofrece una familia con buenas capacidades educativas; introduce en la vida de los niños/as una discontinuidad que se considera les va a resultar favorable en muchos aspectos; no necesariamente tiene por qué suponer una ruptura en las relaciones con sus padres o con otros miembros de la familia extensa, ya que se programan contactos, visitas... En cuanto a las dificultades se destacan: disponibilidad (la familia extensa ya existe en la vida del niño/a y la ajena hay que crearla a través de programas de captación, valoración...); contraposición con las ventajas del acogimiento en familia extensa, es decir, es más difícil, que no imposible, transmitir la identidad cultural y familiar, fomentar los vínculos afectivos con su familia de origen, favorecer los sentimientos de pertenencia, continuidad y seguridad...”. En cuanto al ámbito escolar de estos niños, niñas y adolescentes, diversos estudios han puesto de relieve que con frecuencia presentan problemas en cuanto al rendimiento académico y la adaptación escolar y (Bravo y Fernández del Valle, 2009; Fernández del Valle, Álvarez-Baz y Bravo, 2002; Villalba, 2002, Sawyer y Dubowitz, 1994).

Nuestro trabajo se centra en este tipo de acogimiento familiar y en concreto en analizar el rendimiento escolar de una muestra de 116 acogidos en 95 familias (la diferencia numérica se debe a que en alguna familia nos encontramos con más de un niño o niña acogido).

Los datos evidencian una tendencia a unas bajas-medias notas escolares globales por parte de los niños, niñas y adolescentes en acogimiento, lo que coincide con hallazgos de otros estudios. En relación con esto, reclamamos la necesidad de seguimiento y apoyo, tanto de los propios menores como de las familias de acogida mediante programas de intervención socioeducativa que favorezcan el desarrollo y mejora de las competencias parentales así como del bienestar de los adolescentes, niñas y amadores y del sistema familiar en su conjunto.

Palabras clave: Acogimiento familiar; Menores; Familia ajena; Rendimiento escolar; Intervención socioeducativa; Protección al menor.

1. Introducción

Ante la importancia de dar respuesta a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y sus familias, una de las medidas de protección vigentes en la actual legislación que requiere especial atención por su trascendencia a nivel socioeducativo es el Acogimiento, considerado e incorporado ya en el Código Civil como recurso para atender a la infancia y a la adolescencia en situación de desamparo. En este sentido, el acogimiento familiar se define como “medida que adopta la entidad pública competente en materia de protección de menores, como forma de ejercicio de la guarda, mediante la cual se otorga el cuidado de un niño, niña o adolescente a una persona o núcleo familiar, con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral, con el fin de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complemente temporalmente a la suya de origen” (Artículo 20 L.O.1/1996, 172 ter y 173 CC). La legislación actual vigente mantiene esta misma definición si bien modifica algunos aspectos relativos tanto a sus modalidades como a los procedimientos y desarrollo, de cara a favorecer la reunificación e integración familiar (Ley 26/2015).

El acogimiento familiar se define así como una herramienta de protección porque otorga la guarda de un niño/a a un núcleo familiar con la obligación de cuidarlo, alimentarlo y educarlo por un tiempo (Fernández Martínez-Losa, Marí- Klose, Pasamar y Santos, 2016) y se clasifica según distintos criterios: según la finalidad (relativa tanto al tiempo como al objetivo), el acogimiento puede ser de urgencia, simple con previsión de retorno, permanente, con fines de adopción y especializado, es decir, orientado a los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales respecto a discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, trastornos del comportamiento y enfermedades crónicas (Amorós et al., 2003); según la constitución, puede ser administrativo o judicial cuando no existe acuerdo entre las partes implicadas y es el juez quien tiene que tomar la decisión (Poyatos, 2015) y, por último, según la vinculación del niño, niña y adolescente con la familia acogedora, puede ser en familia extensa o ajena. En nuestro estudio nos centramos en la vinculación de los niños, niñas y adolescentes con la familia acogedora, específicamente, en familia ajena.

En este sentido, el acogimiento puede ser bien en familia extensa o en familia ajena. En el primer caso, se trata de un tipo de acogimiento realizado por los familiares más próximos. Generalmente, se trata de situaciones en que, de forma transitoria, la familia de origen no puede cubrir las necesidades del niño, niña y adolescente (Amorós y Palacios, 2004). En general, el primero intento se suele llevar a cabo con la familia extensa, siempre que cumplan con los requisitos indispensables. De este modo, se procura asegurar al niño/a una atención

próxima a la de su familia biológica, al mismo tiempo que garantizan, en la mayoría de los casos, el mantenimiento de los lazos afectivos con sus progenitores o familia de origen y “se reducen sustancialmente tanto los riesgos derivados de la vivencia de inseguridad del niño/a o adolescente tras la ruptura con las figuras de apego, como el necesario y costoso aprendizaje de nuevas pautas de comportamiento implicadas en la adaptación a un nuevo entorno familiar” (Molero et al., 2005, p. 325).

Por su parte, el acogimiento familiar en familia ajena es aquel que se lleva a cabo en una familia en la que no existen lazos de parentesco con el niño/a (Salas et al, 2009). En opinión de Villasecusa y Aceituno (2014, p. 413) este tipo de acogimiento presenta tanto beneficios como dificultades. Entre ellas, destacan como beneficios: “ofrece una familia con buenas capacidades educativas; introduce en la vida de los niños/as una discontinuidad que se considera les va a resultar favorable en muchos aspectos; no necesariamente tiene por qué suponer una ruptura en las relaciones con sus padres o con otros miembros de la familia extensa, ya que se programan contactos, visitas... En cuanto a las dificultades se destacan: disponibilidad (la familia extensa ya existe en la vida del niño/a y la ajena hay que crearla a través de programas de captación, valoración...); contraposición con las ventajas del acogimiento en familia extensa, es decir, es más difícil, que no imposible, transmitir la identidad cultural y familiar, fomentar los vínculos afectivos con su familia de origen, favorecer los sentimientos de pertenencia, continuidad y seguridad...”. En cuanto al ámbito escolar de estos niños, niñas y adolescentes, diversos estudios han puesto de relieve que con frecuencia presentan problemas en cuanto al rendimiento académico y la adaptación escolar y (Bravo y Fernández del Valle, 2009; Fernández del Valle, Álvarez-Baz y Bravo, 2002; Villalba, 2002, Sawyer y Dubowitz, 1994).

Sobre el rendimiento académico de los niños y niñas en acogimiento en familia ajena, Del Valle et al. (2008, p. 130) “apuntaban que casi un tercio de los casos (31%) presentaba muchos problemas, una cuarta parte tenía algunos problemas, un 29% eran buenos estudiantes y el 13% restante mostraba necesidades especiales en el contexto escolar. En resumen, los datos indicaban que en torno al 57% de niños y niñas en edad escolar mostraba bastantes dificultades en el contexto académico. Además, una quinta parte de los casos presentaba problemas de conducta en la escuela. Los acogedores por su parte valoraban también que un 30% de los niños acogidos presentaban muchos problemas, un 27% algunos problemas y un 13,3% presentaba necesidades educativas especiales. Tenían un buen rendimiento escolar el 30%. Un 20% presentaba a la vez problemas de comportamiento en la escuela. Los acogedores reclamaban apoyos urgentes en este ámbito”.

Al respecto, cabe destacar que algunos estudios, como el dirigido por Navarrete (2007) señalan que existen una serie de elementos que se han de tener en cuenta a la hora de valorar el fracaso escolar en los niños, niñas y adolescentes que se encuentran bajo el amparo del sistema de protección. El autor hace especial

hincapié en la importancia de tomar en consideración las variables vinculadas al cambio social así como al desarrollo personal de cada sujeto. Junto a esto, remarca que rendimiento y fracaso escolar no han de equipararse puesto que al plantearlo dicotómicamente resulta mucho más difícil comprender la realidad de las personas al tiempo que se alimenta la culpabilización y deslegitimación tanto de los propios educadores como de los niños, niñas y adolescentes en sí mismos. Estamos de acuerdo con este autor en que un bajo rendimiento no significa que exista fracaso escolar pero sí pone en evidencia la necesidad de intervenir también en ese sentido.

Otros estudios (Jiménez y Palacios, 2009) plantean, en relación con el acogimiento en familia ajena, dificultades relacionadas especialmente con el desconocimiento previo de la realidad vivida por el niño, niña y adolescente hasta llegar a esa nueva familia. A nuestro entender esto puede constituir una desventaja si no se trabaja adecuadamente tanto con la familia de origen como con el centro escolar.

Por último, otros estudios (Montserrat y Casas, 2010) abundan en los problemas rendimiento académico y conducta que presentan estos niños, así como el abandono prematuro de la escuela y las dificultades para graduarse. En otro orden de cosas, su emancipación se produce de forma más temprana respecto a otros jóvenes, casi siempre por necesidad. Según estos autores, varias son las razones a las que obedece lo planteado con anterioridad: falta de atención para compensar la situación de dificultad escolar con la que se incorporan al sistema, importancia del efecto pigmalion por parte de los profesionales, carencia de acciones compensatorias, falta de coordinación entre las diferentes instituciones implicadas, aproximaciones básicamente estadísticas y carentes de estudios cualitativos de mayor profundidad que permitan sustentar las decisiones políticas adecuadas.

Tal y como plantea Uriarte (2006), trabajar y favorecer el desarrollo de la resiliencia de los niños y niñas resulta indispensable, tanto desde el contexto familiar como escolar. Es importante trabajar aspectos como el rendimiento, la motivación, las relaciones interpersonales, la inclusión, etc Para ello, el autor señalar la pertinencia de desarrollar programas que lleven a la mejora de esta realidad, de modo que se pueda contribuir a minimizar las desigualdades y reducir los riesgos de exclusión social.

2. Método

En cuanto a la metodología utilizada en nuestro trabajo, dada la complejidad del objeto de estudio, hemos trabajado tanto desde un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, si bien en esta comunicación aportamos exclusivamente aspectos cuantitativos. En concreto, este trabajo se centra en el análisis de los resultados obtenidos en las calificaciones escolares finales, entendiendo que esto

no es equiparable al éxito/fracaso escolar pero sí evidencia parte de las vivencias de estos niños, niñas y adolescentes en su desarrollo escolar.

De un modo más concreto, el objetivo de este estudio ha sido conocer las calificaciones globales de los niños, niñas y adolescentes en acogimiento en familia ajena de la ciudad de Valencia y evidenciar si existe asociación entre dicha variables y la edad, nivel de instrucción y disponibilidad de los acogedores. En definitiva, se parte de la consideración de las calificaciones escolares obtenidas en la evaluación final del curso pero también en relación con otras variables tales como el nivel de instrucción de los padres acogedores y su disponibilidad.

Por otra parte, en este estudio han participado 444 niños, niñas y adolescentes acogidos en familia extensa y 116 acogidos en familias ajenas. Así, de un total de 540 acogidos el 82,2% están en familia extensa y el 17,8% en familia ajena. Del total de niños, niñas y adolescentes acogidos, nuestra muestra queda configurada por 116 acogidos en 95 familias ajenas (la diferencia numérica se debe a que en alguna familia nos encontramos con más de un niño o niña acogido).

Por lo que respecta a los instrumentos y técnicas recogida de información, se han utilizado entrevistas estructuradas con las familias a partir de una rejilla elaborada por el equipo donde se recogen aspectos relativos a: datos descriptivos del niño, niña y adolescente y la familia; situación en relación con el sistema de protección; medida actual que tiene; medidas anteriores; visitas; establecimientos de vínculos e integración del niño, niña o adolescente y calificaciones. Junto a esto, también se han utilizado pruebas estandarizadas que nos han permitido profundizar en mayor medida en las competencias parentales para el cuidado de la infancia y la adolescencia.

En cuanto al procedimiento de recogida de información, han sido los profesionales responsables del seguimiento de los niños, niñas y adolescentes quienes cumplimentaron las hojas de registro durante el año 2015. Todo ello se complementa con información de tipo administrativo que se extrae de los expedientes que están en posesión de la antes denominada Conselleria de Bienestar Social o bien de los ayuntamientos, en su caso.

3. Análisis de resultados

El análisis de resultados se ha llevado a cabo a partir del procesamiento de los datos en SPSS (versión 24). A continuación presentamos los análisis realizados a partir de estadísticos descriptivos así como del análisis de tablas cruzadas (chi-cuadrado).

3.1. Análisis descriptivos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	0-2 años	10	8,6
	3-7 años	43	37,1
	8-12 años	42	36,2
	13-18 años	21	18,1
	Total	116	100,0

Gráfico 1. Edad en años por grupo de edad

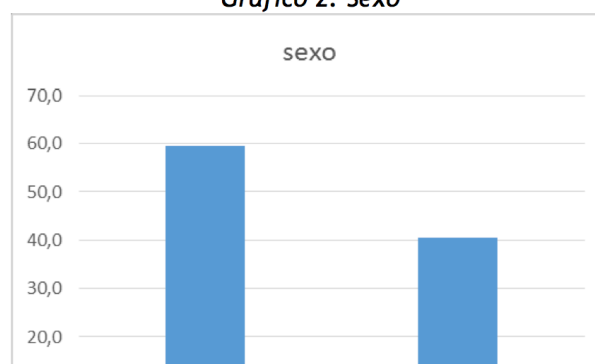


Como ya antes advertíamos, la muestra total de la investigación está configurada por 116 sujetos. Abarca de los 0 a los 18 años, estableciendo cuatro rangos por grupos de edad (0-2 años; 3-7 años; 8-12 años y 13-18 años, respectivamente). Como podemos observar en la tabla 1 y gráfico 1, el 37'1% corresponde a la franja de 3-7 años, el 36'2% a la de 8-12 años, el 18,1% a la de 13-18 años y, por último, el 8'6% a 0-2 años.

Tabla 2. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	hombre	69	59,5
	mujer	47	40,5
	Total	116	100,0

Gráfico 2. Sexo

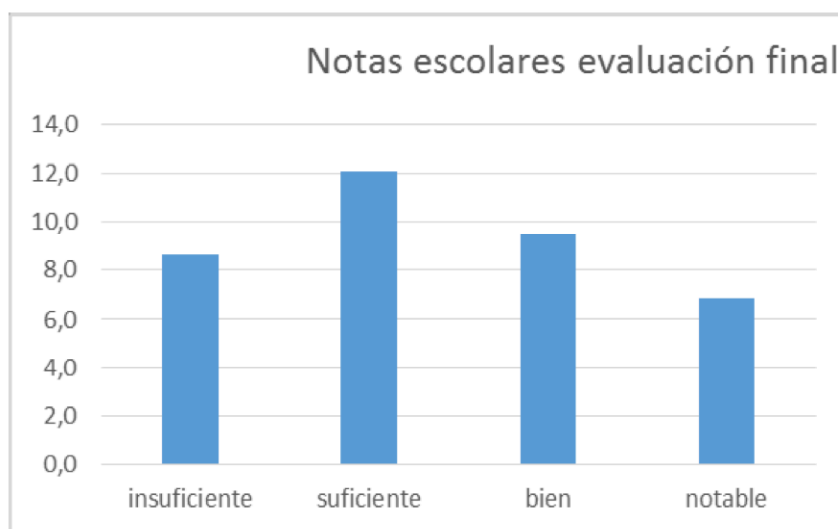


En cuanto al sexo, la muestra se distribuye en 59'5% de niños y 40'5% de niñas (tabla 2 y gráfico 2).

Tabla 3. Notas escolares evaluación final

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	insuficiente	10	8,6
	suficiente	14	12,1
	bien	11	9,5
	notable	8	6,9
	Total	44	37,9

Gráfico 3. Notas escolares evaluación final



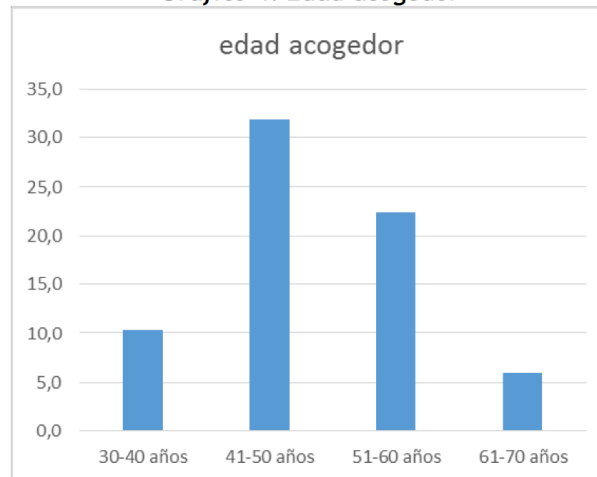
En cuanto a las calificaciones finales de la muestra de nuestro trabajo, cabe señalar que nos hemos encontrado con la limitación de que nos disponemos de la información sobre las calificaciones escolares finales de 19 casos, debido a que esta información no nos ha sido facilitada.

Como podemos observar en la tabla 3 y el gráfico 3, el 12'1% obtiene una calificación final “suficiente”; el 9'5% “bien”; el 8'6% “insuficiente” y el 6'9% “notable”. Así pues, se muestra una tendencia a bajas-medias calificaciones.

Tabla 4. Edad acogedor

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	30-40 años	12	10,3
	41-50 años	37	31,9
	51-60 años	26	22,4
	61-70 años	7	6,0
	Total	82	70,7

Gráfico 4. Edad acogedor

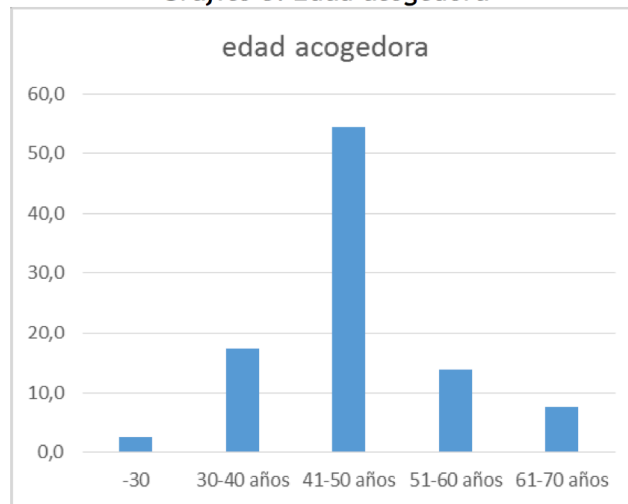


Por lo que respecta a la edad de los acogedores, cabe señalar que los hombres se sitúan, mayoritariamente en las franjas de edad de 41-50 años (31'9%) y 51-60 años (22'4%).

Tabla 5. Edad acogedora

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	-30	3	2,6
	30-40 años	20	17,2
	41-50 años	63	54,3
	51-60 años	16	13,8
	61-70 años	9	7,8
	Total	111	95,7

Gráfico 5. Edad acogedora



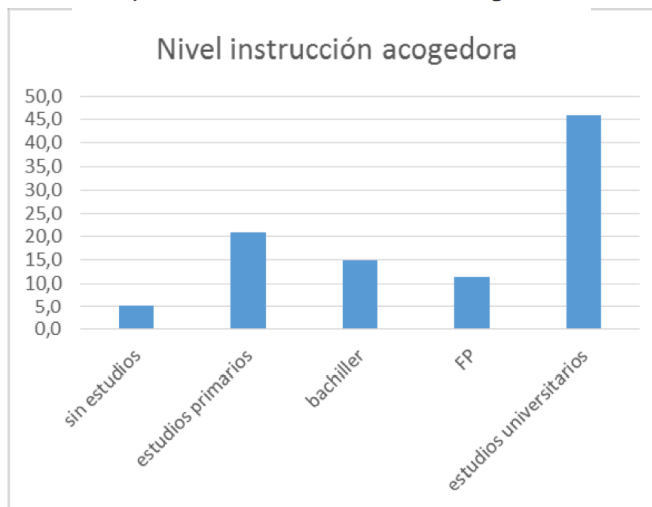
En el caso de las mujeres, mayoritariamente, se sitúan en el rango de edad 41-50 años (54'3%), siendo las siguientes las franjas 30-40 años (17'2%) y 51-60 años (13'8%).

Tabla 6. Nivel instrucción acogedor

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	sin estudios	4	3,4
	estudios primarios	15	12,9
	bachiller	18	15,5
	FP	13	11,2
	estudios universitarios	32	27,6
	Total	82	70,7

En cuanto al nivel de de los padres de estudios ya 3'4% se sitúan "sin estudios". cabe destacar posee estudios los porcentajes distribuyen (15'5%), primarios formación (11'2%).

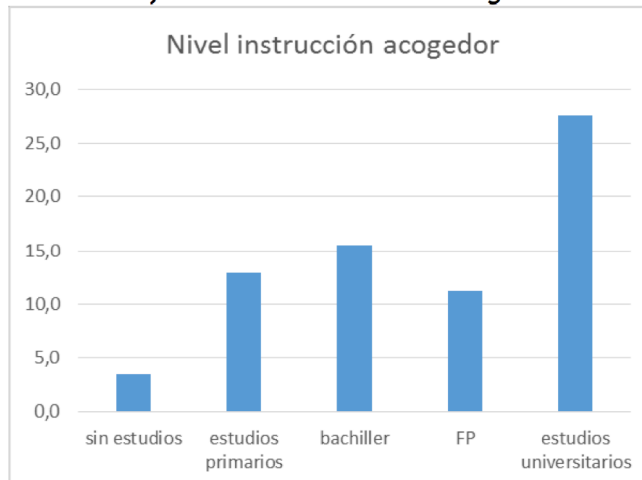
Gráfico 7. Nivel instrucción acogedora



estudio, la mayoría acogedores disponen

que solo un en la categoría Junto a esto, que el 27'6% universitarios y restantes se entre bachiller estudios (12'9%) y profesionales

Gráfico 6. Nivel instrucción acogedor



Válido

Porcentaje

3,2

20,7

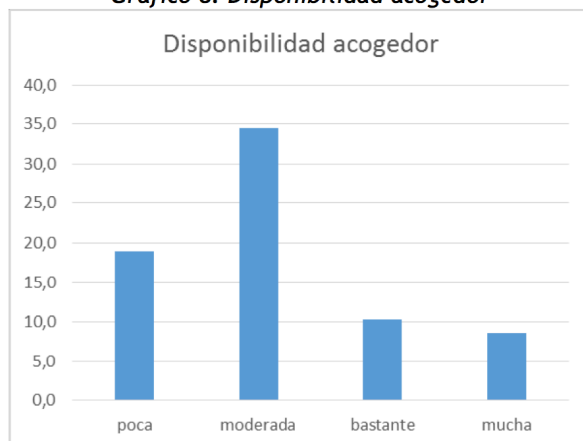
14,7

11,2

45,7

27,4

Gráfico 8. Disponibilidad acogedor



Por lo que respecta a las madres, cabe señalar que su nivel de estudios en general es superior al de los padres acogedores puesto que un 45'7% tiene estudios universitarios. El 20'7% posee estudios primarios, el 14'7% bachiller y, por último, el 11'2% formación profesional.

Tabla 8. Disponibilidad acogedor

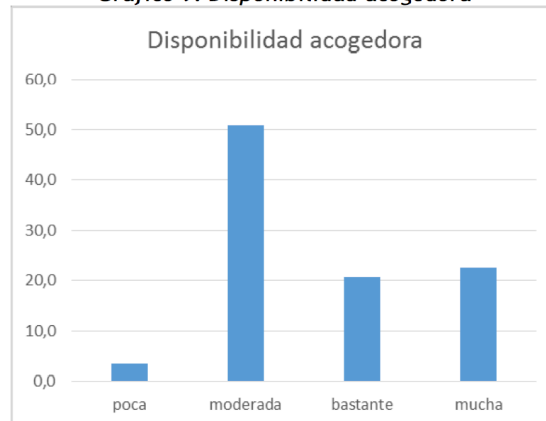
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	poca	22	19,0
	moderada	40	34,5
	bastante	12	10,3
	mucha	10	8,6
	Total	84	72,4

A nuestro entender, es necesario subrayar que el 34'5% de los padres acogedores manifiestan una disponibilidad moderada hacia los niños acogidos. Le sigue “poca disponibilidad” (19%), 10'3% “bastante disponibilidad” y 8'6% “mucha”.

Tabla 9. Disponibilidad acogedora

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	poca	4	3,4
	moderada	59	50,9
	bastante	24	20,7
	mucha	26	22,4
	Total	113	97,4

Gráfico 9. Disponibilidad acogedora



En el caso de las madres acogedoras, la tendencia en cuanto a la disponibilidad “moderada” es similar a la de los padres acogedores, si bien los porcentajes aumentan de forma importante en las categorías “mucha” (22’4%) y “bastante” (20’7%). Se produce un descenso significativo en la categoría “poca” (3’4%).

3.2. Análisis de tablas cruzadas: asociación entre variables

Tabla 10. Edad*Notas escolares

			Notas escolares evaluación final						
			0	Insuficiente	suficiente	bien	notable	Total	
edad años grupos edad	en por de	3-7 años	Recuento	0	1	2	3	1	7
		% dentro de edad en años por grupos de edad	0,0%	14,3%	28,6%	42,9%	14,3%	100,0%	
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	10,0%	14,3%	27,3%	12,5%	15,9%	
			% del total	0,0%	2,3%	4,5%	6,8%	2,3%	15,9%
	8-12 años		Recuento	0	4	10	5	5	24
		% dentro de edad en años por grupos de edad	0,0%	16,7%	41,7%	20,8%	20,8%	100,0%	
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	40,0%	71,4%	45,5%	62,5%	54,5%	
			% del total	0,0%	9,1%	22,7%	11,4%	11,4%	54,5%
	13-18 años		Recuento	1	5	2	3	2	13
		% dentro de edad en años por grupos de edad	7,7%	38,5%	15,4%	23,1%	15,4%	100,0%	
		% dentro de Notas escolares evaluación final	100,0%	50,0%	14,3%	27,3%	25,0%	29,5%	
			% del total	2,3%	11,4%	4,5%	6,8%	4,5%	29,5%
Total		Recuento	1	10	14	11	8	44	
	% dentro de edad en años por grupos de edad	2,3%	22,7%	31,8%	25,0%	18,2%	100,0%		
	% dentro de Notas escolares	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

	evaluación final						
	% del total	2,3%	22,7%	31,8%	25,0%	18,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,552 ^a	8	0,478
Razón de verosimilitud	7,487	8	0,485
Asociación lineal por lineal	2,237	1	0,135
N de casos válidos	44		

a. 12 casillas (80,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

Como podemos observar en tabla 10, no existe asociación significativa entre el rango de edad de niños, niñas y adolescentes y las calificaciones escolares de la evaluación final.

Tabla 11. Notas escolares*nivel instrucción acogedor

Notas escolares evaluación final	0		nivel instrucción acogedor				Total
			estudios primarios	bachiller	FP	estudios universitarios	
	0	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Notas escolares evaluación final	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de nivel instrucción acogedor	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%
		% del total	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%
	insuficiente	Recuento	1	2	0	3	6
		% dentro de Notas escolares evaluación final	16,7%	33,3%	0,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de nivel instrucción acogedor	20,0%	33,3%	0,0%	25,0%	23,1%
		% del total	3,8%	7,7%	0,0%	11,5%	23,1%
	suficiente	Recuento	1	0	3	5	9
		% dentro de Notas escolares evaluación final	11,1%	0,0%	33,3%	55,6%	100,0%
		% dentro de nivel instrucción acogedor	20,0%	0,0%	100,0%	41,7%	34,6%
		% del total	3,8%	0,0%	11,5%	19,2%	34,6%
bien	Recuento	2	4	0	2	8	
	% dentro de Notas escolares evaluación final	25,0%	50,0%	0,0%	25,0%	100,0%	
	% dentro de nivel instrucción acogedor	40,0%	66,7%	0,0%	16,7%	30,8%	

		% del total	7,7%	15,4%	0,0%	7,7%	30,8%
	notable	Recuento	0	0	0	2	2
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de nivel instrucción acogedor	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	7,7%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	7,7%
Total		Recuento	5	6	3	12	26
		% dentro de Notas escolares evaluación final	19,2%	23,1%	11,5%	46,2%	100,0%
		% dentro de nivel instrucción acogedor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	19,2%	23,1%	11,5%	46,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,152 ^a	12	0,111
Razón de verosimilitud	19,960	12	0,068
Asociación lineal por lineal	1,193	1	0,275
N de casos válidos	26		

a. 20 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,12.

En tabla 12 podemos advertir que no existe asociación significativa entre el nivel de instrucción del padre acogedor y las calificaciones de la evaluación final.

Tabla 12. Notas escolares*nivel instrucción acogedora

		nivel instrucción acogedora						Tota
			sin estudios	estudios primarios	bachiller	FP	estudios universitarios	
Notas escolares evaluación final	0	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% dentro de Notas escolares evaluación final	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,
		% dentro de nivel instrucción acogedora	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%
		% del total	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%
	insuficiente	Recuento	0	2	2	0	6	10
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	60,0%	100,
		% dentro de nivel instrucción acogedora	0,0%	28,6%	33,3%	0,0%	23,1%	23,3
		% del total	0,0%	4,7%	4,7%	0,0%	14,0%	23,3
	suficiente	Recuento	0	2	0	2	9	13
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	15,4%	0,0%	15,4%	69,2%	100,

		% dentro de nivel instrucción acogedora	0,0%	28,6%	0,0%	66,7%	34,6%	30,2
		% del total	0,0%	4,7%	0,0%	4,7%	20,9%	30,2
	bien	Recuento	0	2	4	1	4	11
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	18,2%	36,4%	9,1%	36,4%	100,
		% dentro de nivel instrucción acogedora	0,0%	28,6%	66,7%	33,3%	15,4%	25,6
		% del total	0,0%	4,7%	9,3%	2,3%	9,3%	25,6
	notable	Recuento	0	1	0	0	7	8
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	87,5%	100,
		% dentro de nivel instrucción acogedora	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	26,9%	18,6
		% del total	0,0%	2,3%	0,0%	0,0%	16,3%	18,6
Total		Recuento	1	7	6	3	26	43
		% dentro de Notas escolares evaluación final	2,3%	16,3%	14,0%	7,0%	60,5%	100,
		% dentro de nivel instrucción acogedora	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,
		% del total	2,3%	16,3%	14,0%	7,0%	60,5%	100,

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,147 ^a	16	0,000

Razón de verosimilitud	24,279	16	0,084
Asociación lineal por lineal	3,325	1	0,068
N de casos válidos	43		

a. 22 casillas (88,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

En cuanto al nivel de instrucción de la madre acogedora, podemos destacar que existe asociación significativa con los resultados académicos de la evaluación final en la muestra estudiada.

*Tabla 13. Notas escolares*disponibilidad acogedor*

		disponibilidad acogedor				Total	
			poca	moderada	bastante	mucha	
Notas escolares evaluación final	0	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de Notas escolares evaluación final	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedor	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%
		% del total	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%
	insuficiente	Recuento	1	2	3	0	6
		% dentro de Notas escolares evaluación final	16,7%	33,3%	50,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedor	11,1%	22,2%	50,0%	0,0%	23,1%
		% del total	3,8%	7,7%	11,5%	0,0%	23,1%
	suficiente	Recuento	4	1	2	2	9

		% dentro de Notas escolares evaluación final	44,4%	11,1%	22,2%	22,2%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedor	44,4%	11,1%	33,3%	100,0%	34,6%
		% del total	15,4%	3,8%	7,7%	7,7%	34,6%
	bien	Recuento	3	4	1	0	8
		% dentro de Notas escolares evaluación final	37,5%	50,0%	12,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedor	33,3%	44,4%	16,7%	0,0%	30,8%
		% del total	11,5%	15,4%	3,8%	0,0%	30,8%
	notable	Recuento	0	2	0	0	2
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedor	0,0%	22,2%	0,0%	0,0%	7,7%
		% del total	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%	7,7%
Total		Recuento	9	9	6	2	26
		% dentro de Notas escolares evaluación final	34,6%	34,6%	23,1%	7,7%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	34,6%	34,6%	23,1%	7,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,304 ^a	12	0,282

Razón de verosimilitud	15,407	12	0,220
Asociación lineal por lineal	0,021	1	0,884
N de casos válidos	26		

a. 20 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,08.

Tal y como podemos observar en la tabla 13 no existe asociación significativa entre la disponibilidad del padre acogedor y los resultados escolares en la evaluación final.

*Tabla 14. Notas escolares*disponibilidad acogedora*

		disponibilidad acogedora				Total	
			poca	moderada	bastante	mucha	
Notas escolares evaluación final	0	Recuento	0	0	1	0	1
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedora	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	2,3%
		% del total	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%	2,3%
	insuficiente	Recuento	1	4	2	3	10
		% dentro de Notas escolares evaluación final	10,0%	40,0%	20,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedora	33,3%	16,0%	22,2%	50,0%	23,3%
		% del total	2,3%	9,3%	4,7%	7,0%	23,3%
	suficiente	Recuento	1	9	2	1	13
		% dentro de Notas escolares evaluación final	7,7%	69,2%	15,4%	7,7%	100,0%

		% dentro de disponibilidad acogedora	33,3%	36,0%	22,2%	16,7%	30,2%
		% del total	2,3%	20,9%	4,7%	2,3%	30,2%
	bien	Recuento	1	5	3	2	11
		% dentro de Notas escolares evaluación final	9,1%	45,5%	27,3%	18,2%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedora	33,3%	20,0%	33,3%	33,3%	25,6%
		% del total	2,3%	11,6%	7,0%	4,7%	25,6%
	notable	Recuento	0	7	1	0	8
		% dentro de Notas escolares evaluación final	0,0%	87,5%	12,5%	0,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedora	0,0%	28,0%	11,1%	0,0%	18,6%
		% del total	0,0%	16,3%	2,3%	0,0%	18,6%
Total		Recuento	3	25	9	6	43
		% dentro de Notas escolares evaluación final	7,0%	58,1%	20,9%	14,0%	100,0%
		% dentro de disponibilidad acogedora	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,0%	58,1%	20,9%	14,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,025 ^a	12	0,527
Razón de verosimilitud	11,590	12	0,479
Asociación lineal por lineal	1,609	1	0,205

N de casos 43
válidos

a. 17 casillas (85,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,07.

En la misma línea, observamos que en el caso de las madres acogedoras tampoco existe una asociación significativa entre su disponibilidad y las calificaciones finales de los niños acogidos.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Llegados a este punto, podemos afirmar que se han alcanzado los objetivos planeados al principio de nuestro trabajo ya que hemos podido conocer los resultados académicos de la muestra objeto de estudio así como estudiar la asociación o no de dicha variable con otros aspectos relativos a la edad, nivel de instrucción y disponibilidad de los acogedores.

Tal y como se ha podido observar, los resultados de nuestro estudio señalan que los niños/as y adolescentes acogidos en familia ajena en la ciudad de Valencia presentan, a grandes rasgos, calificaciones medias-bajas globales. Si bien entendemos que esto no ha de conceptualizarse como fracaso por parte de los niños/as y adolescentes, ni del sistema ni de la familia pero sí como necesidad de conocer en profundidad la realidad vivida por ellos con el fin de diseñar e implementar propuestas de mejora desde el punto de vista socioeducativo.

Sin embargo, una limitación importante en nuestro estudio ha sido no disponer de todos los datos necesarios en relación con las calificaciones obtenidas, lo cual resulta preocupante en la medida en que es indispensable trabajar en red si queremos contribuir al bienestar de estos niños/as y adolescentes y su desarrollo integral. De hecho, en otros estudios (Casas y Monserrat, 2012, p. 191) se pone de relieve que se “conocemos muy poco sobre la situación escolar de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el sistema de protección. Sabemos aún menos sobre los itinerarios educativos que siguen los jóvenes después de salir del recurso de protección y casi nada sobre los factores que subyacen”.

Otra limitación de nuestro estudio es no haber podido contar con la participación de otros agentes sociales implicados que nos ofrecieran una visión que enriqueciese y ampliase las posibilidades de nuestro estudio. Por lo que respecta a la prospectiva de nuestro estudio, pretendemos seguir trabajando en esta línea ampliando a los acogimiento en familia extensa así como analizando variables relativas a la competencia parental y la dinámica familiar. Por otra parte, también resulta interesante conocer la percepción de los profesionales implicados en la escuela mediante un acercamiento cualitativo que nos permita profundizar en la realidad estudiada. En definitiva, se de llevar a cabo estudios en profundidad que permitan diseñar e implementar políticas de protección y de este modo permitir que tanto los profesionales como los propios niños/as y adolescentes estén representados en dichos procesos.

5. REFERENCIAS

- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. y Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.
- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza Editorial
- Bravo, E. A. y Fernández Del Valle, J. (2009) *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Fernández Del Valle, J., Álvarez-Baz, E. y Bravo, E. A.(2002). Acogimiento en familia extensa. Perfil descriptivo y evaluación de necesidades en una muestra del Principado de Asturias. *Bienestar y Protección Infantil*, I (1), 33- 55.
- Fernández Del Valle J., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2007). *Evaluación de resultados de la medida de acogimiento familiar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Fernández Del Valle J., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2008). El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, L.; Marí-Klose, P.; Pasamar, Y. y Santos, M. J. (2016) *Familias que acogen: Un análisis de las relaciones intergeneracionales en hogares que participan en un programa de acogimiento familiar no preadoptivo*. Recuperado de <http://fes-sociologia.com/familias-que-acogen-un-analisis-de-las-relaciones-intergeneracionales-en-hogares-que-participan-en-un-congress-papers/1751/>
- Jiménez, J. M. y Palacios, J. (2009) *El acogimiento familiar en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento civil. BOE núm. 15
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE num. 175 pp 61871- 61889.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE num 180 pp 64544- 64613.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión De la literatura científica española. *Educación XXI*. 13, pp. 117-138

- Moral, M. J.; Sospedra, R.; Molero y Sabater, Y. (2012) El estilo educativo de los adultos como indicador de buen pronóstico en el acogimiento familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, no1-Vol.2, pp. 323-330.
- Navarrete, L. (dir.) (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Poyatos, A. (2015). La construcción social del acogimiento familiar de la infancia: discursos profesionales. *Documentos de Trabajo Social*, 56, 7-26.
- Salas, M. D., Fuentes, Ma J., Bernedo, I. Ma, García Martín, M. Á., y Camacho, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visitas de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de Psicología*, 2(2), 35-42.
- Sawyer, R. J. y Dubowitz, H. (1994). School performance of children in kinship care. *Child Abuse and Neglect*, 18 (7), 587-597.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica* 11,(1), 7-24.
- Villaescusa, L. y Aceituno, A. (2014). Protección a la infancia en recursos familiares: acogimiento y adopción. En P. Cánovas y P. Ma (Coord.) *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 385-468). Valencia: Tirant Humanidades
- Villalba, C. (2002). *Abuelas cuidadoras*. Valencia: Tirant lo Blanch.

IMPLICACIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA EN LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL. INCIDENCIA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez, Universitat de València³, Inclusión y Diversidad funcional.

Resumen

En la primera infancia se asientan las bases de la educación. La atención en el primer ciclo educativo en la educación formal y en la etapa en el ámbito no formal, recae fundamentalmente en los Técnicos Superiores en Educación Infantil, por tanto, su formación es muy importante por la repercusión que tienen en la educación de los niños y niñas, en su manera de interaccionar y comprender el mundo que les rodea junto con las familias.

El Título Superior en Educación Infantil es un Ciclo Formativo de Grado Superior; surge con la LOGSE el curso 1995-1996 y se modifica para adaptarlo a la LOE el curso 2007-2008. Su competencia general consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal (0-3), y en toda la etapa en el ámbito no formal (0-6), generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias (art. 4 del Real Decreto 1394/2007). Se cursa durante dos años obteniendo el Título de Técnico Superior en Educación Infantil.

Los proyectos de Trabajo parten de un enfoque globalizador abierto para provocar aprendizajes significativos, a partir de los intereses de los estudiantes y de sus experiencias y conocimientos previos (Díez, 1998). Supone un cambio de actitud por parte del educador (escucha, canalizador de propuestas, organizador de intereses, preguntando, respetando la diversidad y la identidad, integrando intereses individuales en un proyecto colectivo y potenciando la búsqueda de soluciones a un mismo problema, en colaboración con las familias).

Se fundamenta en el aprendizaje significativo; la identidad y la diversidad; el aprendizaje interpersonal activo; la investigación sobre la práctica; la evaluación procesual (Díez, 2013) y la globalidad (Díez, 1998).

³ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación de la Universitat de València UV- SFPIE_GER17-588199 con el Título "UV- UVAPS: universidades públicas valencianas por el APS, y a su continuidad con el Proyecto UV-SFPIE_GER18-844761 "Consolidación de UVApS (Universitats Valencianes per l'ApS), a los que pertenecen las autoras.

La metodología utilizada es mixta, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas (Bisquerra, 1996; Cohen y Manion, 1990). Para identificar los resultados se tuvieron en cuenta la diferencia entre las notas iniciales de los alumnos y las finales, las asambleas en el aula y se llevaron a cabo unos grupos de discusión con el profesorado.

El trabajo por proyectos se ha realizado desde el aula del ciclo formativo del segundo curso de infantil, coordinado desde el módulo de "Intervención con familias y atención a menores en riesgo social" y el módulo "Habilidades Sociales", en un Proyecto que ha ocupado dos cuatrimestres, denominado "Nos formamos en la Educación Inclusiva" (Lahora, 2001; Loughlin y Suina, 1987; Monfort y Juárez, 1990).

La asamblea ha favorecido la reflexión de las tareas y actividades que implicaba el proyecto, así como la organización y coordinación entre el alumnado (Díez, 1998; Díez, 2011).

Se destaca metodológicamente el trabajo conjunto y coordinado de los docentes y discentes del ciclo, desarrollando un trabajo activo y participativo global.

Se realiza una formación teórica basada en los núcleos que presenta el Módulo Formativo "Intervención con familias y atención a menores en riesgo social" y "Habilidades Sociales", se parte de una conceptualización básica sobre la inclusión educativa. Como actividades se realizan charlas por expertos, visitas a centros de Estimulación Temprana y Educación Especial, Centros de Menores, Escuelas Infantiles, búsquedas en internet sobre conceptualización, asociaciones y entidades que trabajan con las diferentes colectivos y problemáticas, comentarios de películas y videos, análisis de casos, estudio de materiales, realización de programas de estimulación sensorial, estudio comparado de diversos centros de estimulación temprana, entrevistas con representantes de Asociaciones de familiares de escuelas infantiles... Se incide en los aspectos relacionados con las actitudes del educador infantil en relación con las familias.

Los resultados académicos muestran una mejora en la comprensión y contextualización de los contenidos por parte del alumnado. Se destaca una mejora notable en la coordinación e interacción entre el alumnado (Del Barrio, 2002; Díez, 2002, Díez, 2007).

Los grupos de discusión docentes han permitido llegar a diferentes conclusiones, como la importancia del trabajo cooperativo en el aula como modo de asimilación de contenidos prácticos y teóricos, el trabajo por proyectos como método de trabajo que contribuye al fomento de la motivación e implicación del alumnado en sus propios aprendizajes y la coordinación docente como elemento clave para el buen funcionamiento del trabajo por proyectos y el fomento de la interacción en el aula, con la implicación de las familias.

Podemos destacar unos resultados satisfactorios en todo el proceso, que han

contribuido a la mejora de los métodos de enseñanza aprendizaje fomentando la participación, interacción e implicación del alumnado y del profesorado.

La formación de las/los educadores/as infantiles es básica para el desarrollo de los más pequeños, partiendo de un trabajo cooperativo y activo en el aula. La formación en el ámbito de la inclusión en colaboración con las familias, hace que los educadores infantiles amplíen sus expectativas hacia la educación en la diversidad, conozcan nuevos métodos y recursos, puedan canalizar necesidades de los niños y niñas y muestren una sensibilidad mayor.

Consideramos que es una necesidad que el currículo del Ciclo formativo contempla y que como docentes hemos de contextualizar y valorar.

Palabras clave: Familia, Técnico Superior en Educación Infantil, Intervención Educativa, metodología de proyectos de trabajo.

Introducción

En este trabajo se presenta cómo se forman en educación inclusiva y su vinculación con las familias, al alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil de un Instituto de la Comunidad Valenciana. Esta experiencia tiene como eje conductor del trabajo en el aula la metodología del trabajo por proyectos, uno de los ejes fundamentales de trabajo metodológico en las escuelas infantiles. La metodología activa y participativa que implica el trabajo por proyectos lleva consigo la adquisición por parte del alumnado de una aprendizaje significativo y cooperativo (Teberosky, 1991; Varios, 1995), que los estudiantes del ciclo formativo han de ser capaces de hacer llegar a los más pequeños cuando desempeñen sus funciones como educadores infantiles, una vez finalizado su proceso formativo.

Desde el punto de vista de la pedagogía social, los aspectos relacionados con el desarrollo de la infancia y las habilidades sociales que han de desempeñar los profesionales que trabajen con este sector de la población, se ha de vincular con la familia, para que el trabajo cree sinergias y relaciones positivas para la comunidad educativa (Caride, 2005; Sáez, Escarbajal, y García, 2001; Sáez, 2002; Sáez, y García, 2006; Sáez, y Bas, 2007; Soriano, y Bedmar, 2015; Úcar, Llena, y Caride, 2006; Úcar, 2016).

Objetivos o propósitos

La primera infancia es uno de los periodos más importantes en el desarrollo del niño/a, y por tanto, hemos de formar adecuadamente a los educadores, para que

esta formación repercute de manera específica en el conocimiento de la educación inclusiva en las escuelas infantiles y en los ámbitos de la educación no formal, con el trabajo conjunto con las familias.

Marco teórico

La educación inclusiva

La inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo sigue siendo un reto (UNESCO, 2008; 2017), que desde la Agenda 2030 se pretende concienciar sociedades más inclusivas y equitativas, siendo el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación el que remarca que se garantice una educación inclusiva y equitativa, de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos con la meta del 2030. Para ellos los gobiernos han de prevenir y tratar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje, considerando la diversidad entre los estudiantes como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje para todos los estudiantes (Fox, Levitt, y Nelson, 2010).

Por educación inclusiva se entiende aquella que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, para que el sistema educativo llegue a todos, y al mismo tiempo, una educación basada en la equidad, es la que se basa en la justicia, considerando la educación de todos los estudiantes de igual importancia (UNESCO, 2008; 2017).

El ciclo formativo de Educación Infantil

El Título Superior en Educación Infantil es un Ciclo Formativo de Grado Superior; que surge con la LOGSE el curso 1995-1996 y se modifica para adaptarlo a la LOE el curso 2007-2008 (Ley Orgánica 5/2002; Ley Orgánica 2/2006; Real Decreto 1147/2011). La competencia general que han de adquirir sus titulados, consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal (0-3), de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal (0-6), generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias (art. 4 del Real Decreto 1394/2007). Está implantado en la Comunidad Valenciana desde el curso 2009-2010 (Orden de 29 de julio de 2009). Se cursa durante dos años obteniendo el

Título de Técnico Superior en Educación Infantil (National Scientific Council on the developing child, 2008).

La formación comprende materias relacionadas con la didáctica, la psicología evolutiva, la educación para la autonomía y salud, el juego, la familia..., aspectos básicos de inserción y orientación laboral y la formación en inglés. El plan de estudios actual en la Comunidad Valenciana comprende los módulos o materias que se cursan en el primer curso: Didáctica de la educación infantil (Real Decreto 1630/2006; Decreto 37/2008; Decreto 38/2008, Real Decreto 1630/2006; Orden de 24 de junio 2008) Autonomía personal y salud infantil, Expresión y comunicación, Desarrollo cognitivo y motor (Pons, y Roquet-Jalmar, 2010), Formación y orientación laboral y uno de los módulos impartido en inglés o inglés técnico.

En segundo curso la docencia abarca los dos primeros trimestres, cursando los módulos: El juego infantil y su metodología, Desarrollo socioafectivo, Habilidades sociales, Intervención con familias y atención a menores en riesgo social, Primeros auxilios, Empresa e iniciativa emprendedora, y módulo impartido en inglés o inglés técnico.

El último trimestre del segundo curso se realizan las prácticas que se denominan “Formación en Centros de Trabajo” o FCT (400 horas), en centros de educación formal de 0-3 años, en la educación no formal (ludotecas, granjas escuela...) o servicios sociales que atiendan niños hasta los seis años. Al mismo tiempo se prepara el “Proyecto de atención a la infancia” que se presenta al finalizar el segundo curso.

Con la nueva titulación se ha introducido la formación en inglés, muy valorado por las familias en esta etapa. Las ratios en el ciclo 0-3 en la Comunidad Valenciana, son muy elevadas, teniendo que atender este profesional a un gran número de bebés o niños (8 de 0-1 año; 13 de 1-2 años y 20 de 2-3 años; art. 5 del Decreto 2/2009).

Los proyectos de Trabajo como método de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto para provocar aprendizajes significativos, a partir de los intereses de los estudiantes y de sus experiencias y conocimientos previos (Diez, 1998; Hernández, y Ventura, 1992; Ibáñez, 1998). Supone un cambio de actitud por parte del educador, desde una posición de escucha, de canalizador de propuestas, organizador de intereses, haciendo preguntas, respetando la diversidad y la identidad, integrando intereses individuales en un proyecto colectivo y potenciando la búsqueda de soluciones a un mismo problema.

Se fundamenta en el aprendizaje significativo; la identidad y la diversidad; el aprendizaje interpersonal activo; la investigación sobre la práctica; la evaluación procesual (Díez, 2011; 2013) y la globalidad (Díez, 1996; 1998).

Es una metodología que se trabaja en la formación de los Técnicos en Educación Infantil en su proceso de enseñanza-aprendizaje en el Ciclo formativo, como una metodología que tendrán que aplicar en el aula de infantil con los niños/as en colaboración con las familias (Sanmartí, y otros, 2012), por tanto, es muy interesante que se trabaje en la formación inicial para que la conozcan y valoren a la hora de proponerla con los niños/as (Bassedas, Huguet, y Solé, 1999; Díez, y Palau, 2013).

Metodología

La metodología utilizada es mixta, utilizando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas (Bisquerra, 1996; Cohen y Manion, 1990). Para identificar los resultados del trabajo por proyectos en los estudiantes se tuvieron en cuenta la diferencia entre las notas iniciales de los alumnos y las finales, las asambleas en el aula y se llevaron a cabo unos grupos de discusión con el profesorado.

El trabajo por proyectos se ha realizado desde el aula del ciclo formativo del primer curso de infantil, coordinado desde los módulos de "Intervención con familias y atención a menores en riesgo social" y "Habilidades Sociales", en un Proyecto que ha ocupado dos cuatrimestres denominado "Nos formamos en la Educación Inclusiva" (Laguia, y Vidal, 1991; Lahora, 2001; Loughlin y Suina, 1987; Monfort y Juárez, 1990).

La asamblea ha favorecido la reflexión de las tareas y actividades que implicaba el proyecto, así como la organización y coordinación entre los estudiantes (Díez, 1998; Díez, 2011). Los grupos de discusión han posibilitado que cada docente exponga y reflexione sobre la utilidad de los métodos activos de participación y cooperación (Rodari, 1985; Saint-Exupery, 2003).

Discusión de los datos y evidencias

Se destaca metodológicamente el trabajo conjunto y coordinado de los docentes y discentes del ciclo, desarrollando un trabajo activo y participativo global (Fernández, Quer, y Securun, 1997).

Se realiza una formación teórica basada en los núcleos que presentan los módulos "Intervención con familias y atención a menores en riesgo social" que son las bases de la intervención con familias, con sus autores más destacados, en el que se trabajan los siguientes contenidos: la infancia, intervención en situaciones de riesgo y maltrato infantil, intervención con menores en situación de

desamparo, la familia como unidad de convivencia fundamental, intervención con familias desde la escuela infantil, e intervención con familias en riesgo social.

Se parte de una conceptualización básica sobre la inclusión educativa, atención a la diversidad, y más concretamente, diferencias entre estimulación temprana y estimulación sensorial, aspectos legales y organizativos, los niveles de concreción del currículo, la atención educativa, y las pautas de intervención educativa.

En el módulo "Habilidades Sociales", los contenidos que se trabajan son ¿Qué son las habilidades sociales?, ¿Cómo mejorar nuestras habilidades sociales?, presentación de Programas de entrenamiento en habilidades sociales, gestión de conflictos y toma de decisiones, caracterización de grupos, intervención en grupos e intervención en equipo de trabajo. Estos contenidos se trabajan desde los criterios de evaluación, las realizaciones profesionales y las competencias a adquirir, que están tanto vinculadas a la mejora personal en habilidades sociales y la preparación para el trabajo con los niños/as, sus familias, los compañeros/as de trabajo, los profesionales de otras instituciones, etc (Gámez, y Marrero, 2005).

Como actividades se han realizado charlas por expertos, visitas a centros de Educación Infantil, Estimulación Temprana y Educación Especial, búsquedas en internet sobre conceptualización, asociaciones y entidades que trabajan con las diferentes colectivos y problemáticas, comentarios de películas y videos, análisis de casos, estudio de materiales, realización de programas de estimulación sensorial, estudio comparado de diversos centros de estimulación temprana... (Cyrulnik, 2002; Del Barrio, 2002).

Se incide en los aspectos relacionados con las actitudes del educador infantil en relación con las familias, la detección e intervención con los niños y niñas, los cauces de derivación, los factores de maduración y las pautas de identificación de aspectos de inmadurez.

Resultados y conclusiones

Los resultados académicos muestran una mejora en la comprensión y contextualización de los contenidos por parte del alumnado. Se destaca una mejora notable en la coordinación e interacción entre el alumnado (Del Barrio, 2002; Díez, 2002, Díez, 2007).

Los grupos de discusión docentes han permitido llegar a diferentes conclusiones, entre las que podemos encontrar la importancia del trabajo cooperativo en el aula como modo de asimilación de contenidos prácticos y teóricos más profundos, el trabajo por proyectos como método de trabajo que contribuye al fomento de la motivación e implicación del alumnado en sus propios aprendizajes

y la coordinación docente como elemento clave para el buen funcionamiento del trabajo por proyectos y el fomento de la interacción en el aula.

Podemos destacar por tanto unos resultados muy satisfactorios en todo el proceso, que han contribuido a la mejora de los métodos de enseñanza aprendizaje fomentando la participación, interacción e implicación del alumnado y del profesorado.

El alumnado ha valorado muy positivamente en sus intervenciones la importancia de la colaboración con las familias en el proceso educativo de los niños/as, y especialmente en el ámbito de la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Han delimitado que los docentes y, especialmente los tutores, cumplen una serie de funciones muy diversas: escolar, personal, vocacional, institucional, docente, comunitario y familiar (Monarca, 2013).

Se han de conseguir canales de comunicación para promover una acción conjunta y coordinada, para lograr el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños/as, y al mismo tiempo se logra que las familias tengan una actitud más positiva hacia el centro educativo y se comparta la responsabilidad educativa (en valores, actitudes, normas; habilidades personales y sociales de autonomía), mediante una colaboración cooperativa centro educativo / familias.

Los aspectos que han valorado los estudiantes de la vinculación y participación de las familias en las escuelas infantiles han sido: el enriquecimiento mutuo de los agentes y destinatarios de la educación; la reducción de conflictos y la mejora de la convivencia; la estimulación de la solidaridad y la responsabilidad; la mejora en la calidad del trabajo realizado; la realización de planes conjuntos y la dedicación a objetivos comunes. Por tanto, todos los miembros de la comunidad educativa salen beneficiados de la participación, desarrollando valores de cooperación, solidaridad, tolerancia, ayuda...; las familias se sienten valoradas en un grupo, pueden aumentar su confianza y sentirse realizados y satisfechos, y los educadores/as infantiles se sienten más motivados y podrán dedicar más tiempo a sus alumnos/as individualmente.

Como actividades para implicar a las familias en los centros educativos señalan: actividades de colaboración en el aula, extraescolares, colaboración fuera del aula, reuniones (inicial de grupo, informativas...); actividades en casa, formación de las familias, gestión, proporcionar información (carteles, circulares, página web del centro, blog, foros de sugerencias...). Especifican que los Proyectos de Trabajo como metodología contribuyen a lograr muchas de estas actividades de participación de las familias.

Contribuciones y significación de este trabajo

La formación de las/los educadores/as infantiles es básica para el desarrollo de los más pequeños, es por ello imprescindible partir de un trabajo cooperativo y activo en el aula de aquellos que serán uno de los principales implicados en la educación de los niños/as, adultos del futuro. A partir del trabajo en el aula de formación inicial de metodologías participativas y constructivas, como los Proyectos de Trabajo, el alumnado, cuando desarrolle su trabajo como profesionales, valorará y aplicará estas metodologías. La formación en el ámbito de la inclusión hace que los educadores infantiles amplíen sus expectativas hacia la educación en la diversidad, conozcan nuevos métodos y recursos, puedan canalizar necesidades de los niños y niñas y muestren una sensibilidad mayor hacia los mismos y sus familias.

Consideramos que es una necesidad que el currículo del Ciclo formativo contempla y que como docentes hemos de contextualizar y valorar.

Referencias

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1999). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica (Edición revisada)*. Barcelona: CEAC.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cyrułnik, B (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Diez, M. C. (1996). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Diez, M. C. (1998). *Proyectando otra escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Diez, M. C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Diez, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

- Diez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Diez, M. C. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona: Graó.
- Diez, M. C. (2013). *10 Ideas Clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Diez, M. C. y Palau, P. (2013). *Los trastornos infantiles. Guía de acompañamiento familiar y profesional*. Barcelona: Graó.
- Fernández, E., Quer, I. y Securun, R. M. (1997). *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Cultura.
- Fox, S. E., Levitt, P. y Nelson, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Journal Compilation*, 81(1), 28-40.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. *Anuario de Psicología*, 36(3), 239-260.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE/Graó.
- Ibáñez, C. (1998). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla. 4a reimpresión.
- Laguia, M. J. y Vidal, C. (1991). *Rincones de actividades en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lahora, C. (2001). *La escolarización antes de los tres años. Organización del aula y diez Unidades Didácticas*. Madrid: Narcea.
- Loughlin, C. E.; Suina, H. J. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata y MEC.
- Monarca, H. (2013). Trabajo Colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la Orientación Educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 114-123.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1990). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- National Scientific Council on the developing child (2008). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture. The Issue*. Harvard University. Consultado en www.developingchild.net.

- Pons, E. y Roquet-Jalmar, D. (2010): *Desarrollo cognitivo y motor*. Barcelona: Altamar.
- Rodari, G. (1985). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la escuela y Fontanella.
- Sáez, J., Escarbajal, A. y García, A. (2001). *Pedagogía social*. Murcia: DM.
- Sáez, J. (coord.) (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sáez, J. y Bas, E. (2007). *Pedagogía social y educación social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Saint-Exupery, A. (2003). *El Principito*. Barcelona: Quinteto.
- Sanmartí, N., y otros (2012). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Soriano, A. y Bedmar, M. (2015). *Temas de Pedagogía Social-Educación Social*. Granada: Universidad de Granada.
- Teberosky, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Úcar, X., Llena, A. y Caride, J. A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- UNESCO (2008). *48a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Documento Final*. París: UNESCO Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5b1%5d.pdf
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Varios (1995). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. MEC y Edelvives. Zaragoza. Tomo I: “De cómo los niños aprenden a escribir y leer”; Tomo II: “De cómo enseñar a escribir y leer”; Tomo III: “Materiales y recursos para el aula”.

Legislación básica

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 1 2007).

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 11 2007)

Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat (DOCV 3-4-2008)

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 3-4-2008) (que desarrolla el Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 14 01 2009)

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil -BOE 4/ 1/2007-)

Orden de 24 de junio 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil (DOCV 25 07 2008).

Orden de 29 de julio de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece para la Comunitat Valenciana el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil (DOCV núm. 6093, 2 9 2009).

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 30 de julio de 2011).

IMPORTANCIA DEL ÁMBITO FAMILIAR EN LA EXPERIENCIA DE OCIO JUVENIL (16-18 AÑOS)

Joseba Doistua Nebreda, Sheila Romero da Cruz, Yolanda Lázaro Fernández,
Universidad de Deusto, Grupo de investigación “Ocio y Desarrollo Humano”

Resumen

La familia es el primer lugar de socialización y de construcción de la identidad. Actualmente estamos viviendo cambios profundos y convulsivos en dicha institución que hace que estos nuevos modelos y formas de articulación conlleven a una apertura a la heterogeneidad familiar tanto en su composición, en su tamaño, como en las relaciones con otras instituciones. La familia actual evoluciona de acuerdo con las nuevas realidades, puesto que se trata de una institución plural y dinámica. Además, diversos autores afirman que la familia influye de una manera muy decisiva en la construcción del ocio juvenil, señalando que el funcionamiento interno familiar es uno de los condicionantes más relevantes e igualmente las personas jóvenes citan a la familia como un referente importante en su existencia vital.

En esta comunicación se entiende la experiencia de ocio como una vivencia humana libre, satisfactoria y con un fin en sí misma; es decir, voluntaria y separada de la necesidad. El Informe Jóvenes 2010 señala que la importancia del ocio era bastante o muy importante para el 90% de jóvenes, mostrando una tendencia alcista del valor del tiempo libre o del ocio. Por lo tanto, el ocio se ha convertido en uno de los aspectos que otorga valor y sentido a la vida de la juventud, donde desarrollen habilidades, aptitudes y valores que les aproxime al sentimiento de realización personal. Resulta imprescindible destacar que en esta etapa el grupo de pares o amistades determinan en gran medida su práctica de ocio, más allá de las determinaciones devenidas de sus prácticas familiares o escolares

Con carácter general, este texto pretende analizar la importancia de las experiencias de ocio compartidas con la familia, entre otros, como ámbito de desarrollo juvenil. Para ello se toma en consideración la principal actividad de ocio de los jóvenes (hombres y mujeres) analizando de manera comparada el grupo que realiza dicha actividad en familia, frente a aquellos que la realizan con otras personas.

El universo objeto de estudio lo componían todas las personas jóvenes que estaban cursando Enseñanzas Secundarias Postobligatorias en el estado español. Para la definición de la muestra se optó por realizar un muestreo probabilístico estratificado (mediante una afijación proporcional) al conjunto de la población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria de régimen general de

centros públicos, concertados y privados del territorio español. La muestra finalmente obtenida ha sido de 2694, que permiten un error muestral del 1,9% y un nivel de confianza del 95%. Además, se tomó en consideración la opinión de las familias de dicho alumnado respecto a temas similares, mediante una encuesta que recogía el propio alumnado y que posteriormente eran remitidas a los centros educativos. Pudieron recuperarse 637 cuestionarios de familias, lo que supone un 23,6% del alumnado, aunque resultó con una distribución desigual a nivel territorial.

Atendiendo a los objetivos e hipótesis de la investigación se elaboraron dos cuestionarios ad hoc para conocer la organización de los tiempos académicos y de ocio, uno orientado al alumnado y otro a las familias de los mismos.

En un primer lugar, con fin de identificar la muestra objeto de estudio, así como las modalidades de ocio más practicadas en compañía de la familia, se realizó un análisis de frecuencias recurriéndose a la prueba Ji-cuadrado para comprobar la relación entre éstas. Posteriormente, para describir las implicaciones que la realización de actividades de ocio con la familia tiene en el grado de satisfacción de las personas jóvenes y la importancia que las familias confieren al ocio de sus hijos e hijas comparando si difieren en función de ser prácticas compartidas por la familia o no, así como para comparar los beneficios percibidos de dichas actividades y la opinión sobre su vida familiar, se realizó un contraste de medias mediante la prueba t de Student para muestras independientes, así como el tamaño del efecto a partir del coeficiente d de cohen (Lakens, 2013).

Los principales hallazgos de este estudio hacen referencia a que posiblemente el hecho de realizar la actividad de ocio principal con la familia determina el tipo de práctica, destacando como las más realizadas el cuidado de animales, de plantas, ir de compras, preparar celebraciones y fiestas. En cambio, fuera del ámbito familiar destaca el ocio deportivo y digital. Cada una de estas actividades determina el grado de satisfacción e importancia que la juventud otorga a su ocio, así como los beneficios que perciben de su práctica.

Si bien la familia posee una influencia importante en la configuración de los hábitos de ocio de sus hijos/as, se observa que en la etapa juvenil, las prácticas de ocio se realizan principalmente fuera de este ámbito, sobre todo en el caso de la actividad principal de ocio que es aquella más significativa para la población joven.

Palabras clave: Ocio, familia, juventud, experiencia, beneficios.

Introducción

La familia como realidad ha sufrido, según Valdivia (2008) profundos y convulsos cambios en los últimos años. Por un lado se han eliminado o modificado subsistemas tradicionales tales como el conyugal, parental, filial y fraternal, apareciendo nuevos y diversos subsistemas. Por otro lado, la modificación de las dedicaciones y roles ejercidos por el hombre y la mujer también se han modificado generando un nuevo funcionamiento interno de la familia. Finalmente Valdivia que estos cambios generan cambios en el modelo educativo de la familia y los valores que se viven y transmiten pueden depender del tipo de familia con el que nos encontremos. En conclusión, resulta complejo para este autor llegar a una definición que comprenda los diferentes modelos existentes.

Para Valdemoros et al. (2014), todos los nuevos modelos actualmente existentes han conllevado a una mayor heterogeneidad no solo en la composición o tamaño de la familia, sino también en sus relaciones con estructuras socioinstitucionales como son la escuela, servicios públicos, servicios sociales, iglesia, etc. Por lo tanto la familia actual evoluciona de acuerdo con las nuevas realidades, es una institución plural y dinámica que modifica su estructura y comportamiento con otros agentes sociales. Eso no quiere decir que no siga siendo considerada actualmente como un espacio fundamental en la vida de las personas y en el modo de organización social (Álvarez y Rodríguez, 2008).

Para diferentes autores, entre ellos Espada, González y Campos (2009), consideran que junto al ámbito escolar, es en el familiar donde se comienza la socialización de las personas y además el primer lugar donde se va construyendo la identidad.

Valdemoros y otros (2014) afirman que la familia influye de una manera muy decisiva en la construcción del ocio juvenil, señalando que el funcionamiento interno familiar es uno de los condicionantes más relevantes. El núcleo familiar educa y socializa, por ello ha de revisar sus capacidades, valores, actitudes y normas de convivencia para transmitir una sociabilidad adecuada a los/las niños/as y jóvenes (Valdemoros y otros, 2011).

Diferentes investigaciones y publicaciones indican como para las personas jóvenes la familia sigue siendo un pilar fundamental de su existencia vital. De acuerdo con los datos recogidos en el Informe “Jóvenes españoles entre dos siglos (1984-2017)” en el capítulo en el que López (2017) presenta la centralidad de la familia para los jóvenes, lo más importante de sus vidas son la salud y la familia, seguido de los amigos y conocidos, el trabajo y el tiempo de ocio. Según este autor, la familia se muestra como uno de los pilares más importantes de su vida (97% de los encuestados) y el lugar donde se dicen las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo. Al mismo tiempo, encuentran en la familia su primer y fundamental espacio de libertad y autonomía, debido al talante negociador de la familia española.

El Grupo de Investigación PSICOSOC (2011) indica que las y los jóvenes citan a la familia como un referente importante en su existencia vital, apuntando que su valoración hacia ella ha ido en aumento a medida que ellos han ido madurando. Comparten valores tales como son la responsabilidad, disciplina, compromiso, educación, motivación y exigencia. Por lo tanto valoran positivamente la familia, pero le otorgan al grupo de iguales la clave en la formación de su identidad y en la vivencia de su ocio.

Si bien de manera tradicional el ocio siempre ha sido entendido como un medio para conseguir ciertos beneficios sociales, económicos, de salud, etc., actualmente podemos entender el ocio como un fin en sí mismo. Este carácter autotélico del ocio lo desarrolla Cuenca (2000), quien define la experiencia de ocio como una vivencia humana libre, satisfactoria y con un fin en sí misma; es decir, voluntaria y separada de la necesidad. Además, Caride (2012: 309), señala que “las experiencias de ocio, en su inscripción en los nuevos tiempos sociales y los riesgos que comportan en una sociedad espacio-temporal transformada, están siendo objeto de un profundo debate intelectual y social”.

En este sentido el Informe Jóvenes 2010 señala que la importancia del ocio era bastante o muy importante para el 90% de jóvenes, mostrando una tendencia alcista del valor del tiempo libre o del ocio en la última década (López, 2010), que junto a otros valores vinculados a la estética o la sexualidad, refuerzan la matriz presentista y hedonista características de las sociedades postmodernas (Rodríguez, 2010). En este sentido, Torio (2004) pone el acento en la urgencia de las gratificaciones inmediatas y Lipovestky (1994), apunta que no sólo los jóvenes, sino la sociedad en su conjunto están bajo el jugo de lo efímero.

Así, para Cuenca (2011, 2014) lograr que la vivencia de ocio sea una experiencia valiosa implica cambios conceptuales, actitudinales y estructurales, y supone asumir que, frente a un ocio consumo, resulta imprescindible trabajar un ocio experiencial. Por lo tanto, actualmente, el ocio se ha convertido en uno de los aspectos que otorga valor y sentido a la vida. Por ello, en relación a sus prácticas, se viene insistiendo en la hipótesis de que éstas ocupan un lugar muy relevante para los aprendizajes y las experiencias de la infancia, la adolescencia y la juventud (Monteagudo, 2008), siendo la participación de la educación y los/las educadores/as imprescindible.

Investigaciones anteriores como la presentada por Doistua, Cuenca y Ortega (2014) muestran cómo la juventud apunta que más allá de su simple práctica, actividades tales como práctica deportiva, pasear, estar con las amistades, o navegar por internet, tienen gran importancia en su vida puesto que suponen una experiencia seria (Stebbins, 2008) a la cual le atribuyen importantísimos beneficios psicológicos. Además, diferencian perfectamente estas experiencias serias de otras prácticas más casuales o que no tienen una significación tan elevada para el propio joven. Es en la diferencia de las prácticas señaladas en un caso u otro lo que permite a estos autores afirmar que la actividad no es lo que define la experiencia de ocio, sino que el joven dota a esta experiencia de

valores diferentes en función de sus necesidades de desarrollo personal y social. E incluso en una situación compleja en el ámbito económico, el valor del ocio en lugar de perder importancia, la gana.

Como referencia principal a la hora de entender lo que es la juventud, en este trabajo se considera un espacio social de experimentación individual prolongado, donde conviven una multiplicidad de situaciones (Gil, 2005; Tejerina, Carbajo y Martínez, 2012). En esta etapa vital, se añade el hecho de que el grupo de pares o amistades determinan en gran medida su práctica de ocio, más allá de las determinaciones devenidas de sus prácticas familiares o escolares (Doistua, Cuenca y Ortega, 2014). Partiendo de estas ideas de carácter general, el siguiente texto se plantea diferentes objetivos de trabajo: Especificar las diferentes modalidades de ocio de la principal actividad que señala el alumnado en función de la compañía con la que la realizan; Analizar las implicaciones que la realización de actividades de ocio con la familia tiene en el grado de satisfacción que las personas jóvenes perciben; Identificar los beneficios percibidos de la práctica de ocio; Mostrar la opinión del alumnado en relación a su vida familiar, así como la importancia que las familias confieren al ocio de sus hijos e hijas; Proponer indicaciones para la práctica en relación a la función de las familias en el ocio de sus hijos/as.

Método

Los datos obtenidos para la redacción de este texto derivan de una investigación realizada dentro del subproyecto "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Participación de los jóvenes en la creación y gobernanza de sus espacios de ocio como factor de desarrollo personal" (EDU2012-39080-C07-03) incluido dentro del Proyecto "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" (proyecto coordinado EDU2012- 39080-C07-00), cofinanciado en el marco de Ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada del Plan Nacional I+D+i. Dentro de los objetivos del grupo de investigación "Ocio y desarrollo humano" estaba el analizar las prácticas de ocio de las personas jóvenes, por lo que en el diseño final del cuestionario se incluyó un apartado de análisis de dichas actividades que se describe a continuación.

El universo objeto de estudio es el compuesto por personas jóvenes que cursan enseñanzas secundarias postobligatorias en el estado español. Para obtener la muestra final de 2694 cuestionarios se optó por realizar un muestreo probabilístico estratificado mediante afijación proporcional, tomando como referencia las llamadas áreas Nielsen, dividiendo al Estado en seis áreas diferentes: Noreste, Levante, Sur, Centro, Noroeste y Norte, además del tipo de estudios, la titularidad de los centros educativos y el sexo. Esto permitió un error muestral del 1,9% y un nivel de confianza del 95%.

Para el caso concreto de este análisis, también se utiliza otra herramienta diseñada ad hoc para las familias de los alumnos participantes en la muestra. De esta manera se podía obtener la opinión de ellas en algún caso para obtener información sobre ellas o en otros casos para poder contrastar datos obtenidos en la muestra de alumnado. La mortalidad estimada era del 40% pero, tras un esfuerzo en mejorar dicha muestra se obtuvieron 637 encuestas lo que supone un 23,6% del total. A esto se añadió que la distribución en el territorio de dichos datos era desigual. Pese a esto, se considera que es una información de utilidad para el análisis, si bien no para realizar comparativas territoriales. El procedimiento llevado a cabo para la obtención de los datos fue diferente. En el caso del alumnado, en colaboración con los centros educativos y de manera completamente anónima, se acudió de manera presencial a los mismos para la administración del cuestionario por investigadores participantes en el proyecto y así poder asesorar o responder las posibles dudas que pudieran surgir en su cumplimentación. En el caso de las familias se remitió por sobre con el mismo código que el cuestionario del alumnado, para que pudieran vincularse en una única base de datos.

Por lo tanto se cuenta con dos instrumentos de los cuales este texto se centra en las variables relacionadas con el ocio de las personas jóvenes y su vinculación con la familia y su vida familiar a través de las siguientes variables:

1. Actividad de ocio más importante que practican. En este caso se toma como variable independiente teniendo en cuenta la compañía con la que la realizan: en familia o cualquier otro tipo de compañía (sólo, gente de su edad u otras personas). De todas las actividades de ocio existentes el alumnado podía elegir entre 49 posteriormente agrupadas en 9 modalidades para posibilitar su explotación de manera más eficaz: Televisión y radio, ocio digital, ocio deportivo, turismo y excursionismo, ocio cultural, ocio festivo, juegos (sin ordenador), otras actividades y ocio solidario. Con el objeto de conocer cuáles eran las principales actividades de ocio que las personas jóvenes practican con sus familias, se realizó un análisis de frecuencias recurriéndose a la prueba Ji-cuadrado para comprobar la relación entre éstas.
2. Grado de satisfacción con las actividades de ocio. En este caso se trata de una serie de variables dependientes en escala de Likert entre 1 y 5, para conocer hasta qué punto la actividad es importante para el practicante y su grado de satisfacción con la misma.
3. Beneficios percibidos de la práctica de ocio en función de que estos sean físicos, emocionales, cognitivos, conductuales y sociales.
4. Diferentes preguntas para conocer la opinión de las personas jóvenes en relación a su vida familiar, también en en escala de Likert con gradación de 5 puntos.
5. Finalmente, de los cuestionarios diseñados para las familias, se pregunta sobre la Importancia que las familias otorgan al ocio de sus hijos/as, en una única pregunta.

Para realizar el análisis de estos cuatro conjuntos de variables (2-5), comparando si difieren en función de ser prácticas compartidas por la familia o no, así como para comparar los beneficios percibidos de dichas actividades y la opinión sobre su vida familiar, se realizó un contraste de medias mediante la prueba t de Student para muestras independientes, así como el tamaño del efecto a partir del coeficiente d de Cohen (Lakens, 2013).

A continuación se muestra tabla 1 en la que se describen las diferentes características sociodemográficas, teniendo en cuenta si realizan la actividad principal de ocio con sus familias o no (solo, con su grupo de amigos o con otras personas). Destaca el hecho de que sólo el 13,8% de las personas jóvenes entre 16 y 18 años practican su principal actividad de ocio con sus familias. En el caso de las mujeres este porcentaje es mayor, así como en el caso de las personas matriculadas en ciclos formativos de grado medio. En el caso de la titularidad del centro las diferencias no resultan significativas.

Tabla 1. Principales características sociodemográficas de la muestra.

		Total	Con familia		Sin familia		χ^2	p
		N	n	%	n	%		
Sexo	Hombre	1382	157	42,3	1225	52,9	14,25	≤,001
	Mujer	1306	214	57,7	1092	47,1		
Tipo de estudios	Bachillerato	1752	209	56,2	1543	66,5	19,88	≤,001
	Ciclo formativo de grado medio	714	123	33,1	591	25,5		
	FPB	228	40	10,8	188	8,1		
Titularidad centros	Pública	2073	276	76,0	1797	79,0	2,17	,338
	Privada laica	120	21	5,8	99	4,3		
	Privada religiosa	446	66	18,2	380	16,7		

χ^2 = Prueba de Ji cuadrado; p= valor de significación

Resultados

Los resultados se agrupan en función de los objetivos planteados, por lo tanto, en primer lugar se presentan los datos de las frecuencias de las principales modalidades de ocio practicadas; en segundo lugar, el grado de satisfacción y la importancia que otorgan a dicha actividad de ocio; en tercer lugar, la percepción de beneficios al realizar dichas actividades; en cuarto lugar, la opinión que tienen sobre su vida familiar y; en quinto y último lugar, la importancia que las familias otorgan al ocio de sus hijos/as.

El análisis de frecuencias mostró que las actividades de ocio más significativas para las personas jóvenes que cursan Enseñanza Secundaria Postobligatoria en España son: ocio deportivo (33,4%), ocio cultural (17,2%), ocio digital (14,1%), ocio festivo (13,3%), y otras actividades (12,6%) entre ellas, coleccionar cosas o cuidar animales. Estas cinco modalidades agrupan al 86,6% de la muestra. El 13,4% practica otro tipo de modalidades de ocio como turismo y excursionismo u ocio solidario.

Teniendo en cuenta los datos que hacen referencia a la realización de dichas modalidades con la familia, resulta que la principal modalidad de ocio es aquella que agrupa a otras actividades (36,4%), que normalmente tienen un carácter más esporádico, pero que en este colectivo suponen más de un tercio de las opciones señalizadas. Dentro de esta modalidad debían indicar cuales y serían principalmente: cuidar animales, ir de compras, cuidar plantas (huertos), manualidades, coleccionismo, etc. En un segundo lugar y también con una gran diferencia (31,3%) se encuentra el ocio festivo que hace referencia principalmente a salir a tomar algo con la familia, participar de manera activa en las diferentes fiestas y celebraciones, etc. El resto de actividades se encuentran por debajo de los porcentajes en el caso de la media total, como por ejemplo: ocio deportivo (11,6%), ocio cultural (17,2%) u, ocio digital (4,9%).

En relación al grado de satisfacción con la práctica y la importancia de la misma en la vida del alumnado (tabla 2), se observan medias elevadas con carácter general, aunque significativamente mayores en el caso de aquellas actividades realizas sin la familia.

Tabla 2. Contraste de medias en la compañía de la práctica de ocio respecto a la satisfacción e importancia de la actividad.

	Con familia (n=372)		Sin familia (n=2322)		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Satisfacción con la actividad	4,40	1,04	4,58	0,84	-3,70	≤,001	,21
Importancia de la actividad en su vida	3,89	1,31	4,26	1,09	-5,90	≤,001	,33

T= t de student; p= valor de significación

Observando los datos relativos a la percepción de los beneficios que las prácticas de ocio realizadas en compañía de la familia o sin su compañía, son perceptibles diferencias significativas en todos los casos, excepto en el de los beneficios cognitivos que hacen referencia a la creatividad y la adquisición de conocimientos, siendo en este caso medias similares aunque ligeramente superior en el caso de realizarlas en familia.

Tabla 3. Contraste de medias en la compañía de la práctica de ocio respecto a la percepción de beneficios al realizar las actividades de ocio

	Con familia (n=372)		Sin familia (n=2322)		t	p	d
	M	DE	M	DE			
1. Beneficios físicos: Estar más en forma.	2,68	1,63	3,10	1,68	-4,49	≤,001	,25
2. Beneficios emocional: Satisfacción y disfrute.	4,37	1,02	4,59	,84	-4,54	≤,001	,25
3. Beneficios cognitivos: Creatividad y conocimiento.	3,74	1,24	3,66	1,28	1,12	,261	,06
4. Beneficios conductual: Destrezas y habilidades.	2,88	1,52	3,28	1,58	-4,55	≤,001	,25
5. Beneficios sociales: Relación con otras personas.	3,33	1,57	3,86	1,41	-6,62	≤,001	,36

T= t de student; p= valor de significación

En relación a la vida familiar, las medias que se presentan en la tabla siguiente señalan datos positivos. En cambio, si bien de manera general, se considera que la vida familiar es buena (en prácticamente todos los casos las medias superan valores de 3,5 sobre 5), aquel alumnado que comparte las actividades de ocio con sus familias presenta medias superiores. Sobre todo, en el caso del grado de satisfacción general y con la consecución de objetivos importantes con su vida familiar.

Tabla 4. Contraste de medias en la compañía de la práctica de ocio respecto a la vida familiar.

	Con familia (n=372)		Sin familia (n=2322)		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Vida familiar ideal	3,69	1,05	3,54	1,09	2,47	,013	,13
Condiciones excelentes	3,69	1,03	3,59	1,07	1,68	,093	,09
Grado de satisfacción	4,15	1,02	3,96	1,07	3,20	,001	,19
He conseguido cosas importantes	3,78	1,08	3,61	1,12	2,73	,006	,15
No cambiaría nada	3,48	1,34	3,38	1,34	1,34	,181	,08
Me gustaría tener familia propia	4,37	1,09	4,26	1,13	1,75	,080	,10

T= t de student; p= valor de significación

Finalmente, en relación a la importancia que otorgan las familias al ocio de sus hijos e hijas, es siempre elevado, rondando el cuatro en una escala de uno a cinco. Tal y como se puede observar en la tabla 5, sí que se da una diferencia significativa resultando superior el dato en el caso de aquellos jóvenes que no practican su actividad principal con la familia frente a los que sí que lo realizan.

Tabla 5. Contraste de medias en la compañía de la práctica de ocio respecto a la importancia que dan las familias al ocio de sus hijos/as.

	Con familia (n=75)		Sin familia (n=513)		t	p	d
	M	DE	M	DE			
Importancia al ocio de sus hijos/as.	3,89	0,81	4,04	0,80	-3,35	,001	,18

T= t de student; p= valor de significación

Discusión

Una vez realizado el análisis y en contraste con la introducción realizada en base a los objetivos planteados, se presentaran una serie de temas que se consideran importantes a tener en cuenta en relación al papel que desempeñan las familias en torno al ocio de las personas jóvenes.

Tanto las personas jóvenes como las familias relacionan el ocio con un ámbito de desarrollo personal en el que a través de la práctica de actividades se viven experiencias y se aprende, y por tanto la persona obtiene beneficios. Además, la importancia otorgada por toda nuestra sociedad al ocio se ve incrementada a lo largo de los años. Por otro lado, investigaciones tales como la de López (2017) o el Grupo de Investigación PSICOSOC (2011) señalan que para las personas jóvenes la familia ocupa un lugar central y es un referente importante en su existencia vital. En cambio, sólo el 13,8% de las personas jóvenes entre 16 y 18 años practican su principal actividad de ocio con sus familias, si bien ese dato es algo mayor en el caso de las mujeres.

Diferentes respuestas a esta situación pueden verse tras el análisis previo realizado. En primer lugar, en relación al tipo de actividades realizadas por las personas jóvenes. En este análisis se ha tenido en cuenta la principal actividad de ocio, que para las personas jóvenes entre 16 y 18 años, según los datos obtenidos, son ocio deportivo (33,4%), ocio cultural (17,2%) y ocio digital (14,1%) y ocio festivo (13,3%). Se entiende que dichas prácticas se realizan en mayor medida bien en soledad o bien con su grupo de pares. Estas amistades determinan en gran medida su principal práctica de ocio, como bien señalan Gil, 2005; Tejerina, Carbajo y Martínez, 2012 o; Doistua, Cuenca y Ortega, 2014.

En cambio con la familia se realizan otro tipo de actividades que parece ser, por los datos obtenidos, que no suelen ocupar un lugar central en el ocio de las personas jóvenes como son: cuidar animales, ir de compras, cuidar plantas (huertos), manualidades, coleccionismo, salir a tomar algo con la familia, participar de manera activa en las diferentes fiestas y celebraciones, etc. En la tabla 2 se puede observar como las personas jóvenes que practican la actividad principal de ocio con la familia le otorgan a dicha actividad un grado de importancia menor en su vida, frente a los que la realizan con otros colectivos o bien de manera solitaria. Puede ir relacionado con lo comentado anteriormente o

también con el grado de autonomía para el diseño y realización de dicha actividad.

Asimismo, cuando se busca su opinión sobre los beneficios obtenidos, en el caso de las actividades realizadas en familia mantienen el nivel en el caso de los de carácter cognitivo, ya que la familia parece ser un buen lugar de desarrollo de la creatividad y el conocimiento. En cambio, no mejoran los beneficios físicos, emocionales, conductuales o sociales, en el caso de realizar dicha práctica con la familia.

En cuanto a su vida familiar, se observan datos que permiten afirmar que para la población joven, en general, la familia es un elemento de primer orden. Las medias descritas en el análisis en referencia a la opinión que las personas jóvenes tienen en cuanto a su vida familiar son en todos los casos elevadas, lo que apoya la idea transmitida por Álvarez y Rodríguez (2008) en cuanto a que la familia sigue teniendo un gran aprecio social y es valorada como un pilar fundamental de la vida personal y social.

El último de los elementos analizados hace referencia a la importancia que las familias otorgan al ocio de sus hijos/as. En este caso, se aprecia un nivel ligeramente superior en aquellas familias que no comparten la práctica principal de ocio con ellos/as, si bien resultan medias elevadas muy cercanas al valor cuatro sobre cinco, en ambos casos. La diferencia del valor superior que presentan las familias que no comparten la actividad principal con las personas jóvenes puede deberse a un mayor desconocimiento o preocupación por el uso del tiempo libre y de las prácticas de ocio de sus hijos/as y no tanto por su implicación en las mismas.

Como cierre, se presentarán algunas ideas que pueden derivar en una aplicación práctica a través de las conclusiones presentadas en esta discusión. Como idea inicial es necesario recordar que si bien la familia posee una influencia importante en la configuración de los hábitos de ocio de sus hijos/as en edades más tempranas, se observa que en la etapa juvenil (entre los 16 y 18 años), las prácticas de ocio se realizan principalmente fuera de este ámbito, sobre todo en el caso de la actividad principal de ocio que es aquella más significativa para la población joven. Es de suponer que las vivencias previas en el ámbito familiar, determinan de algún modo la experiencia de ocio de la juventud. Sería interesante investigar en torno a los itinerarios de ocio de dichos jóvenes para conocer en qué medida sus experiencias previas familiares y/o escolares determinan sus vivencias actuales de ocio.

Para las familias el ocio de sus hijos/as es muy importante, por lo que debería favorecerse en el ámbito familiar un mayor diálogo en torno a la importancia del tiempo libre en la vida de cada uno y analizar conjuntamente los elementos que inciden en una buena vivencia de dichos tiempos libres. Se trata de favorecer la creatividad, diálogo y convivencia en torno al fenómeno de ocio a través de espacios de reflexión.

Si uno de los aspectos señalados por las personas jóvenes en el disfrute de su ocio es el grado de autogestión y de control de la actividad, las familias, escuelas y entidades públicas pueden favorecer los mecanismos adecuados para que el joven desarrolle técnicas adecuadas para la gestión óptima de su tiempo libre, con lo que de alguna manera estará implicándose en dichas actividades sin ningún tipo de interferencia.

Si una de las razones de no practicar actividades de ocio con la familia se debe al tipo o modalidad de la actividad de ocio, puede bien dar un mayor protagonismo a ciertas prácticas que se realizan en mayor medida con la familia, o bien implicar a las familias en aquellas actividades que son las principales para los jóvenes, como el deporte o el ocio digital y que en muchas ocasiones no se practican en etapas anteriores.

Referencias

- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). “El valor de la institución familiar en los jóvenes universitarios de la Universidad de Granada”. *Bordón*, 60, 1, 7- 21.
- Caride, J.A. (2012). “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, marzo-abril, 301-313.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). “Aproximación a las experiencias culturales desde los planteamientos del Ocio Humanista: pautas para una profundización cualitativa”. En C. Ortega (Ed.), *Nuevos desafíos de los observatorios culturales*. Bilbao: Universidad de Deusto, 19-48.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 52. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Doistua, J.; Cuenca, M. y Ortega, C. (2014). “Prácticas y experiencias de ocio en los jóvenes de la comunidad autónoma de Euskadi”. En G. Pérez Serrano y A. De-Juanas Oliva (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED, 375-386.
- Gil, E. (2005). “El envejecimiento de la juventud”. *De Juventud*, núm. 71, 9- 11.
- Grupo de Investigación PSICOSOC. Centro de Estudios Superiores Don Bosco. (2011). “El sentido de vida en los jóvenes: redes sociales, relaciones significativas y actividades de ocio”. *Revista de Estudios de Juventud*, 95, 9-72.

- Lakens, D. (2013). "Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs". *Frontiers in Psychology*, 4:863. doi:10.3389/fpsyg.2013.00863.
- Lipovetsky, G. (1994). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- López, J.A. (2017). La centralidad de la familia para los jóvenes: convivencia, libertad y educación. En González-Anleo, J.M. y López Ruiz, J.A. (2017), *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017*. Madrid: Fundación SM, 105-164.
- López, J.A. (2010). "Ocio, consumo y medios de comunicación". En J. González-Anleo y P. González (Dir./Coord.), (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM, 229-298.
- Monteagudo, MaJ. (Ed.). (2008). *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 35. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, E. (2010). "Socialización y referentes socio-grupales en la construcción de la identidad juvenil". *Educación y Futuro*, (22), 55-69.
- Stebbins, R.A. (2008). *Serious leisure: a perspective for our time*. New Brunswick: Transaction.
- Tejerina, B.; Carbajo, D. y Martínez, M. (2012). *El fenómeno de las lonjas juveniles. Nuevos espacios de ocio y sociabilidad en Vitoria-Gasteiz*. Informes del CEIC, 004.
- Torío, S. (2004). "Familia, escuela y sociedad". *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Vademoros, M.A.; Ponce de León, A.; Ramos, R. y Sanz, E. (2011). "Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia". *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, núm. 1, 33-49.
- Vademoros, M.A.; Ponce de León, A.; Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). "La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción". *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190-770, noviembre-diciembre, 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>
- Valdivia, C. (2008). "La familia: concepto, cambios y nuevos modelos". *La Revue du REDIF*, vol. 1, 15-22.g

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL OCIO DE LAS PERSONAS JOVENES CON DISCAPACIDAD

Aurora Madariaga Ortuzar, Sheila Romero da Cruz, Idurre Lazcano Quintana,
Instituto de Estudios de Ocio, Grupo de Investigación El Ocio como Factor de
Desarrollo Humano

Resumen

En un país con gran tradición en estudios sobre juventud, existen multitud de investigaciones que analizan la realidad del ocio de las personas jóvenes, sin embargo no son tan abundantes si el foco de atención se centra en el colectivo de jóvenes con discapacidad. Este texto presenta los resultados relacionados con el papel de la familia en el ocio, que forman parte de una investigación de carácter integral “El ocio de la juventud con discapacidad” cuya finalidad ha sido mejorar el bienestar y la calidad de vida de la juventud con discapacidad, analizando aspectos relacionados con la oferta de ocio para la juventud y cuestiones que caracterizan la demanda de ocio de jóvenes con discapacidad.

Se elaboró un cuestionario para recoger la oferta de ocio para personas jóvenes con discapacidad del entorno comunitario y la gestionada desde las asociaciones de discapacidad. El objeto de estudio fueron, por un lado, agentes de ocio y de juventud, albergues y programas de la comunidad; y por otro, asociaciones de discapacidad. La herramienta constaba de tres secciones: (a) Datos generales de la entidad/equipamiento; (b) Programas y actividades de ocio y; (c) Inclusión en la oferta de ocio comunitaria. Cuando se analiza la oferta de ocio comunitaria, fundamentalmente en el contexto social de la juventud con discapacidad, en cuanto a su participación en actividades de ocio, ésta sigue acudiendo a las actividades de ocio principalmente en grupo, con la asociación de discapacidad y en segundo lugar solos o con algún miembro de su familia. En el caso de la programación para jóvenes, en la mayoría de los casos la compañía está relacionada con la asociación de cada discapacidad y en menor medida se encuentra la familia. En el caso de la oferta de ocio gestionada desde las asociaciones, la familia tiene un papel promotor de servicios y reivindicador de derechos de las personas con discapacidad pero no implicado directamente en la gestión.

Respecto al análisis de la demanda, el cuestionario diseñado se administró a jóvenes con discapacidad de 15 a 29 años, proporcionando la información que permite conocer la realidad del ocio del colectivo, en una aproximación tanto objetiva: actividades, prácticas y consumos, tiempos, espacios y recursos; como subjetiva: motivaciones, intereses, opiniones, valores, preferencias, beneficios y barreras. Con un nivel de confianza del 95%, el tamaño muestral ascendió a 400 individuos. De cara a distribuir la muestra de un modo equitativo, se procedió a la estratificación de la misma en función de: tipo de discapacidad, sexo y edad.

Estudios previos concluyen que gran parte de la juventud con discapacidad afirma que algunas de sus prácticas de ocio son organizadas por ellos mismos o junto con el grupo de amigos. Además, aunque identifican menos que algunas de sus actividades de ocio las organiza el tejido asociativo vinculado con los diferentes tipos de discapacidad y en menor medida señalan al núcleo familiar como promotor de sus prácticas de ocio. Muchos jóvenes afirman que realizan actividades de ocio solos, una parte de ellos disfrutan de algunas actividades junto con amistades con discapacidad y/o sin discapacidad, y apenas señalan a la familia como compañía de las prácticas de ocio.

En este estudio, los resultados muestran que la juventud con discapacidad, al igual que el resto de la población joven, valora el ocio como elemento importante en sus vidas, como un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades, y como ámbito de desarrollo personal. Y que al ser personas jóvenes la presencia explícita de la familia es menor que en otros periodos vitales o ciclos de edad, pero quizá la familia está más presente que en el ocio de las personas jóvenes sin discapacidad.

Por último, cabe resaltar que la investigación se realiza desde un enfoque estratégico inclusivo de la intervención con la juventud con discapacidad en los diferentes ámbitos del ocio. Es del todo relevante el papel de la juventud con discapacidad en la planificación y organización de sus propias actividades de ocio, así como la del grupo de amigos. Otros actores, como son la familia y el tejido asociativo, susceptibles de ser promotores en la organización del ocio del colectivo, van disminuyendo su presencia a medida que la persona joven con discapacidad crece y tiene más autonomía, y por tanto su protagonismo en la toma de decisiones.

Palabras clave: ocio, familia, discapacidad, asociaciones, participación

1. Introducción. Estado de la cuestión

En la investigación sobre la experiencia de ocio resulta especialmente interesante la visión de Neulinger (1980), que aborda variables tanto sociales como culturales. Desde la perspectiva psicológica la experiencia de ocio se entiende, según Iso-Ahola (1980), como un estado mental subjetivo, resultado de la libre elección y llevada a cabo por razones intrínsecas que parece depender exclusivamente del individuo que la experimenta. Sin embargo, en añadidura a los elementos cognitivos y afectivos, se hace necesario considerar que el ser humano recibe la influencia de la sociedad y del medio en el que vive a la hora de experimentar cualquier vivencia, incluida la de ocio. Sin restar importancia a los condicionantes personales que permiten, favorecen o facilitan la vivencia de la experiencia de ocio, entendemos que ésta se refiere a un estado mental que se deriva de la interrelación entre el participante y su entorno; un entorno en el que inciden las variables sociales y/o situacionales. Lograr que la vivencia de

ocio sea una experiencia valiosa implica cambios conceptuales, actitudinales y estructurales, y supone asumir (Cuenca, 2003), que frente a un ocio consumo, hay que trabajar un ocio experiencial.

En este trabajo, aunando diferentes aportaciones de diversos autores y tomando como referencia la estructura de la oferta de ocio en la realidad en la que vivimos (Lazcano, Madariaga, y Lázaro, 2014; Madariaga, Lazcano y Doistua, 2014), se entiende la experiencia de ocio como una realidad que se alimenta de la vertiente objetiva (sujeto, grupo, actividad, tiempo, espacio y recursos) y de la vertiente subjetiva (beneficios, intereses y opiniones, motivaciones y valores).

Por ello, para analizar la experiencia de ocio se parte del análisis de la práctica, pero ninguna actividad o suma de actividades por sí misma puede configurar una experiencia de ocio y mucho menos un estilo de vida en ocio. Nuestro entendimiento se basa en la asunción de que el individuo otorga definiciones subjetivas a las actividades que practica. De ahí que resulte indispensable añadir otras dimensiones que completen la aproximación conductual. Así, la investigación se completa con una aproximación a la dimensión cognitiva, centrada en el análisis de las opiniones y preferencias que una persona tiene con respecto a una práctica para que ésta se convierta en una experiencia de ocio (Madariaga y Lazcano, 2014). Asimismo se analiza la dimensión motivacional, entendiendo que las emociones, además de organizar la cognición y la acción, poseen un efecto motivacional. Se incluye así el elemento con mayor componente intra-psíquico del concepto de estilo de vida: las motivaciones. Por último, se aborda la dimensión cultural; esta aproximación incluye un análisis sociológico o sociocultural, que analiza el consumo de ocio como un acto social y un evento cultural. Desde esta última dimensión se considera importante analizar los valores, ya que se entiende que estos, como reflejo de la influencia de la cultura en la que vive la persona, inciden en sus orientaciones vitales y, en consecuencia, en la vivencia de sus experiencias de ocio.

A continuación, vamos a describir el papel de la familia en el desarrollo de toda persona y que se extiende al ámbito del ocio. La familia es el grupo básico más importante, el primer contexto socializador y el entorno natural en donde los miembros que la forman evolucionan y crecen a nivel afectivo, físico, intelectual y social. Cada familia es un sistema abierto (Ajuriaguerra, 1980; Lila, Musito y Buelga, 2000), en continuo movimiento, cambio y reestructuración. Es un entorno interactivo y cualquier suceso que ocurra a alguno de los miembros repercute de una u otra manera sobre los demás; produciendo cambios determinantes en la unidad familiar.

Las experiencias que se adquieren en la primera infancia, de cualquier tipo, y los vínculos de apego que se dan en ella determinan la vida de cada persona. La familia debe ofrecer oportunidades para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía en todos los ámbitos de la vida, también en el ocio, (Peralta López y Arellano Torres, 2010) siendo capaces de relacionarse y de

actuar adecuadamente en la sociedad (Ajuriaguerra, 1980).

En la mayoría de las ocasiones, ante determinados hechos que desestabilizan el sistema familiar, se producen desadaptaciones y desajustes en su seno. Una de ellas surge cuando hay un hijo con necesidades especiales derivadas de una discapacidad adquirida antes de nacer, durante el nacimiento o a lo largo de la infancia (Ortega Silva et al., 2010). El acontecimiento suele ser impactante y repercute, probablemente, a lo largo de toda la vida en la unidad familiar, e incide en el ocio también.

El afrontar el diagnóstico de discapacidad en un hijo implica de por vida un proceso abierto, por ello los padres experimentan diferentes emociones y etapas. Ligado a cada ciclo vital, la familia vive crisis donde se experimentan de nuevo emociones y se reviven las fases de ajuste (shock, reacción y adaptación), todas las familias pasan por las tres fases en diferentes ocasiones y sobre todo en los tránsitos vitales de una etapa a otra, independientemente de las características o factores determinantes en cada familia (Soto et al., 2015). Cada familia tiene sus propias características y sus formas de participación en la sociedad y eso hay que respetarlo (Sánchez, 2006).

La familia con un hijo con discapacidad desempeña las mismas funciones que las demás: tareas encaminadas a satisfacer las necesidades colectivas y personales de los miembros en todos los ámbitos de la vida (salud, educación, vivienda, ocio...), según Arnaiz, 2004. Se pueden desglosar en nueve funciones: económica; de cuidado físico; de descanso y recuperación; de socialización; de autodefinición; de afectividad; de orientación; de educación y vocacional. La diferencia está en que cada una de ellas es más difícil de cumplir cuando se trata de atender a la persona con discapacidad, pues los recursos y apoyos de todo tipo se hacen más necesarios y, en ocasiones, deben ser permanentes.

La articulación de los conceptos familia y discapacidad en la actualidad está mediada por el contexto social en que los miembros de dichas familias se encuentran inmersos, de tal forma que la representación que cada familia tiene de la discapacidad, si bien, depende en buena medida de las características propias del grupo familiar (Córdoba y Soto, 2007), también refleja de alguna manera el contexto de las actitudes sociales y la realidad dentro de la cual dicha representación tiene lugar.

La investigación en el tema de familia y discapacidad se ha reorientado en función del nuevo papel que cumple el sistema familiar. Desde este contexto, Ferguson (2002) realizó una síntesis de los principales hallazgos presentados por los investigadores en el área durante los últimos años:

- Han incrementado los estudios en torno a que los patrones de ajuste general y bienestar familiar son similares entre grupos de familias de niños con y sin discapacidad. Sin embargo, hay algunas diferencias en el ajuste de la familia de la personas con discapacidad a lo largo de su ciclo vital.

- Se reconocen en mayor medida los aspectos positivos derivados de la crianza de una persona con discapacidad en el seno familiar. Se han identificado un mayor desarrollo en habilidades de afrontamiento (adaptabilidad), armonía familiar (cohesión), crecimiento espiritual, compartir roles parentales y comunicación.
- Hay actitudes más presentes en familias en las que hay un miembro con discapacidad según Zulueta y Peralta (2008): saber priorizar, tolerancia, amplitud de miras, el valor de lo cotidiano, empatía, paciencia, solidaridad y motivación.
- Se ha avanzado en la comprensión de por qué algunas familias son más resistentes que otras en la adaptación al estrés que conlleva el que uno de los miembros de la familia tenga una discapacidad.
- Algunos estudios sugieren que factores como niveles de discapacidad (discapacidad intelectual con apoyo generalizado) o estructura familiar (padres solos, tamaño de la familia) pueden no ser tan críticos como otros factores (presencia o ausencia de auto-agresión o comportamientos desafiantes, ingresos familiares), en el momento de determinar los niveles de ajuste de la familia a la discapacidad (Córdoba y Soto, 2007).

En el contexto actual se avala la importancia de que la persona con discapacidad ejerza sus derechos, y se desarrolle lo más plenamente posible experimentando distintas posibilidades, siempre con el apoyo y ayuda que cada persona requiera. Por ello es fundamental que la familia reciba ayuda en los siguientes aspectos o niveles de intervención: comunicación-información, formación, acompañamiento y asesoramiento a la familia (Blanco, 2008). Actualmente la intervención en familias con un miembro con discapacidad, se transforma de un enfoque patológico de tipo médico a una visión contextual y social del sistema familiar en la que emergen nuevas y diferentes aproximaciones a la familia, según Córdoba y Soto (2007), destacando el estudio de aspectos tales como: capacitación funcional (*empowerment*), bienestar familiar (*family wellness*), ajuste dinámico (*resilience*) y calidad de vida familiar (*family quality of life*).

Así pues, un entorno familiar que propicie la autodeterminación debería caracterizarse por el establecimiento de normas y límites claros y, a la vez, por la existencia de cierta flexibilidad para adaptarse a los cambios (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010). Para ello, es necesario (a) *identificar las necesidades de la familia*: En un clima de confianza que permita a las familias expresar sus preferencias y decir todo lo que les preocupa. Así, podrán traducir las preocupaciones de las familias en necesidades. Papel de las familias soporte apoyo y cuidado contexto desarrollo de la persona ámbito expresar afectividad ámbito control conductual y disciplina (Peñafiel, 2012); (b) *identificar los recursos y las fortalezas de la familia*: Se parte de la identificación de los aspectos positivos del funcionamiento familiar para poder comprender la realidad y comprobar cómo gestionan y controlan sus propias necesidades. Positividad, cercanía, naturalidad, generar recuerdos, cubrir necesidades, y construir un futuro seguro y cubierto (Frenillo, 2014); y (c) *identificar fuentes de*

ayuda. Se trata de descubrir con qué apoyos formales o informales (servicios o redes sociales) cuenta la familia, y de qué modo cubren sus necesidades (Álvarez y García, 2007). La familia participa en la red de servicios, en cursos de formación y en generar espacios educativos, todo ello ayuda a afrontar la situación y aplicar la matriz de demandas recursos y percepción de los mismos (Barrientos, 2014). En este escenario de intervención es fundamental *capacitar a las familias*. La clave está en crear oportunidades para que todos y cada uno de los miembros de la familia sean más competentes, independientes y autosuficientes (Wehmeyer y Field, 2007). Las familias pueden aprender lo que no saben y desarrollar estrategias y destrezas que les ayuden en sus tareas, en sus futuros problemas o en sus necesidades.

Por último, Marinho et al. (2016) estudiaron la importancia de los roles ocupacionales de las personas con discapacidad, entendiendo que el desempeño puede favorecer la mejora de su condición de salud, la construcción de ciudadanía y el aumento de la participación en la vida social. Desempeñar roles también significa para estas personas ampliar sus relaciones sociales y sentirse más independientes en las actividades que desean y les gustaría realizar.

Dada la importancia que ejerce la familia en el colectivo de la persona joven con discapacidad y por tanto en su ocio, y dada la escasez de estudios en los que se aborde este aspecto, este estudio pretende realizar una aproximación al papel que ejerce la familia en el ámbito del ocio del colectivo joven.

2. Método

Participantes

Para recoger los datos de los participantes se realizó una encuesta sobre prácticas y estilos de vida en ocio de la juventud con discapacidad, administrada a jóvenes con discapacidad de 15 a 29 años, lo que proporciona la información que permite conocer la realidad del ocio del colectivo, en una aproximación tanto objetiva: actividades, prácticas y consumos, tiempos, espacios y recursos; como subjetiva: motivaciones, intereses, opiniones, valores, preferencias, beneficios y barreras (Madariaga y Romero, 2016).

Las discapacidades se encuentran distribuidas proporcionalmente, distinguiendo entre discapacidad física (25,3%), visual (25%), auditiva (25%) e intelectual (24,8%). El 45% de los jóvenes se sitúan en el intervalo de edad de los 25 a los 29 años de los cuales el 48,8% (n= 195) son mujeres.

Procedimiento

Se acudió a asociaciones de discapacidad auditiva, física intelectual y visual para cumplimentar los cuestionarios, el acceso a la muestra de jóvenes con

discapacidad se completó visitando centros ocupacionales y centros especiales de empleo ligados a los diferentes tipos de discapacidad. institutos para acceder a la muestra de jóvenes. Una vez establecidos los contactos con los responsables de las asociaciones y los centros de empleo, se les explicó la finalidad del estudio, la confidencialidad de los datos y se les pidió la participación voluntaria de los jóvenes con discapacidad para responder a un cuestionario en formato papel, solicitando las pertinentes autorizaciones paternas en todos aquellos casos que a pesar de ser mayores de edad, la tutela recae en los padres o adultos del entorno familiar.

Instrumento

El cuestionario es un instrumento creado expresamente para este estudio, se consideró que, con un 95% de confianza y un 5% de error, el tamaño muestral debía ascender a 400 individuos. De cara a distribuir la muestra de un modo equitativo, se procedió a la estratificación de la misma en función de: tipo de discapacidad, sexo y edad.

3. Resultados

El análisis de los resultados será descriptivo y éstos se mostrarán a partir de las vertientes objetiva y subjetiva de la experiencia de ocio. Previamente, y para conocer el ocio de los jóvenes, respecto a la actividad principal de ocio, la mayoría realizan alguna actividad deportiva (n=287), realizando solamente el 3,5% (n=14) alguna actividad turística durante su tiempo libre. El deporte es una de las actividades más practicadas y más demandadas por los jóvenes con discapacidad, tanto en su dimensión individual como en la opción de practicarlo en equipo, en ambas prácticas el papel de la familia es residual.

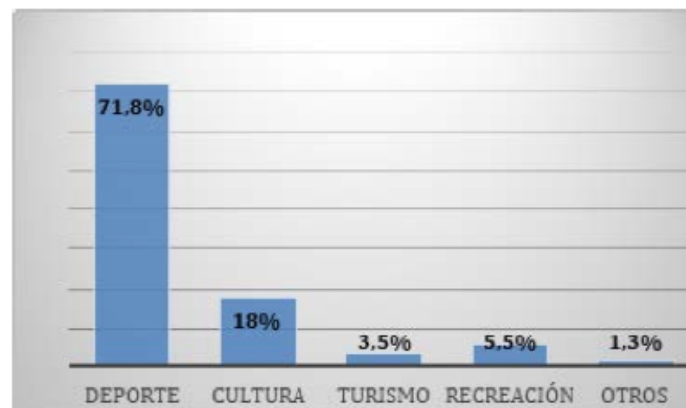


Figura 1. Actividad principal de ocio

Aproximación objetiva

Respecto a la aproximación objetiva y el papel que juega la familia en el ocio de los jóvenes se han tenido en cuenta a los organizadores, es decir, qué agentes organizan el ocio de los jóvenes, la compañía, la frecuencia de las prácticas, el lugar de práctica, los tiempos y los consumos.

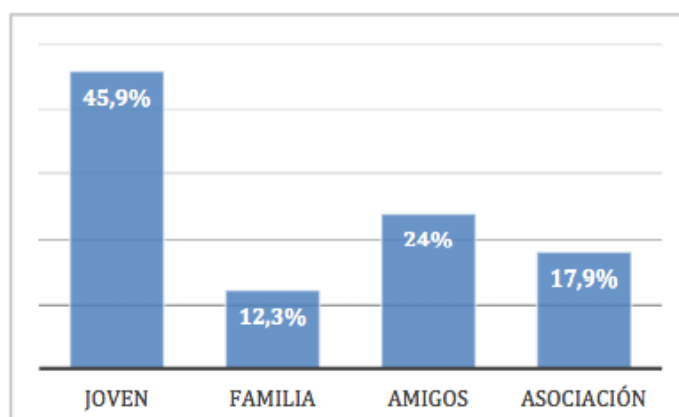


Figura 2. Organización de actividades

Prácticamente el 46% de los jóvenes afirma que su práctica principal de ocio es organizada por sí mismos. La familia es el agente que juega un papel menor en este caso ya que solamente el 12,3% de los jóvenes afirma que es ésta la que desempeña el rol principal en la organización del ocio de sus hijos.

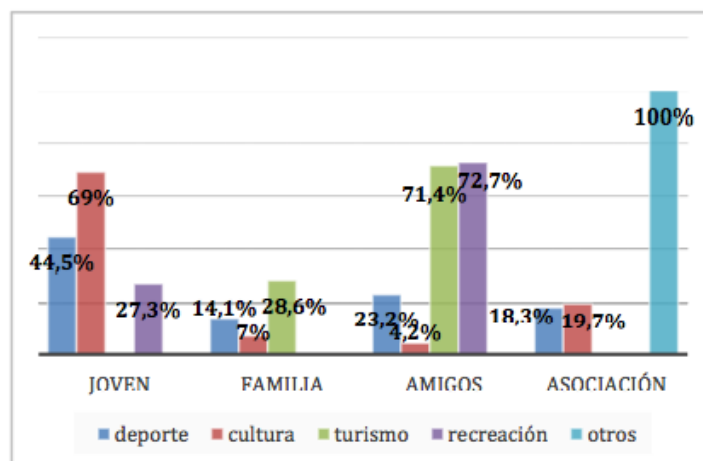


Figura 3. Organización de actividades por ámbito de ocio

Si desglosamos este dato por ámbito de ocio se observa que la familia no desempeña un papel primordial en ninguno de los ámbitos analizados. Respecto a otras actividades de ocio (categoría otros) tales como colaborar con tu asociación o hobbies específicos (trenes, cocina, plantas...) son organizados exclusivamente por las asociaciones a las que pertenecen los jóvenes y que cada una de ellas está vinculada a un tipo de discapacidad.

Y es que solamente el 20% de los jóvenes comparte su principal práctica de ocio con la familia (n=79) mientras que del 80% restante se encargan otros agentes: amigos con discapacidad, amigos sin discapacidad, ellos mismos y organizaciones y/o asociaciones que trabajan a favor de diferentes tipos de discapacidad. Además, cabe destacar que si se producen diferencias por género y son las mujeres jóvenes con discapacidad las que comparten en mayor medida sus actividades de ocio con la familia.

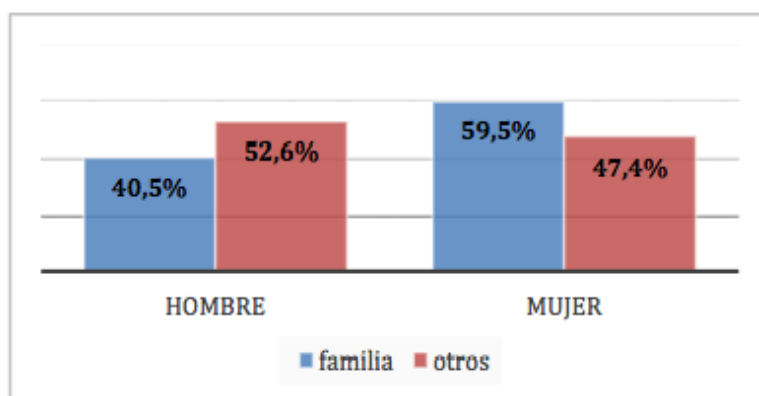


Figura 4. Género y compañía en las prácticas de ocio

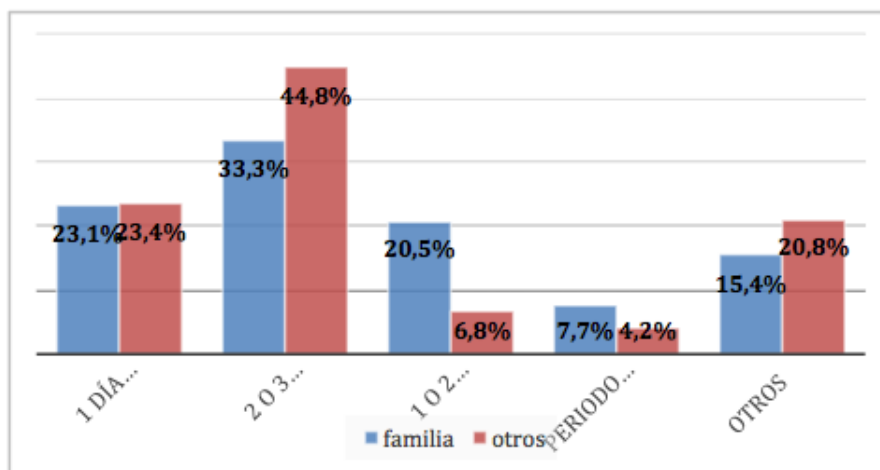


Figura 5. Frecuencia en función de la compañía de la práctica.

En cuanto a la frecuencia de las prácticas de ocio realizadas, la familia tiene un papel principal cuando las actividades se realizan de manera más esporádica como una o dos veces al mes o en periodos vacacionales. Cuando la frecuencia de la práctica aumenta el papel de la familia pierde protagonismo. Destaca el hecho de que cuando la práctica es una vez a la semana juega el mismo papel la familia y los otros agentes analizados (amigos con discapacidad, sin discapacidad, el propio joven y las asociaciones).

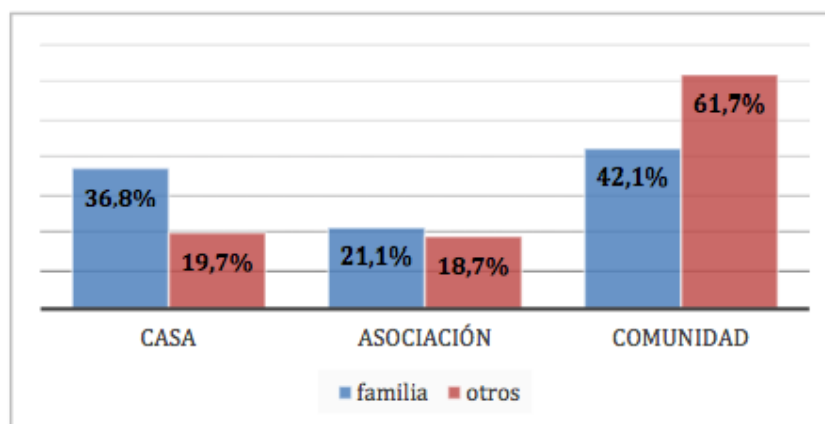


Figura 6. Lugar de realización y compañía de la práctica.

Respecto al lugar de realización tanto la familia como otros agentes realizan las prácticas de ocio con los jóvenes en la comunidad. Como cabía esperar, en casa, la familia también desempeña un rol protagonista.

Aproximación subjetiva

Si atendemos a la vertiente subjetiva del joven, es decir, a la percepción del joven respecto a sus actividades de ocio y el papel que juega la familia en ellas se puede observar como existe una mayor satisfacción con las actividades de ocio si éstas se realizan con otros agentes sociales (las opciones de respuesta en este caso han ido de 1 a 5). Sin embargo, resulta necesario matizar que la desviación típica de las familias es muy elevada, lo que indica que en este caso también ha habido respuestas muy satisfactorias.

Tabla1. Satisfacción con la actividad

	familia		otros	
	M	D.E	M	D.E
Satisfacción con la actividad	3.96	1.50	4.19	.94

4. Discusión de resultados

En este artículo se ha realizado una aproximación a las experiencias de ocio de los jóvenes con discapacidad desde una vertiente objetiva y subjetiva (Madariaga y Romero, 2016; Lazcano, Madariaga, y Lázaro, 2014; Madariaga, y Lazcano, 2014; Romero, Madariaga y Lazcano, 2014), teniendo en cuenta el papel que juega la familia en ellas.

En la vertiente *objetiva*, se ha descrito qué actividad de ocio realizan en mayor medida, destacando la práctica deportiva y además hemos conocido el agente gestor o promotor de la actividad de ocio, variable en la que destaca su autogestión y en la que la familia tiene un papel residual excepto en algunas actividades de carácter turístico en las que entendemos que se desarrolla, por ejemplo, un viaje familiar. Aunque los amigos también organizan con un papel destacado actividades turísticas y recreativas, mientras tanto la asociación se centra más en actividades culturales y/o deportivas. Con relación a la compañía con la que realizan la práctica, ellos solos, con amigos con o sin discapacidad y con asociaciones, la familia tiene presencia pero en cuarto lugar y aparece más implicada cuando la joven con discapacidad es mujer que cuando es varón. Si nos detenemos en la frecuencia, la familia actúa de forma más esporádica y amplía su presencia en periodos vacacionales en los que hay menor oferta de ocio comunitaria y asociativa.-El espacio comunitario (Cuenca, 2003) es el esencial pero actividades de ocio que se realizan dentro del hogar, lógicamente, están más vinculadas a la presencia de la familia.

En cuanto a la percepción *subjetiva* de los jóvenes con discapacidad (Madariaga y Romero, 2016; Lazcano, Madariaga, y Lázaro, 2014; Madariaga, y Lazcano, 2014; Romero, Madariaga y Lazcano, 2014), éstos están satisfechos con sus prácticas de ocio, y aunque valoran positivamente la presencia de otros agentes (ellos mismos, amigos con y sin discapacidad, asociaciones), también valoran la presencia de la familia en el patrón de conducta de ocio con satisfacción.

Tal y como se ha presentado en la introducción, la familia forma parte de la vida de toda persona y eso lleva implícito que esté presente en el ámbito del ocio, aunque su papel es muy intenso y permanente en la infancia y va desdibujándose en posteriores etapas vitales en las que la persona va configurando su identidad como joven y posteriormente como adulto (Peralta López y Arellano Torres, 2010; Martínez et al, 2010; Peralta, 2008). En esas edades la necesidad de formar parte del grupo y de practicar el ocio con amigos es esencial, por ello la familia tiene menor presencia.

Si bien es cierto que en el caso de los jóvenes con discapacidad las familias permanecen de forma más explícita en todos los ciclos vitales, suele ser por su propia necesidad de cuidar o vigilar directamente al joven con discapacidad (Peñafiel, 2012; Ortega Silva et al., 2010), hay estudios que hablan de conducta de sobre protección, o también se debe a las características propias de la persona con discapacidad (Soto Márquez et al., 2015; Álvarez y García, 2007;

Sánchez, 2006) que necesita más ayuda y más apoyo al presentar conductas menos autónomas e independientes. Este hecho se acrecienta en el caso de las mujeres jóvenes con discapacidad. En la actualidad, se incide especialmente en la importancia de dotar de habilidades y herramientas la joven con discapacidad para que su conducta sea lo más auto determinada posible (Zulueta y Peralta, 2008; Wehmeyer y Field, 2007; González-Torres, 2006; Grigal et al. 2003; Hodapp y Fidler, 1999) aplicable a todos los ámbitos de su vida, incluido el del ocio.

En cualquier caso, en la mayoría de los casos el papel de la familia para que el joven con discapacidad (Frenillo, 2014; Córdoba y Soto, 2007; Ferguson, 2002) participe en una actividad de ocio que se oferta en la comunidad es de sólo de acompañarle y muy raramente de participar de forma conjunta. Lo mismo ocurre en el caso de las asociaciones, con la peculiaridad de que en las asociaciones son las juntas directivas formadas en muchos casos por familiares (padres, madres y/o hermanos y hermanas) las que marcan directrices sobre la oferta de ocio de las asociaciones, el papel del joven con discapacidad e incluso el papel de la familia. En este contexto, la familia mayoritariamente acompaña al joven al lugar donde se celebra la actividad de ocio y ocasionalmente la asociación organiza actividades abiertas para que participen junto a los jóvenes con discapacidad sus familias.

Por último, si en posteriores estudios comparásemos el papel de la familia en el ocio de jóvenes con y sin discapacidad y las diferencias fueran inapreciables, entonces habríamos hecho grandes avances en la inclusión en ocio de toda la ciudadanía (Barrientos, 2014; Blanco, 2008; Arnaiz, 2004).

Referencias

- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Álvarez, L. y García, J.N. (2007). Las redes de apoyo social en las dificultades del desarrollo. En J.N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención* (pp. 317-325). Madrid: Pirámide.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40.
- Barrientos, P. (2014). La participación familia - escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 175-193.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.

- Córdoba, L. y Soto, G. (2007). Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico. *Psicología Conductual*, 15 (3), 525-541.
- Cuenca, M. (2003). El ocio como experiencia de desarrollo humano, un reto para el siglo XXI. En C. de la Cruz Ayuso. (ed.). *Los retos del ocio y la discapacidad en el siglo XXI* (pp. 33-66). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ferguson, P. (2002). A place in the family: an historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The journal of special education*, 36, 124-130.
- Frenillo, M. (2014). Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos. *Revista Educación y Futuro Digital*, 9, 60-73.
- González-Torres, M.C. (2006). La motivación y el autoconocimiento como dimensiones centrales para el desarrollo de la conducta autodeterminada en las personas con discapacidad. En F. Peralta, M.C. González-Torres y C. Iriarte (Coords.). *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada* (pp. 127-157). Málaga: Aljibe.
- Grigal, M., Neubert, D., Moon, S.H. y Graham, S.T. (2003). Self-Determination for Students with disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Hodapp, R. y Fidler, D.J. (1999). Parenting, etiology, and personality-motivational functioning in children with mental retardation. En E. Zigler y D. Bennett-Gates (Eds.). *Personality development in individuals with mental retardation* (pp. 206-225). New York: Cambridge University Press.
- Iso-Ahola, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C.Brown.
- Lazcano, I., Madariaga, A., y Lázaro, Y. (2014). La vertiente objetiva y subjetiva de la experiencia de ocio de las personas jóvenes con discapacidad en Euskadi. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 457- 472). Madrid: UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales.
- Lila, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 3(2), 301-319.
- Madariaga, A., y Lazcano, I. (2014). *El ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Madariaga, A., y Romero, S. (2016). Percepción de barreras en las actividades de ocio de los jóvenes. *Revista de Psicología del deporte*. 25 (supl. 2), 21-26.

- Madariaga, A., Lazcano, I., y Doistua, J. (2014). Oferta comunitaria de ocio: un análisis descriptivo desde las necesidades de los jóvenes con discapacidad. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 419- 432). Madrid: UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales.
- Marinho, D., Figueiredo, V. Ferigato, S. y Agostini, R. (2016). Personas con discapacidad y sus roles ocupacionales: trabajo, familia, independencia y participación social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(2), 107-117.
- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 20, 8(1), 111-138.
- Neulinger, J. (1980). *The psychology of leisure*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Ortega Silva, P., Torres Velázquez, L.E., Reyes Luna, A. y Garrido Garduño, A. (2010) Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), 135-155.
- Peñafiel, F. (2012). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 117-128.
- Peralta López, F. y Arellano Torres, A. (2010). Una perspectiva teórico- aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), no 22, 1339-1362.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-166.
- Romero, S., Madariaga, A., y Lazcano, I. (2014). Principales características de la práctica deportiva de los jóvenes vascos con discapacidad. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 485- 493). Madrid: UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), 31-41.
- Soto Márquez, M., Valdez Ayala, L.M., Morales Mata, D. y Bernal Velázquez, N. (2015). Niveles de resiliencia, adaptación y duelo en padres de familia ante la discapacidad. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 27(2), 40-43.

Wehmeyer, M.L., y Field, S.L. (2007). *Self-Determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

Zulueta, A., y Peralta, F. (2008). Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 39(1), 31-43.

JUEGO E INFANCIA EN LA CALLE. ESPACIOS PÚBLICOS Y MOVILIDAD EN LA CIUDAD

Rosa Marí Ytarte; Irene Martínez; Natalia Hipólito

UCLM. Facultad de Ciencias Sociales- Educación Social

UCM- Facultad de Educación

Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES)

Resumen

Introducción. La comunicación se enmarca en un proyecto de comunidad escuela realizado conjuntamente entre las escuelas públicas de primaria y el Grado de Educación Social en la ciudad de Talavera de la Reina durante el año 2017. El proyecto se configuró a partir de un marco más amplio vinculado al programa de eco-escuelas, educación vial y movilidad en la ciudad, en la que participan dichos centros.

Método. En la comunicación planteamos, en primer lugar, el trabajo realizado sobre espacios públicos y la infancia, como eje de análisis acerca de variables como la movilidad, el acceso, la seguridad y el juego en tanto que indicadores de ciudadanía y participación de los niños y las niñas. En segundo lugar, desarrollamos parte de las acciones realizadas, así como una reflexión acerca de la necesaria implicación del conjunto de la comunidad, de las instituciones y las familias para garantizar el derecho de la infancia a la calle, al ocio y a tiempos propios “no vigilados” en entornos seguros. Por último, elaboramos en las conclusiones, las líneas de trabajo e investigación para, desde la Pedagogía Social y desde liderazgos e implicación conjunta de las instituciones sociales y educativas de la ciudad, desarrollar programas con el objetivo de construir proyectos integrales que aborden cuestiones relacionadas con el medio ambiente, el tiempo libre y la participación social de niños y niñas, como pueden ser los itinerarios escolares, el juego en la calle, la accesibilidad a espacios públicos e institucionales en los tiempos de la infancia.

El proyecto, en este sentido se estructura en dos ejes de análisis a partir de sus resultados:

- De un lado, el análisis de los tiempos de la infancia respecto a las actividades y necesidades propias que definen la mirada, el modelo, desde la que se construye en qué consiste hoy, en entornos básicamente urbanos y digitalizados, ser niña o niño. Dicho análisis se hace a partir de la categoría “juego” como eje vertebrador de los tiempos, espacios y experiencias que articulan el tiempo en la infancia. Es decir, en tanto que la acción y la

actividad, así como los aprendizajes en los distintos contextos sociales y educativos, se construyen en este periodo de la vida desde una dimensión lúdica.

- De otro, el análisis de la configuración de los espacios públicos y de su accesibilidad como reflejo de los imaginarios sociales que se articulan en torno a la noción “infancia” y que reflejan en las políticas y programas, en contextos municipales en este caso, el nivel de desarrollo y calidad de los principios democráticos y de ciudadanía, especialmente referidas a esta etapa de la vida. Es decir, ¿hasta qué punto éstas fomentan la autonomía del niño y la niña? ¿facilitan su movilidad y entornos seguros para ella? ¿Instan a la experiencia y respetan la intimidad de los y las menores?

En definitiva, la comunicación plantea como discusión final y partir de la ya larga tradición que se enmarca en las aportaciones de autores como Tonnuci en el ámbito educativo, o de los modelos de ciudad educativa, así como en los análisis realizados por autores como Jacobs, Bazin, Delgado o Muxí, entre otros, un análisis del proyecto realizado respecto de la relación entre espacios públicos y ciudadanía en la infancia. La comunicación concluye con la propuesta de elaboración de estrategias educativas, que, desde la educación social, promuevan espacios y acciones de tiempo libre en las que ciudadanía y participación social, constituyan las categorías centrales de su planificación y desarrollo.

Palabras clave Juego, calle, comunidad, ciudadanía, infancia

1. Introducción

Nos preguntamos: ¿cómo vivimos y ocupamos los espacios públicos?, ¿cómo los sentimos?, ¿cómo nos relacionamos en ellos?, ¿hay niños y niñas, adultos, mayores, personas diversas en las calles?, ¿cómo se relacionan con su ciudad?, ¿todos estos elementos son educativos?, ¿pueden ser estos espacios públicos, las calles y parques lugares de educación social?

Partiendo de estas preguntas y reflexiones, y acompañadas de autores y autoras de nombrada experiencia en la vinculación del espacio, la calle, el juego con la educación, surge el proyecto que en este escrito se presenta.

Se ha llevado a cabo una experiencia de investigación- acción- participativa dentro de la pedagogía social en el marco de un proyecto de comunidad-escuela realizado conjuntamente entre las escuelas públicas de primaria (CEIP “Bartolomé Nicolau”⁴; CEIP “José Bárcena”; CEIP “El Prado”; CEIP “San Ildefonso”; CEE “Bios”; CEIP “Hernán Cortés”; CEIP “Don Cristóbal López”; CEIP “Pablo Iglesias”; CRA “Ribera de Guayervas”, IES “Puerta de Cuartos”) y el Grado de Educación Social en la ciudad de Talavera de la Reina (España), durante el año de 2017.

⁴ Agradecemos desde el GRUPO GIES al profesorado de las escuelas de primaria de Talavera de la Reina de las que partió esta iniciativa y especialmente al profesor Ray Fernández del CEIP Bartolomé Nicolau, por ponernos sobre la pista de un modelo de escuela y de universidad, que puede también ocupar las calles y darles vida.

El proyecto se configuró a partir de un marco más amplio vinculado al programa de eco-escuelas, educación vial y movilidad en la ciudad, en la que participan dichos centros como respuesta a una demanda explícita de parte del profesorado de los citados centros.

1.1 Metodología

Esta experiencia de investigación-acción educativa se inserta dentro de un paradigma de investigación crítico y emancipador (Habermas, 1982) haciendo uso de técnicas dialógicas y participativas de construcción de saberes.

El proceso seguido puede sistematizarse en las siguientes fases de investigación-acción:

- 1) Primera Fase o detección de demandas por parte del profesorado implicado e inicio de las relaciones con la Facultad de Ciencias Sociales. En esta fase se llevan a cabo varias reuniones entre centros educativos y Facultad de Ciencias Sociales en las que se desarrolla un análisis de la realidad centrado en los espacios públicos y la infancia.
Se tienen en cuenta variables como la movilidad, el acceso, la seguridad y el juego en tanto que indicadores de ciudadanía y participación de los niños y las niñas.
Como resultado de esta primera ronda de diálogos reflexivos se propone llevar a cabo una serie de acciones en torno a la movilidad, la participación y los espacios públicos en los centros educativos bajo la mediación del profesorado implicado del Grado de Educación Social.
- 2) Segunda fase o desarrollo de las acciones realizadas, que se explicarán con mayor detalle en el punto 3 de esta comunicación. Cabe destacar la realización de actividades durante dos jornadas dinamizadas por los centros educativos en las calles de Talavera de la Reina orientadas a la seguridad vial, la movilidad, la accesibilidad y el juego libre en la calle. Así como espacios de reflexión y creación.
- 3) Tercera fase o de reflexión acerca de las acciones desarrolladas realizándose varias mesas redondas de debate y reflexión, en la que los centros participantes presentan sus conclusiones junto al profesorado implicado del Grado de Educación Social, sirviendo como elemento de encuentro y debate. Se realiza una valoración destacando la necesaria implicación del conjunto de la comunidad, de las instituciones y las familias para garantizar el derecho de la infancia a la calle, al ocio y a tiempos propios “no vigilados” en entornos seguros.

Dicha experiencia, por lo tanto, se estructura en tres ejes de análisis a partir de sus resultados:

- a) El análisis de los tiempos de la infancia respecto a las actividades y

necesidades propias que definen la mirada, el modelo, desde la que se construye en qué consiste hoy, en entornos básicamente urbanos y digitalizados, ser niña o niño.

- b) La categoría “juego” como eje vertebrador de los tiempos, espacios y experiencias que articulan el tiempo en la infancia. Es decir, cómo construimos nuestra vida y la educación desde una dimensión lúdica.
- c) La configuración de los espacios públicos y de su accesibilidad como reflejo de los imaginarios sociales que se articulan en torno a la noción “infancia” y que reflejan en las políticas y programas, en contextos municipales en este caso, el nivel de desarrollo y calidad de los principios democráticos y de ciudadanía, especialmente referidas a esta etapa de la vida.

A las preguntas iniciales, sumamos nuevas reflexiones: ¿hasta qué punto las ciudades y la educación fomentan la autonomía del niño y la niña?, ¿los espacios públicos y las ciudades facilitan su movilidad y entornos seguros para ella?, ¿cómo hacemos de los espacios públicos lugares de educación y juego?

2. Discusión teórica: infancia, calle y juego

La dimensión lúdica de la vida y el juego no constituyen exclusivamente una necesidad en las primeras etapas de la vida, sino que forma parte intrínseca de todo devenir vital. En este sentido, jugar no es un privilegio, un premio o una actividad extraordinaria respecto de aquellas otras que configuran la vida cotidiana. Especialmente en la infancia, tal y como nos centramos en esta comunicación, el juego representa una necesidad trascendente para el aprendizaje, la sociabilidad, el bienestar y la construcción de la propia identidad, tal y como constata el artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Jugar es divertirse, pero es mucho más que eso. Implica el conjunto de los sentidos y capacidades de las personas, supone poner en juego la mirada, el tacto, la imaginación, la expresión corporal o la atención (entre otros); significa la puesta en marcha de acciones coordinadas con otros y otras y representa el despliegue de estrategias complejas de sociabilidad. Por ello, tal y como señala Tonucci (2015) en su obra *la ciudad y los niños*, *el juego nunca es una pérdida de tiempo*, sino una de las actividades necesarias e indispensables de la vida. Aquello que el juego significa en la infancia, más allá de un derecho, tiene que ver con la posibilidad de descubrir, afrontar retos y ensayar las propias capacidades a través de acciones que no están exentas de esfuerzo, atención y “trabajo”. Por todo ello, el juego requiere de tiempos suficientes y espacios adecuados para su despliegue, además de poder mantener a los adultos a una cierta “distancia”. Tiempos y espacios que, aunque pueda parecer una tesis contradictoria desde una perspectiva educativa, han de ser seguros y acogedores,

sí, pero principalmente ajenos a la regulación, a la sanción o al juicio y por ello, estar poco regulados y organizados. El valor del juego se encuentra en él mismo y sus ritmos son al mismo tiempo pausados y dinámicos, tienen sus propias reglas que emanan de la actividad concreta en cada momento. Jugar remite a una acción espontánea, libremente elegida y no programada en que todo se organiza exclusivamente en torno a la acción en sí y al placer que ella procura, sea cual sea esta. Nos referimos al ocio autotélico entendido como desarrollo humano y que contempla cinco dimensiones: *lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria* (Cuenca, 2004: 38-39).

Huizinga, en su famosa obra *Homo Ludens*, otorgaba al juego tres características: libertad, aislamiento y reglamentación intrínseca. Tres cualidades que rompen las coordenadas del espacio-tiempo cotidiano y *que se encuentran fuera, al margen, de las tareas “organizadas”*. Ello no significa que se realice de forma caótica, sino que responde a una coherencia y organización que solo está vinculada a su propia lógica. Quizás por esta razón Winnicott (2009) vinculó juego y cultura, al considerar que ambas dimensiones constituían espacios intermedios entre la vida cotidiana y la expresión de la subjetividad, siendo la cultura aquello que los humanos producimos a través del “jugar”. El autor señaló que jugar es experiencia y creación, fruto de una interpretación particular de la realidad y de su recreación, al mismo tiempo que un ensayo-contraste de las propias identidades y de la sociabilidad. Desde esta perspectiva, lo que define si algo tiene o no el valor de juego, no es tanto la actividad que se realiza sino la forma, la disposición con la que se realiza. Ese juego necesita de dos condiciones señaladas ya por Caride (2012) para que sea efectivo: *tiempo y libertad*, aunque el autor también indica aquellas limitaciones que las dificultan: la “falta” de tiempo, la confusión entre ocio y consumo, la escasez de recursos, las prácticas de ocio alienantes...

Por todo ello, los espacios de juego y ocio, especialmente aquellos que se desarrollan en la calle y zonas públicas, han de ser lugares que inviten a ese proceso, lugares amplios, estimulantes y abiertos a múltiples posibilidades y en los que poder desarrollar la propia inventiva. Sin duda el juego necesita de espacios y tiempos de ocio para su desarrollo, pero lejos de interpretarlos como pequeñas “islas” de recreación y al margen de lo que es socialmente importante, tal y como señaló ya en 1986 Mauriras, es un error considerar al juego como una mera diversión o descanso respecto del trabajo o los aprendizajes “serios”. Diferenciar así juego de aprendizaje constituía para la autora confundir la propia naturaleza del juego, ya que ambas dimensiones se configuran en todas y cada una de las acciones cotidianas, por lo que clasificar algunos juegos como “educativos”, no deja de ser en este sentido una gran contradicción. Como bien insistía la autora, las actividades o las enseñanzas pueden ser obligatorias, pero jamás los aprendizajes que surjan de ellos.

La mirada e importancia del juego que hemos definido, nos lleva a pensar a su vez en la estrecha relación que guarda con la calle y los espacios públicos, y de

su relevancia en la infancia. Como hemos apuntado, jugar necesita de lugares de encuentro, de compañeros y compañeras, de un territorio para explorar. Si bien, los espacios públicos de la ciudad como espacios de juego y ocio, han sido abordados desde disciplinas diversas (como el urbanismo, la pedagogía y la antropología, entre otras) han tenido también diversas concreciones pedagógicas a partir de las aportaciones de Tonucci y su proyecto *la ciudad de los niños* o de proyectos como la *ciudad educativa/educadora*, por citar algunos de los más relevantes. Arquitectos de referencia como Carl Theodor Sørensen o Aldo Van Eyck, plantearon ya en la primera mitad del siglo XX iniciativas acerca de los espacios de ocio para la infancia en la ciudad, que resultaron dos miradas distintas para un mismo objetivo. En el caso de Sørensen, el juego tenía una dimensión política y transgresora desde el uso del descampado en un intento de plantear la recuperación de espacios genuinos para jugar. Transformar los espacios vacíos o abandonados de la ciudad en espacios de juego era una apuesta para el juego libre y la experimentación a través de lo que el autor denominó *patios de chatarra* o *patios de basura*, lugares para jugar con desechos. Los descampados como lugares de juego donde este alcanzaba un gran potencial socializador. En contraposición al espacio delimitado y reglamentado, Sørensen impulsó el juego con elementos propios del espacio urbano, de sus restos y de las supuestas áreas vacías para convertirlos en lugares para el juego y la sociabilidad. Por su parte, Van Eyck, diseñó más de 700 parques infantiles con el objetivo de crear espacios para explorar, imaginar y crear. Muchos de elementos que aun hoy configuran estos parques provienen de sus aportaciones, como los bancos de arena, elementos para escalar, muros y barras.

Sin embargo, a partir de ese periodo, la calle y los espacios públicos fueron pensados en tanto que desarrollo de modelos educativos de renovación social. En un intento de reapropiación y control de esos espacios y de su transformación para un ocio y un juego planificado, se desplegaron múltiples propuestas vinculadas a la mejora de las sociedades desde unos espacios públicos ordenados, higiénicos y “saludables” (como ejemplo precursor podemos citar a Law Olmsted, diseñador de Central Park). La plaza y el parque como lugar de juego representaron en ese imaginario educativo y socializador en el que se ubicaba a la infancia, espacios diferenciados para las distintas edades, espacios visibilizados en los que promover el aprendizaje y desarrollo del civismo, las normas de convivencia y hábitos saludables en la población, especialmente en las clases populares (Delgado, 2002). Desde una perspectiva social, podemos considerar que la delimitación de zonas de juego o la segregación de los espacios de la ciudad a partir de sus funciones, responden al intento a través de las políticas públicas a formas de intervención sobre el qué y el cómo la ciudad y sus lugares han de ser vividos, transitados y/o usados. Desde otras perspectivas de la educación (de la formación, la creación cultural y el trabajo colectivo) así como desde las aportaciones de arquitectos que hemos señalado a modo de ejemplo, los espacios públicos han sido analizados como lugares desde los que acceder a lo común, territorios que se articulan a partir de la función puntual que los individuos realizan en ella, áreas de reunión y de acción social colectiva. Como

indica Gillet, respecto de la animación como acción socioeducativa, su cometido principal sería la de *transformar la actividad en acción portadora de sentido* (2006:94). Por ello, *nos educamos en la ciudad* en tanto que ésta se traduce en un entorno y unos espacios para el desarrollo de la vida cotidiana de las personas y de su sociabilidad.

En palabras de Jacobs (2011:85) la calle y el barrio son espacios educativos, dado que lo que en ellos aparece como trivial no lo es en absoluto, sino la base y la condición para la *aparición de lo público*. Aquello que la calle posibilita para los habitantes de una ciudad, aquello que promueve a través de sus espacios e instituciones públicas, constituye el entramado desde el que se interiorizan formas diversas de habitarla y dinámicas precisas de socialización. Es decir, construyen un imaginario compartido acerca de lo común y de las formas de identidad colectiva, así como de las interacciones que son posibles en su contexto. Por ello, definen de algún modo también la “normalidad” de ese espacio y los derechos y deberes que éste impone, naturalizando las prácticas que en ellos se desarrollan. Jacobs comentaba que es necesario diferenciar entre los *usos reales* y los *usos míticos* del espacio público. Para la autora, aquello que hace de los espacios públicos urbanos lugares que reflejan bienestar y calidad de vida, estaría definido por:

- Que tengan una gran afluencia de gentes.
- Que sean espacios diversificados.
- Que sean espacios transitables y generen “confianza”.
- Que a la vez que favorecen el contacto y la relación, protejan la intimidad y el anonimato de las personas.

En el mismo sentido, Bazin (2005: 35) plantea que el trabajo educativo en la ciudad, el barrio o la calle, ha de favorecer *prácticas no instituidas* que vayan mucho más allá de la programación de actividades o la pura *gestión de servicios* (Gillet, 2006: 99). Un espacio excesivamente estructurado o reglamentado impide en este sentido el juego y tal y como lo hemos definido, al limitar el espacio público como lugar de descubrimiento, experiencia y relación, segregando los espacios urbanos a partir por ejemplo de las edades o los usos asignados. Autores como Jacobs, ya en 1967, o Tonucci en la actualidad, han advertido acerca de los riesgos de *zonificación* de la ciudad y las actividades ciudadanas, al declarar respecto a los niños y la calle que [...] *los niños sólo pueden aprender de la vida en común de los adultos en las aceras de la ciudad [...] es decir, sólo pueden desarrollar su sociabilidad en contacto con ellos.*

En este sentido podemos estimar que cualquier espacio puede transformarse en espacio de juego, que los espacios se “particularizan” a partir de los usos y acciones que se desarrollan en ellos. La dimensión lúdica respecto de los espacios públicos en tanto que zonas de juego, tendría que ver más con la posibilidad de subvertir y reinventar lo dado posibilitando otros usos distintos de aquellos para los que el espacio fue pensado y que introdujera en ellos también

el “punto de vista” de los usuarios y de sus necesidades, favoreciendo la movilidad para todos ellos.

Desde esta perspectiva, los espacios públicos, los parques, han de construirse en/como espacios abiertos para su uso colectivo, con capacidad de adaptarse a diferentes prácticas y con límites flexibles. En tanto que espacios orientados principalmente a la infancia, el parque o área de juego necesita de un medio estable y hasta cierto punto estandarizado, aunque podríamos considerarlos también como espacios híbridos: espacios en movimiento, facilitadores de la interacción y con potencial para una utilidad múltiple. Las actividades que posibilitan estos escenarios se agrupan en tres tipologías:

- *Funcionales* que implican la circulación y la movilidad, el descanso, la relajación y la comunicación, son lugares para conversar.
- *Sociales y culturales* que promueven la sociabilidad, lugar para los acontecimientos de la comunidad, las fiestas y la protesta.
- *De construcción de experiencia*, sentido de pertenencia y vinculación, apropiación y experiencia de colectividad

Como nos recordaba Trilla (2004:308) a propósito de esos espacios que circundan la escuela y que han o pueden ser también espacios de la infancia:

En los alrededores de la escuela, cuando pueden hacer solos —sin transporte escolar, parientes o «canguros»— el camino que va de casa a la escuela y viceversa, los niños son niños y casi nada más. Antes de salir de casa son hijos y una vez dentro de la escuela se convierten en escolares; pero entremedio es como si estuvieran en tierra de nadie.

Esa tierra de nadie que es la calle, la ciudad, y que por tanto es o debería ser de todos, especialmente de la infancia, como lugar de juego y aprendizaje (Muxí, 2007) constituye para la Educación social un ámbito de trabajo e intervención en tanto que desarrollo de programas y acciones que faciliten su libre uso en espacios diversos, que promuevan itinerarios múltiples de actividad y permitan el acceso autónomo, tanto individual como de forma colectiva.

3. Desarrollo de la experiencia, una jornada de infancia, calle y movilidad en la ciudad de Talavera de la Reina.

Como ha quedado expuesto en la descripción metodológica la experiencia que presentamos, se desarrolló en varias fases de investigación-acción. En este punto nos vamos a centrar en la segunda de las fases, aquella orientada a la acción transformadora.

Como principal objetivo se pretendía ofrecer una visión general para el acceso y movilidad a los diferentes espacios de la ciudad como nuevos contextos de aprendizaje y juego en la infancia.

Además, de visibilizar las necesidades de la infancia en torno al uso de espacios públicos y la labor de los centros educativos en torno a la red eco-escuelas.

De manera secundaria, se buscaba afianzar redes de trabajo entre centros educativos de Talavera de la Reina junto con el Grado de Educación Social, así como, concienciar a las instituciones y administraciones de la necesidad de incluir en las agendas políticas un debate en torno al uso de espacios públicos y la infancia en las ciudades. En este marco la experiencia tiene como principales destinatarios/as: Educadoras/es sociales; docentes del área de Educación Primaria, Secundaria y Universidad; estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales; personas interesadas en la materia; y alumnado de los cursos de 5ª y 6ª de primaria de la ciudad de Talavera.

La experiencia se desarrolló en dos momentos diferenciados, pero complementarios:

1) **Infancia ocupando las calles:** durante dos mañanas, en horario escolar, se realizaron diversas acciones en torno a la temática nombrada en las calles y espacios públicos de Talavera, dinamizadas por los centros educativos. Este circuito de actividades incluyó:

- Circuito Educación Vial, gestionado por el Equipo de Educación Vial de la Policía Local de Talavera de la Reina.
- Circuito bicicletas BMX organizado por Club BMX Talavera.
- Circuito de habilidad organizado por Bici-aula- David Arroyo 2017
- Taller de reparación organizado por Decathlon Talavera de la Reina
- Taller circuito organizado por Decathlon de Talavera de la Reina
- Taller patinaje organizado por Club Deportivo Talavera Patina
- Taller de accesibilidad CPEE BIOS.
- Taller juegos en la Plaza del Pan. Juegos Tradicionales Módulo TAFAT.
- Actividades transversales: Exposición dibujo escolar. MI CIUDAD. Escuelas participantes, cursos: 4º. 5º y 6º de primaria. Exposición de los trabajos en la Universidad en el tiempo de las Jornadas.

2) **Repensando las ciudades desde la educación social:** durante una de las tardes se llevaron a cabo tres mesas redondas en las que se compartieron

y debatieron los elementos centrales, ya citados. Como finalidad de esta fase se pretendía sistematizar las experiencias, demandas y teorías en torno a la temática trabajada para la construcción de conocimiento educativo de calidad. Los temas trabajados fueron los siguientes:

a) Ciudades para la infancia.

- Rosa Marí. Profesora Grado de Educación Social.
- Irene Martínez. Profesora Grado de Educación Social.

b) La calle como espacios de juego y movilidad en la infancia.

Moderadora: Natalia Hipólito.

- Ángel Monterrubio. Profesor Grado de Educación Social.
- Ángel Sánchez Fernández. Arquitecto.
- Pablo A. Cantero. Profesor Grado de Terapia Ocupacional.

c) Experiencias educativas para una ciudad más sostenible.

- CRA “Guayerbas”. Ciudad educativa y movilidad: “Los Cilomansi, en busca de los Valores perdidos”
- Raimundo Fernández. Eco-escuelas- CEIP Bartolomé Nicolau.
- Víctor Gómez. Desplazamientos Activos al Centro. Programa de Centros Saludables. CEIP “José Bárcena”.
- Yolanda García. Educación vial e inclusión. C.P.E.E. “Bios”

Como conclusiones de dichas jornadas de investigación-acción destaca la alta participación de la comunidad educativa que demuestra el gran interés y motivación que produce esta temática.

El uso de los espacios, cómo vivimos las ciudades y el lugar que ocupamos en ellas los diferentes agentes sociales, son elementos clave para la reflexión pedagógica desde el ámbito social. A continuación, destacamos aquellas líneas estratégicas que derivan del proceso reflexivo final de la experiencia descrita.

4. Conclusiones y reflexiones de futuro para unas ciudades y espacios libres, comunitarios y en igualdad

A continuación, pasamos a sistematizar los principales resultados y líneas clave de las jornadas de reflexión y debate que se han expuesto en el punto anterior. Líneas abiertas que nos llevan a seguir indagando y a construir pensamiento pedagógico desde diferentes esferas, no olvidando la conexión entre teoría y práctica y el saber académico con los saberes escolares y de las comunidades.

El modelo de ciudades modernas, especialmente las grandes y medianas, configura espacios públicos constreñidos y sometidos a modelos de urbanización que posibiliten el aprovechamiento máximo del espacio bajo la premisa de “poder alojar cada vez mayor parte de la población en espacios más reducidos”, diseñados

fundamentalmente para la ubicación de viviendas en vertical. Por otra parte, ese diseño suele estar pensado desde distribución del espacio más pensado para vehículos y su cómoda circulación por la ciudad que para la movilidad segura, sostenible y disfrutable de sus habitantes.

La masificación de las ciudades con la revolución industrial supuso este “hacinamiento” y la pérdida de identidad, la atomización de las relaciones sociales y el confinamiento al desarrollo individual dentro de una colectividad que, cada vez menos, vive en comunidad y más en los propios espacios privados. Las sociedades modernas siguen reproduciendo estos esquemas y no otorgan al espacio público un lugar central dentro de la planificación de las ciudades y en las políticas públicas de uso, desarrollo y configuración del espacio público. Esta cuestión nos parece especialmente relevante cuando hablamos de las posibilidades que se les niegan a niñas y niños para el desarrollo del juego libre y la movilidad segura, la socialización compartida y el encuentro intergeneracional e intercultural que podrían permitir los espacios de uso común en las ciudades.

La infancia cada vez más, en esta lógica que mencionábamos, se socializa y explora su contacto con el juego a partir de experiencias en los ámbitos privados como las ludotecas o el espacio familiar y, no tanto, en el espacio público como plazas, parques, calles, etc.

En cualquier caso, existen algunos ejemplos, intervenciones críticas en espacios públicos, reapropiación de los espacios públicos por parte de la ciudadanía como el proyecto “Esta es una plaza”⁵.

Situado en el barrio de Lavapiés/Embajadores es un proyecto que recupera un solar abandonado desde hace 30 años para “conservar el espacio público como posibilidad de generar un espacio inmaterial”. Ante las necesidades que se observan en el barrio de generar contextos de encuentro donde dar prioridad a las relaciones personales y el intercambio, de apropiarse de lugares comunitarios donde cambiar y reinventar la ciudad de forma colectiva y, por último, la necesidad de encontrar lugares intermedios entre lo urbano y el medio natural, se proponen “consolidar y fortalecer el tejido social, facilitar, apoyar y propiciar el intercambio de saberes, aprendizajes y culturas y contribuir a la mejora de la sostenibilidad de nuestro entorno”. En definitiva, supone la posibilidad del trabajo en red, interconectado e interdisciplinar.

En este caso, y específicamente en el de la infancia, este tipo de iniciativas permite la libertad de acceso y uso del espacio público y la no comercialización ni privatización del juego y la calle, a su vez, posibilita tanto la participación de la infancia en su propio contexto, el desarrollo comunitario, el fortalecimiento del asociacionismo y el tejido social, como la participación en movimientos sociales y vecinales que nos permitan tomar partido en el modelo de ciudad que deseamos y que compartimos en comunidad. Una posibilidad de cambio que, si bien las

⁵ <http://estaesunaplaza.blogspot.com/p/dossier.html>

estructuras sociales actuales dificultan, desde la ciudadanía puede generarse esa transformación social con la mirada puesta en el bien común.

En este mismo sentido, señalamos la iniciativa Red de Patios Inclusivos y sostenibles⁶, una propuesta de PEZ Arquitectos, Col·lectiu Punt 6 y Pandora Mirabilia, con la que se proponen transformar de forma participativa los patios de los colegios CEIP Nuestra Señora de la Paloma y CEIP Santa María, situados en el distrito centro de Madrid.

Los pilares básicos y sobre los que se asienta su trabajo se relacionan con la participación, la inclusión social, la igualdad de género, y la sostenibilidad. Parten de cuestionarse “¿Qué ocurre si nos fijamos en los usos que hacen niñas y niños de un patio infantil?” y, tratan de dar respuesta a esta inquietud desde la perspectiva del urbanismo feminista y la coeducación. El patio de nuestros colegios ha sido y sigue siendo un espacio de socialización y de construcción de relaciones sociales y, no podemos obviar que la configuración del espacio de los mismos ejerce una presión simbólica sobre quién se apropia de este espacio y de qué manera. Tradicionalmente, en muchos colegios, las pistas de fútbol han tomado una posición central privilegiada con respecto a otros usos posibles. En esta configuración de los patios escolares no se acaba de incluir la perspectiva de género, ya que, en la mayoría de los casos, estos juegos son realizados por niños; de la misma manera que no se tiene en cuenta la perspectiva de la participación porque se predeterminan sus usos y se dirigen las posibilidades que niños y niñas pueden tener. Por estos motivos, la Red de Patios Inclusivos y Sostenibles pretende “potenciar la accesibilidad, la sostenibilidad ambiental y la participación de toda la comunidad educativa”.

En definitiva, y considerando las líneas de trabajo e investigación para, desde la Pedagogía Social y desde liderazgos e implicación conjunta de las instituciones sociales y educativas de la ciudad, consideramos relevante desarrollar programas, llevar a cabo iniciativas, con el objetivo de construir proyectos integrales que aborden cuestiones relacionadas con el medio ambiente, el tiempo libre y la participación social de niños y niñas, como pueden ser los itinerarios escolares, el juego en la calle, la accesibilidad a espacios públicos e institucionales en los tiempos de la infancia. Una propuesta de elaboración de estrategias educativas, que, desde la educación social, promuevan espacios y acciones de tiempo libre en las que ciudadanía y participación social, constituyan las categorías centrales de su planificación y desarrollo.

Referencias bibliográficas

Bazin, H. (2005). *Qu'est-ce qu'un travail en situation*. Recuperado de <http://www.recherche-action.fr>

⁶ <https://redpatios.wordpress.com/2017/06/22/conoce-la-propuesta-de-transformacion-del-patio-de-la-paloma/>

- Bazin, H. (2013). *Les conditions d'une pensée politique de la culture. Les « tiers lieux » de la créativité territoriale au cœur d'un travail de la culture*. Recuperado de <http://www.recherche-action.fr>
- Caballo, M.B., Caride, J.A. & Meira, P. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Revista de Educación Social*, 47, 11-24.
- Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *EDETANIA* 45, 33-53.
- Caride, J. A. (2012). Presentación. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, Monográfico, tiempos educativos, tiempos de ocio*. 20, 7-16.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delgado, M. (2002). Etnografía del espacio público. *Revista Experimental de Antropología*, 2, 91-98. Universidad de Jaén.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing.
- Gillet, J.C (2006): *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socio-educativa*, Barcelona: Editorial Graó.
- Mauriras, M. (1986). Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*, Vol. XVI (4), UNESCO, 497-503.
- Medina, A. & Villar, L. (1995). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Universitas.
- Muxí, Z. (2007). *Paisajes de aprendizaje. Ciudad y espacio público*. Recuperado de <https://www.diba.cat/documents/153833/160414/comercdebats-debat1-doc2-pdf.pdf>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial Graó.
- Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXII, 228, 305-324.
- Winnicott, D.W. (2009). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2010). *Por buen camino. Guía para el seguimiento y evaluación de proyectos comunitarios*. París: UNESCO.

FAMILIA Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

M. Pilar Martínez-Agut⁷, A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez,
Universitat de València, Proyecto de Investigación de la Universitat de València
REDUVAPS-Red de Aprendizaje-Servicio de la Universitat de València.

Resumen

Los problemas ambientales están incrementándose de un modo alarmante. Por ello, organismos internacionales están estableciendo iniciativas para concienciar y formar sobre esta necesidad. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014* de las Naciones Unidas fue un punto de inicio para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (Martínez-Agut 2016, 2017), cuyo objetivo no 4 hace referencia a que el alumnado adquiera los conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible. Todas estas iniciativas, han dado lugar a la incorporación de la sostenibilidad en los diferentes niveles y agentes educativos (Novo y Murga, 2010; Aznar et al., 2011). Por tanto, la sensibilización y colaboración de las familias tiene un papel esencial para poder lograr este objetivo (ONU, 2015).

La familia presenta una gran responsabilidad en la formación de actitudes coherentes con los valores de la sostenibilidad y en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía. Es un ámbito donde se forman y reproducen los modelos de identidad personal y comunitaria; se aprenden valores y comportamientos sociales; se forma el sentido de pertenencia, de tradición, de comunicación, se moldea la conciencia individual, y es el más importante y primer agente de socialización en una comunidad.

El Aprendizaje-Servicio se define como una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Tapia, 2006). El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social (Puig, 2009).

⁷ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación de la Universitat de València UV- SFPIE_GER17-588199 con el Título "UV- UVAPS: universidades públicas valencianas por el APS, y a su continuidad con el Proyecto UV-SFPIE_GER18-844761 "Consolidación de UVApS (Universitats Valencianes per l'ApS), a los que pertenecen las autoras.

El Aprendizaje-Servicio combina las ventajas del aprendizaje experiencial y del servicio comunitario. Conscientes de ello, se ha llevado a cabo en la formación de los educadores sociales, en la materia optativa de Educación para la sostenibilidad de 4o curso, la realización de un Aprendizaje-Servicio en la materia, siendo los estudiantes los que por grupos de trabajo, eligen un ámbito de intervención, diseñan su proyecto, lo llevan a cabo y lo evalúan con el seguimiento de la profesora.

En relación con las familias los estudiantes han llevado a cabo proyectos en los que las familias se han implicado junto con sus hijos e hijas en diversos Proyectos, que han incidido en las relaciones familiares y en la misma comunidad en el ámbito de la sostenibilidad. Se han realizado propuestas informativas, de sensibilización (Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016), a partir de la comunicación con asociaciones y colectivos, y en espacios y momentos lúdicos y de interacción familiar, mediante juegos, talleres, propuestas comunitarias....

Es necesario el trabajo en equipo para conseguir un trabajo de calidad; cada estudiante proporciona su visión y experiencia y hace que se enriquezcan los estudiantes con todas las aportaciones. Por ello es muy importante que la formación inicial se realice a través de trabajos aplicados, para que les sirva para su inserción laboral. Como señalaba Delors, la formación inicial y permanente junto con la científica y didáctica son básicas, y esto se ha de dar en un equipo de trabajo (Delors, 1994). El trabajo en equipo es fundamental para que los conocimientos se adquieran, se estructuren el pensamiento, capital más preciado para el individuo y la sociedad (Morin, 2001).

Los educadores sociales han de presentar una sensibilidad especial hacia el aprendizaje permanente, y especialmente en el ámbito de la sostenibilidad, considerando a todos los agentes educativos, y entre ellos a la familia.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que proporciona muchas satisfacciones a los docentes, estudiantes y a destinatarios, al mismo tiempo que se trabajan diferentes valores (Martínez, 2008), y junto con las familias, consiste en acompañar de manera cercana y activa a cada participante en su proceso personal a la vez que motiva al grupo para que asuma el protagonismo, tanto en cuestiones de organización como en la evolución del aprendizaje (Martín, 2009).

Palabras clave: Familia, Educación para la Sostenibilidad, Grado en Educación Social, Aprendizaje-Servicio.

Presentación

Los problemas ambientales están incrementándose de un modo alarmante. Por ello, organismos internacionales están estableciendo iniciativas para concienciar y formar sobre esta necesidad. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014* de las Naciones Unidas fue un punto de inicio para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (Martínez-Agut 2016, 2017), cuyo objetivo no 4 hace referencia a que el alumnado adquiera los conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible. Todas estas iniciativas, han dado lugar a la incorporación de la sostenibilidad en los diferentes niveles y agentes educativos (Novo y Murga, 2010; Aznar et al., 2011). Por tanto, la sensibilización y colaboración de las familias tiene un papel esencial para poder lograr este objetivo (ONU, 2015; UNESCO, 2012; Unión Europea, 2006).

Desde la pedagogía social, los aspectos que vinculan la sostenibilidad con el ámbito de la educación formal, no formal e informal, y concretamente la familia, han de presentar una actualización constante, en muchos aspectos, entre ellos, desde el punto de vista metodológico (Caride, 2005; Sáez, Escarbajal, y García, 2001; Sáez, 2002; Sáez, y García, 2006; Sáez, y Bas, 2007; Soriano, y Bedmar, 2015; Úcar, Llena, y Caride, 2006; Úcar, 2016), como en el caso del Aprendizaje-Servicio.

La familia presenta una gran responsabilidad en la formación de actitudes coherentes con los valores de la sostenibilidad y en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía. Es un ámbito donde se forman y reproducen los modelos de identidad personal y comunitaria; se aprenden valores y comportamientos sociales; se forma el sentido de pertenencia, de tradición, de comunicación, se moldea la conciencia individual, y es el más importante y primer agente de socialización en una comunidad (Martínez-Agut, Aznar, Ull, y Piñero, 2007).

La familia y la educación para la sostenibilidad

La familia en la formación de actitudes coherentes con los valores de la sostenibilidad presenta un gran responsabilidad, ya que se parte de una mediación familiar en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía global a favor de un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.

El papel de la familia en la formación de actitudes hacia la sostenibilidad

La familia es donde se forman y reproducen los modelos de identidad personal y

comunitaria; el lugar básico del aprendizaje de valores y de comportamientos sociales; el espacio de reproducción de la cultura y en el que se forma el sentido de pertenencia, de tradición, de comunicación; en el que se aprenden las relaciones afectuosas y se desarrollan las competencias básicas; el núcleo social natural donde se moldea la conciencia individual, y el más importante y primer agente de socialización en una comunidad.

La familia ha de formar a los hijos/as como personas y como ciudadanos que puedan participar en el establecimiento de la mejor convivencia en su comunidad para contribuir a un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible. En la actualidad la estructura familia se ha diversificado, y en todos los modelos se potencian las expectativas y las prácticas intrafamiliares y la interacción con el contexto social (García, Alejos, y Rodríguez, 2001; García, y Sahuquillo, 2010; Lebrero, Montoya, y Quintana, 2001).

El nuevo escenario social ha originado una sociedad más plural y diversa, pero al mismo tiempo, más desigual, injusta y sobre-consumista; esta situación exige una nueva ciudadanía global que contrarreste la desigualdad, la insolidaridad y la ausencia de compromiso participativo ante los problemas socio-ambientales y posibilite la construcción de un modelo social más justo. Las bases necesarias para establecer este cambio están inicialmente en la familia. La influencia que ejerce la familia en la educación de los hijos/as cobra especial relevancia en la transmisión de valores ciudadanos que los hijos/as aprenden por observación, por el ejemplo, por la palabra, por la práctica y el ejercicio cotidiano y también por la reconstrucción personal de valores ya vivenciados (Díaz, y Alsina, 2009); en la interacción familiar cotidiana la familia es de por sí generadora de propuestas de acción cívica con gran influencia en la construcción de nuevos escenarios sociales para una mayor participación social y colaboración entre las personas.

En el seno familiar se produce la transición de los hijos/as a la ciudadanía activa a través de procesos de formación de actitudes cívicas y formación de la conciencia civil o reconocimiento de los valores cívico-morales promotores de un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible, base de la convivencia humana y del desarrollo de una sociedad democrática (García, Gozávez, Vázquez, y Escámez, 2011).

La mediación familiar en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía global a favor de la sostenibilidad

La significación educativa de la familia se explica en base a su consideración como sistema sociocultural, abierto y complejo caracterizado por la interdependencia de los elementos que conforman su estructura organizada de interacciones, el intercambio de información entre el contexto familiar y otros contextos sociales y la interdependencia entre los contextos sociales de interacción (Huerta, y de la Calle, 2005, 2007, 2009).

Los seres humanos obtienen información sobre la realidad que les rodea y los hijos/as, a través de todos los sentidos, captan, desde el nacimiento, gran cantidad de información desde la vida diaria en familia; de esta forma los hijos empiezan a construir la experiencia previa de ciudadanía global desde la cual se van a enfrentar a los requerimientos sociales. Desde este planteamiento general las familias pueden mediar en el buen funcionamiento de sus hijos/as como futuros ciudadanos partiendo ya de que sus metas educativas deben estar presentes en su trato personal con los hijos/as; el proceso a seguir en la educación para la sostenibilidad y la formación de ciudadanos activos y participativos ha de ser coherente con las prácticas educativas familiares con los valores cívicos (Busquets I Fàbregas, 2002).

La familia requiere una implicación o propósito educativo para potenciar en los hijos/as, y en colaboración con otras instancias, las competencias necesarias para descifrar, interpretar y manejar los actuales códigos de información y de expresión; desarrollar las capacidades para emitir juicios de valor críticos y responsables, así como conocer, defender y ejercer los derechos a la participación responsable y consciente en la vida personal y social a través del desarrollo de valores que faciliten la convivencia en sociedades plurales y democráticas, tales como el valor del esfuerzo, el respeto a la diversidad biológica y cultural, la conservación del medio natural, el diálogo, la tolerancia, la participación social, la responsabilidad,... (Aznar, Martínez-Agut, Palacios, Piñero, y Ull, 2011; Aznar, y Ull, 2012).

Ser ciudadanos “glocalmente” en la sociedad de la incertidumbre

La vida en nuestro planeta avanza entre desviaciones y reorganizaciones en continuos procesos de contradicción; la vida del ser humano está carente de certezas (Altarejos, Rodríguez, y Fontrodona, 2003).

La consolidación de comunidades solidarias y la participación ciudadana no son posibles sin la existencia de un compromiso público basado en un conjunto de ideas fuerza orientadoras de las actividades formativas en sus diferentes modalidades y en los ámbitos formales y no formales de la educación (Delors, 1996; Fontal, y Calaf, 2007; González I Verdaguer, 2008; Huerta, 2002; Huerta, y Alonso-Sanz, 2017). Estas ideas fuerza representan los valores fundamentales esenciales para las relaciones a todos los niveles, desde el internacional hasta el personal. Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (UNESCO, 2017) recogen la libertad en contextos democráticos y participativos; la igualdad de oportunidades y defensa de los derechos de primera, segunda y tercera generación (Escámez, 2004); la solidaridad conforme a los principios de equidad y justicia social; la tolerancia a través de la promoción de una cultura de diálogo y paz (Cortina, Escámez, García López, Llopis, y Ciurana, 1998) el respeto de la naturaleza para conservarla y transmitirla solidariamente a las nuevas generaciones; la responsabilidad personal y colectiva, compartida, organizada y coordinada desde

instancias globales hasta contextos de interacción locales (García, 2003).; desde los organismos internacionales hasta las prácticas de interacción personales, sin olvidar las nuevas posibilidades que hoy brindan el espacio digital y las tecnologías asociadas para la participación (Caride, 2005; Escámez, 2008).

La sociedad contemporánea precisa el desarrollo de una conciencia ética universal compatible con la pluralidad de códigos éticos, basada en valores universales que sirvan como ideas fuerza para desarrollar una cultura cívica global desde la que defender y preservar los derechos humanos, la legitimidad democrática, la responsabilidad pública y la conciencia medio-ambiental (Petrus, 1998; Puig, 2009; Puig, Batllé, Bosch, y Palos, 2007; Puig, y Palos, 2006; Pujolàs, 2008).

Aspectos metodológicos

El Aprendizaje-Servicio se define como una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Tapia, 2006). El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social (Pérez, 2003; Puig, 2009).

El Aprendizaje-Servicio combina las ventajas del aprendizaje experiencial y del servicio comunitario. Conscientes de ello, se ha llevado a cabo en la formación de los educadores sociales, en la materia optativa de Educación para la sostenibilidad de 4o curso (Martínez-Agut, 2010; 2011; 2012; 2014a; 2014b; 2016; 2017), la realización de un Aprendizaje-Servicio en la materia, siendo los estudiantes los que por grupos de trabajo, eligen un ámbito de intervención, diseñan su proyecto, lo llevan a cabo y lo evalúan con el seguimiento de la profesora (Martin, y Rubio, 2008; Martín, 2009; Martínez, 2008).

En relación con las familias los estudiantes han llevado a cabo proyectos en los que las familias se han implicado junto con sus hijos e hijas en diversos Proyectos, que han incidido en las relaciones familiares y en la misma comunidad en el ámbito de la sostenibilidad (Martínez-Agut, y Ull-Solis, 2011; 2014; Ull, Aznar, Martínez, Palacios, y Piñero, 2008). Se han realizado propuestas informativas, de sensibilización (Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016; Zamora-Castillo, 2015; Zamora-Castillo, y Martínez-Agut, 2016), a partir de la comunicación con asociaciones y colectivos, y en espacios y momentos lúdicos y de interacción familiar, mediante juegos, talleres, propuestas comunitarias... (Martínez-Agut, Monzó-Martínez, y Zamora-Castillo, 2017a; 2017b; Martínez-Agut, Zamora- Castillo, y Pons, 2016).

Consideraciones finales

Es necesario el trabajo en equipo para conseguir un trabajo de calidad; cada estudiante proporciona su visión y experiencia y hace que se enriquezcan los estudiantes con todas las aportaciones. Por ello es muy importante que la formación inicial se realice a través de trabajos aplicados, para que les sirva para su inserción laboral. Como señalaba Delors, la formación inicial y permanente junto con la científica y didáctica son básicas, y esto se ha de dar en un equipo de trabajo (Delors, 1994). El trabajo en equipo es fundamental para que los conocimientos se adquieran, se estructuren el pensamiento, capital máspreciado para el individuo y la sociedad (Morin, 1984; 2001).

Los educadores sociales han de presentar una sensibilidad especial hacia el aprendizaje permanente, y especialmente en el ámbito de la sostenibilidad, considerando a todos los agentes educativos, y entre ellos a la familia (Moffat, 1996; Naciones Unidas, 2014; Novo, y Murga, 2010; ONU, 2015).).

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que proporciona muchas satisfacciones a los docentes, estudiantes y a destinatarios, al mismo tiempo que se trabajan diferentes valores (Martínez, 2008), y junto con las familias, consiste en acompañar de manera cercana y activa a cada participante en su proceso personal a la vez que motiva al grupo para que asuma el protagonismo, tanto en cuestiones de organización como en la evolución del aprendizaje (Martín, 2009; Núñez, 2002).

Referencias

- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Aznar, P.; Martínez-Agut, M. P.; Palacios, B.; Piñero, A. y Ull, M. A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: an indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17(2), 145-166.
- Aznar, P. y Ull, M. A. (2012): *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.
- Busquets I Fàbregas, J. (2002): El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu. *Temps d'educació*, 26, 45-52.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A. y Ciurana, C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat.

- Delors, J. (1996): *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. París: El Correo de la UNESCO.
- Díaz, M. y Alsina, P. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Enconters on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- Fontal, O. y Calaf, R. (2007). *Museos de arte y educación, Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García, J. L., Alejos, C.-J. y Rodríguez, A. (2001). *Esquemas de pedagogía social*. Pamplona: Eunsa.
- García, L. y Sahuquillo, P. (2010). *Fundamentos básicos de pedagogía social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia. Brief.
- González I Verdaguer, T. (2008): El museu, espai de trobada entre l'educació i la cultura. *Temps d'educació*, 35, 119-126.
- Huerta, R. (ed.) (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2005): *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2009): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Lebrero, M. P. Montoya, J. M. y Quintana, J. M. (2001). *Pedagogía social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Martin, X. y Rubio, L. (2008). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona. Octaedro.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps)*. *Educación y compromiso cívico* (pp. 121-122). Barcelona: Grao.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P. (2010): Relaciones entre la educación artística, patrimonio y las tecnologías de la información y la comunicación: el caso de los museos valencianos y la inserción del pedagogo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/3598.htm>
- Martínez-Agut, M. P. (2011). Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social, En M. Belando, *II Jornada monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro"* (pp. 314-326). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez-Agut, M. P. (2012). El Aprendizaje Servicio en las titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social y su vinculación con la Pedagogía Social: inicio a la investigación vinculada al campo profesional. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte, *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 497-509). Valencia: Nau Llibres.
- Martínez-Agut, M. P. (2014a). Bases para la difusión del patrimonio cultural. En Varios: *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 157-168). Valencia: Publicacions de la Universitat de València, Colección Universitat i Territori.
- Martínez-Agut, M. P. (2014b). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18. Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2016). 2015: Año de transición en educación y sostenibilidad. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 23, 1-23.
- Martínez-Agut, M. P. (2017). De 2016 a 2017, por la educación y la sostenibilidad. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 25, 1-14.
- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.

- Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A., Gallardo-Fernández, I. S., Carrasco-González, A., Ninyerola-Medina, A. y Zamora-Castillo, A. C. (2017). *Inclusive Education from a Service Learning Secondary Education proposal*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional European Educational Research Assotiation (ECER, EERA) Network: 4. Inclusive Education. Copenhagen: University College UCC.
- Martínez-Agut, M.P., Ull Solís, M.A. y Aznar Minguet, P. (2009): *Títulos que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas: análisis de las referencias a la sostenibilidad*. Redes de innovación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.
- Martínez-Agut, M.P. y Ull-Solis, M. A. (2011). *Estatuto del Estudiante Universitario: presentación, discusión y valoración desde la sostenibilidad*. IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2011: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, España.
- Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14.
- Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A. y Zamora-Castillo, A.C. (2017a). Alimentación y nutrición, consumo, salud y Aprendizaje Servicio. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez, *Derribando Muros. El compromiso de la Universidad con la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 165-166). Salamanca: Editorial Comunicación Social S.C.. ISBN: 978-84-92860-98-2 y Depósito Legal: DL S 355-207.
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A.C. y Monzó-Martínez, A. (2017b). Aprendizaje Servicio, por un aulario más sostenible. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez, *Derribando Muros. El compromiso de la Universidad con la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 87-88). Salamanca: Editorial Comunicación Social S.C.. ISBN: 978-84-92860-98-2 y Depósito Legal: DL S 355- 207.
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2016). Aprendizaje Servicio en los estudiantes Universitarios: el caso de la Educación Social y la Educación para la Sostenibilidad. En E. M. González Barea y M. A. Moreno Yus, (Eds.). *Aprendizaje-Servicio, Desarrollo y Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Superior* (pp. 244-248). Volumen II. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-608-8632-7
- Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2016). Jardín colgante en una plaza del barrio antiguo de Valencia. Implicación comunitaria. En M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo, *VII Congreso Nacional y II Internacional*

de Aprendizaje-Servicio Universitario Aps(U)7. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad (pp. 527-530). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Morin, E. (1984): *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artrophos.
- Morin, E. (2001): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Moffat, I. (1996): *Sustainable development: framework and methodologies*. New York: Servicio de Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2014). El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015.
- Novo, M. y Murga, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, No Extraordinario, 179-186.
- Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre, las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. A/69/L85.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao.
- Puig, J. M.; Batllé, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro.
- Puig, J., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagogicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 357. 60-63. Disponible en: <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edicions Graó.
- Sáez, J., Escarbajal, A. y García, A. (2001). *Pedagogía social*. Murcia: DM.

- Sáez, J. (coord.) (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sáez, J. y Bas, E. (2007). *Pedagogía social y educación social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Soriano, A. y Bedmar, M. (2015). *Temas de Pedagogía Social-Educación Social*. Granada: Universidad de Granada.
- Úcar, X., Llena, A. y Caride, J. A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Unión Europea (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre la competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea 2006/962/CE.
- Zamora-Castillo, A. C. (2015). *El Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia: competencias, ética y cuidado sostenible*. Valencia: Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.
- Zamora-Castillo, A. C. y Martínez-Agut, M. P. (2016). La Identificación de las Competencias para el Cuidado. Introducción de la Pedagogía del Cuidado en los Grados de Educación Social y Pedagogía. En R. I. Herrada Valverdre, M. T. Cutanda López, y A. Torres Soto (Eds.). *Renovación pedagógica en Educación Superior* (pp. 40-44). Volumen I. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

FONDOS DE CONOCIMIENTO FAMILIAR: EL CASO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS GITANOS

Gabriela Míguez Salina, Leticia López-Castro, Cristina Varela Portela

Grupo de Investigación Esculca- Rede RIES

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El enfoque de los Fondos de Conocimiento se ha consolidado en los EE.UU. como una perspectiva teórico-metodológica que favorece el diálogo intercultural y la mejora de las relaciones entre familia-escuela. Partimos de su concepción antropológica, utilizada por Moll, Amanti, Neff, y González (1992) para referirse a las formas de conocimiento que surgen de manera dinámica a partir de las experiencias diarias de poblaciones marginadas -y por tanto, malentendidas- que interactúan con la sociedad mayoritaria a través de sus estructuras sociales.

Esta definición sirvió como punto de partida para el proyecto que llevaron a cabo de forma conjunta dichos autores (*Community Literacy Project*) con la finalidad de estudiar las redes sociales basadas en la “reciprocidad” entre familias latinas residentes en el Estado de Arizona. Para desarrollar su estudio utilizaron como principal técnica de recogida de datos la etnografía, herramienta que les permitió adentrarse en la vida cotidiana de las familias participantes en la investigación y descubrir determinados saberes “tradicionales” y otros quehaceres a los que se iban uniendo los más jóvenes -actividades de comercio, construcción, etc.- y que según estos investigadores, podrían servir para ser incorporados en la escuela, con la finalidad de favorecer una mayor inclusión de este colectivo, usualmente en riesgo de fracaso escolar por su menor “afinidad hacia la escuela” (Moll y González, 1994).

Desde entonces, el marco teórico de Fondos de Conocimiento ha sido utilizado por los investigadores de la educación para documentar las competencias y los conocimientos incorporados a las experiencias de vida de los estudiantes escasamente representados y sus familias (González, Moll, y Amanti, 2005).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las potencialidades de esta metodología para favorecer la implicación familiar en la educación de los niños y niñas gitanas y aumentar sus posibilidades de éxito educativo, presentando un programa diseñado en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra).

Partimos de un estudio de carácter descriptivo, a partir del análisis de los

principales estudios teóricos llevados a cabo sobre esta temática, tanto con respecto a los Fondos de Conocimiento, como aquellos de carácter sociológico y educativo, dedicados a explorar la situación de la infancia en riesgo de exclusión, y concretamente, de los niños y niñas gitanas.

De esta forma, una vez analizados los datos relativos al tema que nos ocupa, podemos concluir que existe una clara correlación entre la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar en los centros educativos y la mejora del rendimiento académico y de las relaciones entre familias en situación de riesgo social y escuela (Andrews y Yee, 2006; Dworin, 2006; Marshall y Toohey, 2010).

Sin embargo, debemos tener en cuenta las limitaciones presentes en el estudio, principalmente derivadas de la falta de investigaciones rigurosas y actualizadas sobre la situación de la población y del alumnado gitano durante su trayectoria por el sistema educativo español.

Dicha carencia es una de las razones que nos lleva a creer en la pertinencia de aprovechar el uso de un enfoque como el de los Fondos de conocimiento, como puente facilitador del diálogo entre familia-escuela, mejorando así la implicación de las familias, y en definitiva, el rendimiento académico del alumnado. Asimismo, esta perspectiva nos acerca a la reflexión sobre los vínculos de identidad étnica de las minorías marcadas por la marginación, las relaciones interétnicas o las estructuras de autoridad, y también nos permite, en caso de las familias gitanas, aprovechar los lazos de solidaridad que hoy trascienden transversalmente los grupos de parientes, para estudiar los elementos culturales de esta comunidad como co-constructores del conocimiento académico (Cantón Delgado, 2010).

En este contexto, nos permitimos afirmar que así como la juventud inmigrante aporta en las escuelas norteamericanas formas de conocimiento, habilidades y recursos de sus hogares y comunidades, el alumnado gitano es quien de contribuir con recursos culturales valiosos para la construcción de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y de un conocimiento de carácter democrático que incorpore las formas de vida de las familias gitanas en Galicia.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos el programa Fondos-Conocimiento-Familias, que se desarrolla en el curso académico 2017-2018 en centros educativos de la ciudad de Pontevedra. El programa se estructura en dos fases principalmente. La primera gira en torno a las familias, por lo que se llevarán a cabo sesiones con las mismas para trabajar temas relacionados con la cultura gitana, pautas de crianza, etc., y el sistema educativo español, favoreciendo el acercamiento de las mismas a la escuela. La segunda fase se centra en el trabajo con los centros educativos, para la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar de los niños y niñas gitanos en el currículo escolar. Para ello, se hará uso de técnicas cualitativas de recogida de información, principalmente historias de vida, para tener acceso a los recursos culturales de las familias gitanas, susceptibles de ser incorporados en la escuela.

Palabras clave

Fondos de Conocimiento, alumnado gitano, rendimiento académico, vulnerabilidad social, familia.

Introducción

Los Fondos de conocimiento se definen como un cuerpo con carácter teórico-metodológico, surgido en el campo de la antropología de la educación, que ha sido utilizado durante los últimos años para el estudio del conocimiento y el conjunto de habilidades disponibles en los hogares de los estudiantes (González, Wyman, & O'Connor, 2011).

En el ámbito propiamente escolar, sería Luis Moll (2005), psicólogo educativo de la Universidad de Arizona, el encargado de aprovechar el bagaje teórico de estas investigaciones para desarrollar, junto a sus colaboradores el *Community Literacy Project*. La investigación de Moll se encuentra en el cruce entre antropología, psicología y educación. Su meta principal fue desarrollar métodos de enseñanza innovadores, partiendo de los conocimientos y habilidades puestas de manifiesto en los hogares locales. La exploración se apoyó en el uso de técnicas etnográficas, principalmente entrevistas abiertas, observación, historias de vida y estudios de casos. Fue de ese modo que el concepto de Fondos de Conocimiento pasó a entenderse como

aqueellos cuerpos de conocimiento cultural e históricamente acumulados y habilidades esenciales para el funcionamiento individual y el bienestar en el hogar. A medida que los hogares interactúan dentro de los círculos de parentesco y amistad, los niños son participantes-observadores del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico que forman parte del funcionamiento de cada hogar (Moll y González, 1994, p. 443).

Así, su metodología se sustenta principalmente en tres fases no excluyentes (González, Moll & Amanti, 2005):

- Comunidad: presentando un estudio etnográfico sobre el origen, uso y distribución de los fondos de conocimiento entre los hogares en una comunidad predominantemente mexicana, de clase trabajadora en Tucson, Arizona.
- Laboratorios o grupos de estudio “after-school”: estos son marcos especialmente creados para mejorar la colaboración entre los investigadores y los docentes; para discutir los resultados de investigación; y para planear, desarrollar, y apoyar innovaciones en la enseñanza.

- Escuelas: presentando estudios de aulas para examinar los métodos de enseñanza existentes y las innovaciones implementadas basadas en el estudio de los Fondos de Conocimiento de los hogares y conceptualizados en las reuniones “after-school”.

El Community Literacy Project implicaba partir sobre una premisa muy simple: aprender sobre los estudiantes y sus comunidades es tan importante como aprender sobre la asignatura y su contenido. Para esto, proponen un estudio etnográfico de las comunidades a través de las visitas a los hogares por parte de los profesores, así como la práctica reflexiva basada en las fortalezas y recursos de la comunidad.

Es así como la investigación original sobre los Fondos de Conocimiento difiere crucialmente de otros enfoques de la llamada “participación de familias” en el sentido de que busca la transformación mutua: no solo de las relaciones de los estudiantes y las familias con la escuela, sino también de las relaciones de los docentes con los estudiantes y sus familias, y de la comprensión de los maestros de cómo los fondos comunitarios de conocimiento podrían informar el conocimiento académico.

Desarrollar relaciones en el contexto de una investigación reflexiva es una inversión en el estudio de las subjetividades de los agentes que va más allá de las políticas basadas en la noción reductiva de “capital humano”, haciendo referencia únicamente a las competencias y el conocimiento.

Teniendo en cuenta la perspectiva de este enfoque, y su éxito alcanzado en el trabajo con familias inmigrantes, consideramos oportuno estudiar sus potencialidades para el trabajo con familias y alumnado gitano.

Se trata de beber del enfoque teórico y a la par diseñar un programa operativo que tenga como principal finalidad mejorar la implicación de las familias gitanas en los centros, y con ello brindando nuevas posibilidades al alumnado para que alcance el éxito académico.

A las carencias sociales, marginalidad y pobreza, que propician la situación de desventaja socioeducativa con la que parten la mayoría de los estudiantes gitanos y gitanas al inicio de la escolaridad, se le irán sumando paulatinamente otra serie de circunstancias concernientes al sistema educativo, explicativas igualmente de este fracaso. La duda sobre hasta qué punto la educación compensa las desigualdades, o, por el contrario, las refuerza o estigmatiza, sigue vigente y no está de más recordar aquí la profecía que genera por sí misma las condiciones de su cumplimiento. En este sentido, ya se ha dicho que la educación puede actuar como componente excluyente “cuando sus contenidos, organización y las actitudes de sus profesionales llevan a la segregación educativa de las personas gitanas” (Arriaga, Gómez, y Elboj, 2004, p. 68). La constatación (Abajo y Carrasco, 2004) de que a los gitanos se les está separando en los grupos de más bajo nivel y con menos expectativas dentro de la escuela,

la escasa estabilidad de las plantillas e incluso la pobreza de recursos materiales y de apoyo pedagógico que caracteriza a los centros públicos situados en zonas marginadas, constituyen algunas de las deficiencias más notables.

La escuela sigue siendo una institución de la cultura hegemónica o mayoritaria, que excluye y somete a invisibilización la identidad cultural de los grupos minoritarios; por lo que es vista por los gitanos como una entidad extraña, que forma parte del hostil mundo exterior. Diferentes autores (Torres Santomé, 1993; Muñoz Sedano, 1997; Besalú, 2002; Etxeberria, 2003; Fundación Secretariado Gitano, 2006) han llamado la atención sobre la total ausencia de la cultura gitana, sus valores, costumbres e historia en el currículo escolar, y, particularmente, sobre la falta de formación del profesorado para atender debidamente a la educación intercultural. Los resultados de la investigación de la Fundación Secretariado Gitano (2010, p. 119), apuntan a que todavía casi siete de cada diez centros (un 67%) no se han planteado siquiera la incorporación de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar. Y lo que es peor, únicamente en el 17% de los casos (el porcentaje era del 10% en 1994) existe un proyecto en ejecución, en tanto el 13% corresponde a centros en los que el profesorado ha detectado esta necesidad, si bien por el momento no se ha puesto en práctica ninguna acción específica.

Esta omisión del pueblo gitano en el currículum oficial establecido (Cernadas, Santos Rego, y Lorenzo, 2013) genera el sentimiento de no estar representado en el sistema educativo y favorece la falta de identificación del alumnado gitano y sus familias con el sistema. Más aún, esa ausencia de referentes culturales propios,

Cuando se percibe como un intento de asimilación por parte del grupo dominante, conduce a muchos niños y niñas a la oposición cultural, poniéndolos en la absurda tesitura de tener que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones, y aquellos que, incluso sin ser definitivamente antagónicos, se consideran más propios de la sociedad mayoritaria (García Pastor, 2009, p. 423).

Todo lo cual nos lleva a la convicción de que poco se va a avanzar mientras no se fomenten dentro de las aulas currículos multiculturales, para propiciar el conocimiento de las tradiciones y cultura de los distintos grupos étnicos y la preparación para la vida en común, para el mutuo conocimiento y el respeto. (Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014). En definitiva,

Sigue siendo necesario dar a conocer la realidad gitana de una forma específica, para destacar elementos esenciales y positivos de la etnia frente a los estereotipos y prejuicios relacionados con la coyuntura social y la estética de la pobreza que sobre ella recaen (Sanz, González, González y Viqueira, 2012, p. 88).

Justamente, educar desde el respeto a la diversidad, sin imposiciones culturales, entender los aspectos valiosos que las culturas minoritarias como la gitana pueden aportar al acervo común, constituye uno de los retos más importantes a los que se enfrenta nuestro sistema educativo.

Método

Diversos trabajos han explorado la relación existente entre la participación de las familias gitanas en la escuela y su impacto en el rendimiento académico del alumnado (Bhopal, 2004; Derrington, 2007). El Roma Educational Fund- Annual Report (2010) destaca que la participación de los padres y madres gitanos en la educación de sus hijos mejora las oportunidades educativas de los estudiantes, favoreciendo su acceso a la educación secundaria obligatoria.

A través del estudio minucioso de las características específicas de este colectivo, partimos de la premisa de que para el trabajo con las familias se hace imperioso el uso de una metodología activa y participativa. Así, de lo que se trata es de establecer puentes de diálogo entre los centros y las familias con la mediación de la Fundación Secretariado Gitano.

En este sentido, se trata de un programa que promueve el aprendizaje dialógico entre sus participantes. Para ello es necesario desimpregnarse de los “papeles” que por jerarquía social se establecen en la escuela, esto, a través de la naturalización del diálogo entre las familias y el resto de agentes implicados en el desarrollo del programa, que en el caso que nos ocupa, está conformado por representantes de la Universidad de Santiago de Compostela, la Fundación Secretariado Gitano y el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa que ejercen su labor en los centros.

Así, El programa que proponemos se estructura en dos fases que se encuentran interconectadas entre sí. La primera, gira en torno a las familias. Para ello fue necesario un estudio previo del estado de la cuestión y análisis de necesidades de las familias gitanas en la ciudad de Pontevedra, con la ayuda de las trabajadoras de la Fundación Secretariado Gitano.

Luego de ello, se escogieron las familias que participarían en el programa, se estableció el contacto con las mismas para informarles sobre el programa y se comenzó con el diseño de las sesiones educativas. Al respecto, dichas sesiones no solo fueron para las madres, también los niños y niñas participaron en una extensión del programa, con sesiones de dinámicas educativas y de ocio. En el caso de las madres, se trabajaron temas relacionados con las culturas, la educación emocional, pautas de crianzas, estereotipos y prejuicios entre payos y gitanos, temas específicos de las escuelas, etc. Lo que se pretendía con esto era desde luego favorecer el acercamiento de las familias a la cultura escolar.

En las 8 sesiones (2h) han participado 8 madres y 10 niños y niñas. En el caso de los infantes, las sesiones también se estructuraron dejando un espacio pertinente para trabajar temas relacionados con la escuela, como es el caso de los métodos de estudio, la organización de los tiempos para la realización de las tareas, y otros aspectos que afectan indirectamente el rendimiento académico como son la alimentación, el descanso y la puntualidad.

Centrándonos ya en la segunda fase, esta se fundamenta en el trabajo con los centros educativos, para la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar de las niñas y niños gitanos en el currículo escolar. Primero se llevaron a cabo reuniones con todos los profesores de primaria de los 3 colegios seleccionados con la ayuda de la Fundación Secretariado Gitano, teniendo en cuenta a las familias participantes. En dichas reuniones se puso de manifiesto, primero una explicación teórica del enfoque y luego, la intención de inspirarse en el mismo para desarrollar en las aulas esa fase del programa, correspondiente al trabajo con docentes y alumnos.

Una vez informados, los profesores que decidieron formar parte de este fueron estableciendo contacto con los investigadores de la universidad, quienes les prestaron su apoyo en el diseño de una unidad didáctica para trabajar en el aula, ajustando desde luego cada una dicha unidad a las particularidades de sus alumnos.

La utilización de la unidad didáctica se justifica porque esta se nos presenta como una herramienta útil para poder llegar a conocer elementos culturales de las familias, siendo los alumnos los *agentes* encargados de recoger dicha información, con la finalidad de transformarla en contenidos curriculares. En este contexto, dicha unidad se desdobra en funciones, también como recurso metodológico de carácter cualitativo, susceptible de incorporarse en el diario de campo, en el que se han recogido todos los pormenores de las sesiones tanto de las familias como del alumnado, así como los puntos de vista de los investigadores (etic) sobre las actividades desarrolladas, y las entrevistas a los colectivos participantes en el programa. En total están trabajando con esta metodología, 3 centros de educación primaria, con 6 aulas.

Resultados

Tras el desarrollo de las 2 fases constitutivas, ha sido posible constatar la buena acogida del programa por parte de las familias, quienes han asistido y participado con entusiasmo en las sesiones. Este hecho se ha hecho notar también en forma de una mayor motivación por parte de las madres para trabajar de manera conjunta en la elaboración de las historias de vida, actividad correspondiente de la unidad didáctica diseñada para la recogida de los Fondos de Conocimiento.

Asimismo, hemos de destacar la alta implicación por parte del profesorado, que ha ejercido su papel de guía durante el proceso, y con el que se han establecido reuniones para seguir el desarrollo de la unidad didáctica propuesta, así como recibir apoyo y asesoramiento por parte de los investigadores, contando para ello también con la colaboración de las trabajadoras de la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra.

Discusión

Los resultados de este proyecto han servido para confirmar otros estudios (Ogbu, 2003; Valencia, 2010) que ya contrarrestaban los discursos de “deprivación cultural” y abogaban por una democratización de la escuela. Así, se parte de que los estudiantes no son pobres en capital cultural (Bourdieu, 1979) por culpa de su herencia cultural; en lugar de eso, son los discursos de poder, los que han empobrecido las formas culturales de las minorías.

Esto significa “romper” con los roles preestablecidos de los profesores como “consumidores” de las teorías de otros, a nuevos roles como investigadores de sus propias comunidades, y constructores del conocimiento (González, Wyman, & O’Connor, 2011). En uno de sus más recientes trabajos, Moll (2015) aboga por la creación de grupos de estudio como una forma de desarrollar una “agencia relacional” como capacidad para trabajar con otros con la finalidad de diseñar informes prácticos que incluyan los FdC pero no los determinen, esto es, formular una pedagogía basada en sus condiciones particulares, pero con el apoyo de otros profesionales y/o miembros de la comunidad.

Con este propósito surgió el diseño del Programa Fondos-Conocimiento-Familias con la finalidad de favorecer, de un lado, el reconocimiento por parte de la institución escolar hacia la cultura gitana, y de otro, la formación del profesorado con respecto a una perspectiva educativa que ya ha mostrado numerosas señas de su eficacia en el trabajo con el alumnado inmigrante en las regiones fronterizas de los EE. UU.

Es importante también destacar que en España se trata de una propuesta emergente en nuestro país, ya que son los pocos los estudios específicos al respecto, entre ellos, los presentados por el profesor esteban-Guitart (2012) en la Universidad de Girona, con alumnado inmigrante. Así pues, estamos ante un programa inédito que busca fortalecerse con el tiempo puesto que ya se ha logrado la familiarización tanto de las trabajadoras de la Fundación como del profesorado de los centros participantes con el enfoque, y ya han mostrado su voluntad de aportar nuevas ideas para adaptar el programa a las necesidades de sus estudiantes, buscando siempre el éxito académico.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E., y Carrasco, S. (Eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.
- Andrews, J., y Yee, W. C. (2006). Children's "funds of knowledge" and their real life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449.
- Arriaga, M., Gómez, A., y Elboj, C. (2004). Posibilidades para la comunidad gitana en el mercado laboral del Estado Español. Mercado de trabajo y mundo gitano. *Lan Harremak. Revista de Relaciones Laborales*, 11, 65-79
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travelers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52, 47-64. doi: 10.1111/j.1467-8527.2004.00254.x
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Cantón Delgado, M. (2010). El puño y la risa: Teresa San Román y las voces gitanas. En Asociación de Enseñantes con Gitanos (Eds.), valorando la memoria: visión crítica de una historia personal con los gitanos alrededor de Teresa San Román (pp. 55-63). Sabadell: autor.
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46, 357-367. doi: 10.1016/j.ijer.2007.06.001
- Dworin, J. E. (2006). The family stories project: Using funds of knowledge for writing. *The Reading Teacher*, 59(6), 510-520.
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación*, 25(2), 189-211.
- Etxeberría, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

- Fundación Secretariado Gitano. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIIE/Instituto de la Mujer.
- García, Pastor B. (2009). *“Ser gitano” fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. EEUU: Taylor & Francis Group.
- González, N., Wyman, L., y O’ Connor, H. (2011). The past, present and future of “Funds of Knowledge” in A. Bradley y M. Pollock, *A companion to Anthropology of Education* (pp. 481-494). Oxford: Wiley Blackwell.
- Marshall, E., y Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-242.
- Moll, L. (2015). Tapping into the “hidden” home and community resources of students. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 114-117.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., y González, N. (1992). Funds of Knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moll, L., y González, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ogbu, J. (2003). *Black American Students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roma Education Fund. (2010). *Annual Report 2010*. Budapest-Hungría: Roma Education Fund.
- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X., y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Sanz, M. D., González, C., González, E. M., y Viqueira, M. J. (2012). Igualdad de trato y cultura gitana; retos y actuaciones en el barrio de Fontiñas. En M. J. Méndez, y C. Taboada, (Coords.), *Igualdad de trato: retos e respuestas socioeducativas* (pp. 73-100). Santiago de Compostela: Instituto de

Ciencias da Educación. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.

Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. New York: Taylor and Francis.

BUENAS PRÁCTICAS PARA EL FOMENTO DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES. ANÁLISIS SISTEMÁTICO⁸

Ponce-de-León-Elizondo, Ana; Valdemoros-San-Emeterio, M^a Ángeles; Magdalena Sáenz-de-Jubera-Ocón; Sanz-Arazuri, Eva; Alonso-Ruiz, Rosa Ana

Universidad de La Rioja, Grupo de Investigación AFYDO

Resumen

Los cambios sociales (crisis económica, aumento de la esperanza de vida, estabilización de la mujer en el mundo laboral, nuevos modelos de familia, etc.) han implicado modificaciones en la estructura y las funciones de la familia, provocando serias dificultades para la conciliación de los tiempos familiares. Ante esta situación, los abuelos se han convertido en pieza clave de la cotidianidad familiar para atender a sus nietos, desarrollando una valiosa función social y educativa, asumiendo en numerosas ocasiones tareas de cuidado y educación, que van desde una atención a tiempo completo, a una participación regular e, incluso, puntual.

Por lo general, los abuelos se muestran satisfechos de ocuparse de los nietos, no obstante, la sociedad debe poner en valor la figura de este miembro familiar, traspasando la función de mero acompañante y consiguiendo que los tiempos compartidos sean fuente de desarrollo humano para ambas generaciones. De ahí la importancia de incluir en las políticas familiares las relaciones intergeneracionales, pues brindan un inmejorable modo de transmisión de la cultura y se establecen en un recurso facilitador para disfrutar de la cotidianidad familiar, optimizando el bienestar personal y la calidad de vida en familia con criterios de cohesión, flexibilidad y comunicación, elementos esenciales del buen funcionamiento familiar.

Este estado de la cuestión, junto con las conclusiones de las investigaciones previas desarrolladas por el equipo de investigación en el marco de los proyectos nacionales y autonómicos de I+D+i (el último, en 2015, EDU2012-39080-C07-05), deriva en la necesidad de seguir avanzando científicamente con el fin de aportar vías de intervención para educar el ocio, fomentando realidades y perspectivas en clave intergeneracional como contribución a una salud integral en el seno familiar. Así, se plantea un nuevo proyecto (EDU2017-85642-R) que sitúa, entre sus principales retos, profundizar en las relaciones intergeneracionales, a través de un estudio pormenorizado que permita reconocer, desde una perspectiva multidimensional, el rol que están desempeñando los abuelos en la sociedad española actual, los escenarios de ocio en los que se forjan estas interacciones, así como las

⁸ El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+i “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2019.

concepciones que sobre las mismas poseen abuelos y nietos como aspecto necesario para lograr una comprensión más profunda de las relaciones intergeneracionales dentro de la familia.

El presente trabajo pretende atender al propósito inicial de dicha investigación, que es el de identificar y analizar buenas prácticas intergeneracionales desarrolladas en diferentes contextos europeos, registradas en el Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras, el Banco de buenas prácticas en innovación educativa y Ciudades para un futuro más sostenible.

Atendiendo a las características que debe cumplir una experiencia para ser considerada buena práctica: innovación, eficacia/eficiencia, sostenibilidad, replicabilidad, transversalidad, implicación, identidad y evaluación comunitaria, se presenta un sistema de indicadores para la interpretación analítica de las mismas.

Se identificaron un total de 16 buenas prácticas. Para cada una de ellas se registró el título de la experiencia; el municipio, región y país en que se desarrolla; una breve contextualización; descriptores clave que identifican la práctica; organismo responsable; año en que se puso en marcha; destinatarios; una descripción de la temática; objetivos que persigue; un pequeño resumen explicativo de la actividad; su justificación; experiencia; principales resultados; puntos-clave; contactos y referencias documentales sobre la iniciativa. Los resultados aportan modelos para reflexionar sobre la cantidad, la calidad y la bondad de las prácticas intergeneracionales, teniendo en cuenta circunstancias contextuales y necesidades específicas de las distintas generaciones.

Se concluye que son escasas las buenas prácticas que contemplan iniciativas familiares orientadas a una participación de abuelos, padres e hijos, que contribuyan a una salud integral familiar, si bien existen más experiencias dirigidas a intercambiar vivencias y promover el conocimiento mutuo y la empatía entre generaciones, lo que desemboca en una mayor cohesión intergeneracional.

Palabras clave familia, abuelos, nietos, relaciones intergeneracionales

Introducción

Las relaciones intergeneracionales contribuyen al bienestar personal y la calidad de vida en familia, dado que aportan beneficios individuales y sociales vinculados con la cohesión, la flexibilidad y la comunicación familiar (González Bernal y de la Fuente, 2007) facilitando la creación de vínculos estables y duraderos, lo que incrementa la complicidad y alianza en la familia (Osuna, 2006).

La literatura científica destaca múltiples virtudes, emanadas de las relaciones intergeneracionales familiares, para la salud integral de abuelos y nietos (MacCallum et al., 2006; Martínez de Miguel, Escarbajal y Moreno, 2012): en los mayores desarrolla la vitalidad, optimiza los recursos para afrontar la enfermedad mental, aumenta la sensación de estima personal, fomenta la motivación, aporta ilusión y alegría; en los nietos incrementa la autoestima y autoconfianza, evita el aislamiento,

contribuye en la prevención de hábitos nocivos, incrementa el optimismo, aumenta la tolerancia ante la adversidad, y aporta disfrute y alegría.

Los abuelos y abuelas tienen un relevante rol social y educativo para con sus nietos y nietas, por lo que se ha de prestar atención a los tiempos de ocio compartidos (Hebblethwaite y Norris, 2011), entendido el ocio como un ámbito vital y un espacio de liberación de la realidad cotidiana, de disfrute y diversión (Cuenca, 2004). Lo que implica que se ha de poner en valor la figura de los abuelos, traspasando la función de meros acompañantes de sus nietos y logrando que el ocio compartido sea fuente de desarrollo humano para ambas generaciones.

En otro orden de cosas, las buenas prácticas se proponen como guías de acción para conseguir objetivos que han sido validados de manera sistemática y empírica, siendo susceptibles de implementarse con éxito por otros sujetos o en distintos contextos (Escudero, 2009); requieren estrategias de cooperación que potencien las buenas relaciones personales y contribuyan a elevar las expectativas de logro (Amores y Ritacco, 2011), lo que exige de referentes para la mejora continuada del servicio que se presta, y no tanto de su producto final (Larrubia y Navarro, 2006).

A pesar de manifestarse debilidades conceptuales en el ámbito de las buenas prácticas, existe consenso a ser consideradas como magníficas contribuciones que tienen un impacto tangible en la calidad de vida de las personas y de las comunidades, ya que están orientadas a la sustentabilidad social, cultural, económica y ambiental (Escolar, Valdemoros, Melendro, Pose, Ahedo y Serrat, 2014). Se establecen como criterios acordados para la selección de buenas prácticas la innovación, la eficacia/eficiencia, la sostenibilidad, la replicabilidad/transferibilidad, la transversalidad/integralidad, la implicación de la ciudadanía/empoderamiento/trabajo en red, la identidad/cohesión social/transformación y, por último, la evaluación comunitaria (Gradaille y Caballo, 2016).

En la línea de lo que apuntan organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, el Parlamento Europeo o la Asamblea de Naciones Unidas, es necesario establecer buenas prácticas intergeneracionales como un instrumento inestimable para que las personas mayores, con sus experiencias, contribuyan activamente en la sociedad, favoreciendo de este modo los encuentros intergeneracionales y disminuyendo la brecha entre generaciones. De ahí la importancia de incorporar en las políticas familiares las relaciones intergeneracionales, ya que son un valioso recurso para la transferencia cultural y el disfrute familiar (Sáenz de Jubera, Alonso, Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2016).

Este estado de la cuestión, junto con las conclusiones de las investigaciones previas desarrolladas por el equipo de investigación en el marco de los proyectos nacionales y autonómicos de I+D+i (el último, en 2015, EDU2012-39080-C07-05), deriva en la necesidad de seguir avanzando científicamente con el fin de aportar vías de intervención para educar el ocio, fomentando realidades y perspectivas en clave intergeneracional como contribución a una salud integral en el seno familiar. Así, se plantea un nuevo proyecto (EDU2017-85642-R) que sitúa, entre sus principales retos,

profundizar en las relaciones intergeneracionales, a través de un estudio pormenorizado que permita reconocer, desde una perspectiva multidimensional, el rol que están desempeñando los abuelos en la sociedad española actual, los escenarios de ocio en los que se forjan estas interacciones, así como las concepciones que sobre las mismas poseen abuelos y nietos como aspecto necesario para lograr una comprensión más profunda de las relaciones intergeneracionales dentro de la familia.

El propósito de este trabajo es identificar, describir y analizar una variedad de buenas prácticas intergeneracionales desarrolladas en diferentes contextos europeos hasta el año 2018. Además, se presenta un sistema de indicadores determinados y contextualizados para su interpretación analítica.

Metodología

Siguiendo las fases de formulación del problema, localización y selección de las buenas prácticas, valoración de la calidad de las mismas mediante la codificación, extracción de datos, análisis y presentación de resultados, se efectuó un análisis sistemático de casi un centenar de prácticas centradas en la relación abuelos-nietos desarrolladas en diferentes contextos europeos, registradas en el Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras, el Banco de buenas prácticas en innovación educativa y Ciudades para un futuro más sostenible.

Atendiendo a las características que debe cumplir una experiencia para ser considerada buena práctica: innovación, eficacia/eficiencia, sostenibilidad, replicabilidad, transversalidad, implicación, identidad y evaluación comunitaria, se identificaron un total de 16 buenas prácticas. Para cada una de ellas se registró el título de la experiencia; el municipio, región y país en que se desarrolla; una breve contextualización; descriptores clave que identifican la práctica; organismo responsable; año en que se puso en marcha; destinatarios; una descripción de la temática; objetivos que persigue; un pequeño resumen explicativo de la actividad; su justificación; experiencia; principales resultados; puntos-clave; contactos y referencias documentales sobre la iniciativa.

Resultados

Las 16 iniciativas identificadas son promovidas por organismos municipales y están orientadas a una participación conjunta de la infancia, la juventud y las personas mayores en torno a distintas actividades de ocio cultural y ambiental-ecológico. Se vinculan a experiencias de ocio unidas al desarrollo de prácticas literarias, visitas a museos, juegos tradicionales, turismo, conocimiento del entorno o concienciación medioambiental, desde un disfrute reflexivo, y en estrecha relación con el patrimonio histórico, cultural y medioambiental próximo a las personas involucradas. Las iniciativas que se presentan constituyen una oportunidad para el encuentro entre generaciones y culturas, y viabilizan el ocio intergeneracional como una oportunidad educativa y lúdica, capaz de despertar y mantener el interés por la cultura y el territorio.

A continuación, se presenta un resumen de las prácticas analizadas (ver figura 1), que ilustran aplicaciones distintas, con el objetivo de mostrar buenas prácticas dirigidas a favorecer procesos educativos intergeneracionales.

TITULO/LUGAR	TEMÁTICA	EXPERIENCIA
Las personas mayores visitan a niños y niñas. Santa Maria da Feira (Portugal)	Actividades culturales: lectura y escritura.	El programa "Imágenes de mi vida" se centra en un intercambio intergeneracional (infancia y tercera edad). A través de distintas actividades permite un enriquecimiento recíproco a la vez que se reproduce y se construye la historia del municipio. Teniendo en cuenta el fuerte flujo migratorio vivido por los habitantes de la ciudad en los años 50, este proyecto implica a diferentes franjas de edad e integra experiencias relacionadas con el fenómeno de la emigración.
Al museo en familia. Zaragoza (España)	Actividades culturales: visita a museos.	Participan familias formadas por adultos y niños entre 3 y 12 años. A través de un conjunto de actividades didácticas y talleres con escolares en sesiones de 90 minutos aproximadamente, los padres, tíos, abuelos y los pequeños se acercan a los museos. En cada actividad las distintas generaciones practican juegos no habituales en la actualidad. Los diferentes museos de la ciudad acogen actividades que los hacen más atractivos y se dan a conocer de una manera poco habitual.
Okup@.te - Programa Intergeneracional de voluntariado. Évora (Portugal)	Actividades culturales variadas. Programa social, civismo y convivencia.	Este programa ofrece actividades de tiempo libre a franjas de poblaciones muy diversas, pero con especial significado para aquellas personas mayores de 70 años, a las que se les ofrece la oportunidad de realizar actividades cívicas compartidas con niños y niñas de 6 a 13 años. Se realiza con voluntarios, y una vez analizado su perfil se les encargan las actividades de tiempo libre que más se adecúan al mismo, así como las edades de los estudiantes.
Parque de Juegos Tradicionales. Changwon (República de Corea)	Actividades culturales: Juegos tradicionales	El Parque de Juegos Tradicionales permite que personas de diferentes edades experimentan y practiquen distintos juegos tradicionales: balancín, yoot-noli, changgi (ajedrez coreano), cometas, etc. Mientras las personas adultas pasan un tiempo memorable recordando los juegos de su infancia, los jóvenes experimentan con los juegos tradicionales a los que acostumbraban a jugar sus padres y madres cuando eran niños y niñas. Las generaciones adultas y los menores interactúan de una forma armoniosa a través de los juegos.

<p>La huerta educativa intergeneracional de Mariñamansa. Ourense (España).</p>	<p>Ecología/cuidar plantas (huerta)</p>	<p>Se trata de una experiencia dirigida a personas mayores, procedentes de zonas rurales con gran índice de despoblación, y niños entre 6 y 12 años. Se trata de facilitar la familiarización con el mundo de la horticultura, la diversidad biológica y paisajística respetando las reglas de la agricultura ecológica, enriqueciendo así la calidad de la ciudad.</p> <p>Los niños y niñas acuden en grupos de 15 una hora a la semana y se les ofrece una charla de cómo plantar y sembrar. La Concejalía de Educación facilita un monitor, experto en botánica, para la realización de las actividades con los niños. Además, las personas que tienen una huerta adjudicada también enseñan a los niños a llevarla recolectando sus propios cultivos.</p>
<p>Red de Anfitriones (Rede de Anfitriões). Loulé. Algarve (Portugal).</p>	<p>Turismo, excursionismo y ecología</p>	<p>El Ayuntamiento organiza visitas de conocimiento del entorno estimulando la participación de los visitantes en sus actividades económicas y culturales, con el fin de mitigar la tendencia a la despoblación y al abandono de estos territorios, estimulando el interés de jóvenes, adultos y sector turístico del litoral. Durante estas visitas, los habitantes actúan de anfitriones explicando a los visitantes en qué consiste su vida cotidiana y compartiendo su "know-how" adquirido después de muchos años de trabajo.</p> <p>Para llevar a cabo la experiencia los centros educativos integran en su programa lectivo y pedagógico una estancia de dos días en el interior del territorio para promover el contacto entre las dos generaciones. Así, niños, niñas y adolescentes interactúan con las personas del interior, en su mayoría de edad avanzada, y experimentan, personalmente, las actividades tradicionales a las que se dedican (apicultura, cría de ganado, agricultura ecológica, entre otras).</p>
<p>Un Libro, un Suncheon (One Book, One Suncheon). Suncheon (República de Corea)</p>	<p>Actividades culturales: lectura</p>	<p>Este proyecto quiere reforzar la identidad colectiva, fomentar la lectura y cohesionar la ciudadanía proponiendo a personas adultas, niñas y niños la lectura conjunta de libros infantiles previamente seleccionados por los responsables de la biblioteca. Más tarde, los pueden comentar en familia y, más adelante se organiza debates ciudadanos.</p> <p>Las "Bibliotecas Milagro" iniciadas gracias a donaciones pretenden ayudar a desarrollar el potencial de cada niño fomentando su curiosidad y ofreciéndoles experiencias atractivas. Este proyecto se lleva a cabo, también en Mini bibliotecas situadas en barrios donde el acceso a la Biblioteca Milagro es difícil. Hoy, son 24 las Mini Bibliotecas construidas y organizadas en diferentes departamentos de Suncheon.</p>

<p>Vamos a... (Anem a...) Girona. Cataluña (España)</p>	<p>Turismo</p>	<p>La actividad se inició con el objetivo de poner a disposición de la ciudadanía algunos recursos educativos, principalmente itinerarios y visitas a servicios de la ciudad, que se ofrecían a los centros educativos a lo largo del curso escolar. Con el tiempo el proyecto fue creciendo y actualmente va más allá de la oferta dirigida a las escuelas. Procura combinar actividades de conocimiento histórico, cultural, natural y de servicios, a la vez que se tienen en cuenta las celebraciones internacionales y los acontecimientos de la ciudad. Se ofrecen, normalmente, los fines de semana (sábados y domingos) como una alternativa de ocio familiar y social con finalidades educativas.</p>
<p>Vivir y Crecer (Viure i Créixer). Palma de Mallorca. Islas Balears (España)</p>	<p>Actividades culturales: musical y lectura de cuentos.</p>	<p>El programa ofrece actividades lúdicas diseñadas para permitir pasar un buen rato a los miembros de las familias de distintas culturas. Tiene una triple vertiente: educativa, preventiva y de convivencia. Además, teniendo en cuenta el aumento de la población inmigrante, se ha hecho hincapié en facilitar la integración y la participación de las familias de diferentes orígenes en la vida de la ciudad. Las actividades se realizan en espacios públicos, centros educativos o centros sociales. Las ofertadas desde el ámbito de la Convivencia Intercultural e Intergeneracional son, entre otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuentos y Músicas del mundo, Leyendas africanas, Carpa de juegos del mundo, Percusión y danzas africanas, Danzas andinas y afro-peruanas. -Taller de cocina "Ens posam el davantal" y Cuentos por la igualdad. -Derechos Humanos y Solidaridad: Cuentos por los Derechos Humanos y Espectáculo de clausura con la colaboración de S'Altre Senalla-Comercio Justo.
<p>Abre un libro, abre un mundo. Náquera. Valencia. (España).</p>	<p>Actividades culturales: lectura.</p>	<p>A través del programa "Abre un libro, abre un mundo" se realizan talleres dirigidos a los estudiantes de Educación Infantil y Primaria y a sus padres, charlas para padres y madres, horas de cuentos, bebetecas, cuentacuentos, programa específico para embarazadas, visitas de autores, visitas a editoriales, lecturas en voz alta para colectivos específicos (tercera edad y amas de casa), etc. Son realizados por jóvenes o voluntarios, clubs de lectura para jóvenes y clubs de lectura para adultos. En total se desarrollan 11 programas en los que se desarrollan actividades comunes diversas, como por ejemplo, exposiciones, ferias del libro, bibliotecas al aire libre, etc. Las actividades tienen una periodicidad mensual.</p>

<p>Aprender con las personas mayores (Aprender amb les persones grans). Barcelona, Cataluña (España)</p>	<p>Actividades culturales: charlas, talleres.</p>	<p>Esta gran ciudad se ve cada día más envuelta en un ir y venir en la que el individualismo y el día a día perjudican a mantener la historia. Es por ello que este programa permite que los niños y las niñas conozcan la historia reciente, las tradiciones olvidadas y recuperan la cultura popular de su barrio y/o ciudad. Los mayores, a través de la historia oral, pueden aportar su sabiduría, su experiencia, sus vivencias. Abuelos y niños participan en las charlas coloquio, en la explicación de cuentos, en grupos de conversación, en talleres de costura, baile, manualidades, ganchillo, sardanas, etc. Unos y otros comparten valores sociales y morales y aprenden a respetarse y a valorarse desde la libertad y la diferencia.</p>
<p>Construyendo el mejor barrio (Building the best neighbourhood) Changwon (República de Corea)</p>	<p>Ecológico. Reciclaje. Actividades culturales: pintura</p>	<p>El rápido desarrollo económico e industrial de la ciudad llevó a un aumento de los residuos urbanos y de las emisiones de CO2 procedentes de fábricas y vehículos privados, además de la contaminación del agua del río Sincheon. Por otro lado, el hecho de que un 90% de su población fuera oriunda de distintas partes del país, comportó que la ciudadanía se sintiera poco implicada en sus barrios. Así, vecinos y vecinas de la ciudad, con el apoyo del gobierno municipal, identifican los problemas de su barrio y proponen y diseñan posibles soluciones, para lo que los participantes reciben formación. Se han llevado a cabo varias acciones como la plantación de casi cuatro millones de árboles, la difusión de buenas prácticas para un uso sostenible de la electricidad y del agua en el hogar, campañas de concienciación sobre los efectos negativos del consumismo, la organización de mercadillos de segunda mano para fomentar la reutilización de artículos, la pacificación de calles, el reciclaje de desechos, etc. Otras de las acciones realizadas son la reconversión de una calle en un espacio dedicado al arte o la rehabilitación de pequeños museos para actividades culturales diversas.</p>
<p>El siglo XX, el siglo en que nacimos (El segle XX, el segle en que vàrem nèixer). Sabadell. Cataluña (España)</p>	<p>Actividades culturales: Juegos tradicionales</p>	<p>El grupo de trabajo de relaciones intergeneracionales nace de una iniciativa de los miembros del Consejo de las Personas Mayores del Ayuntamiento de Sabadell. Que mostraron su interés en debatir y reflexionar sobre las relaciones que se dan entre las diferentes generaciones y los cambios sociales. Para dar respuesta a las necesidades identificadas se desarrollan una serie de talleres, por parte de las personas mayores, a las generaciones más jóvenes para transmitir su historia, cultura y valores. Está estructurada en cuatro talleres de una hora de duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jardinería: breve explicación de las herramientas, preparación del terreno, plantar una flor, utilidad de las plantas aromáticas y medicinales, cuidado de las plantas y seguimiento. - Juegos tradicionales: diferenciar los juegos de antes y de ahora, comentar e intercambiar opiniones.

		<ul style="list-style-type: none"> - Vivencias y cuentos: comparar la sociedad, la familia y la escuela de antes con las de ahora. - Visita a un centro de personas mayores.
Festival de barriletes. Rosario, Santa Fe (Argentina).	Actividades culturales: pintar, leer, exposiciones .	<p>El festival del Barrilete "Pintemos el cielo de Rosario" se realiza en el parque Sacalabrini Ortiz, abarcando un fin de semana entre agosto y principios de septiembre. Tiene por finalidad, desarrollar un evento que despierte un interés renovado por lo lúdico. Se basa en la simpleza del goce por el divertimento de realizar una labor milenaria como el remontar una cometa, y el conocimiento transmitido de abuelos/as a nietos/as que cumple la misión de aunar ambas generaciones. Se busca instaurar en la población la conciencia de ciudadanía, instándola a la apropiación auténtica y efectiva de un espacio público mediante el uso no solo de su suelo, sino de su cielo.</p>
Huerto escolar. Náquera. Valencia (España).	Ecología, huerto.	<p>La actividad se realiza con alumnos de la escuela pública Emilio Lluch, en horario lectivo y extraescolar. Tras el incendio de la Sierra Calderona en el año 2004, se iniciaron actividades de concienciación medioambiental y otras de repoblación. En este contexto, la experiencia se inicia con una reunión con los padres y familiares (abuelos de los alumnos) interesadas en la realización de un vivero. Al vivero acude alumnado desde segundo de primaria a sexto acompañados por los adultos. Los ancianos son los encargados de dirigir e indicar el trabajo a realizar y cómo se debe hacer. Otra actividad relevante es la recolección y repoblación en la montaña de las plantas del vivero así como desarrollo de talleres con plantas aromáticas.</p>
Huertos compartidos (Jardins partagés). Rennes, Departamento de Lilli (Francia)	Ecología: cuidar plantas, huerto.	<p>El Ayuntamiento aceptó la propuesta de las comunidades de vecinos y les concedió parte del espacio público para dedicarlo a huertos comunitarios, confiándoles su gestión, las cuales se comprometen a cultivar, cuidar y dinamizar el espacio mediante diferentes actividades. La actividad contribuye, también, a la autonomía alimentaria.</p> <p>Asimismo, algunas zonas verdes de los parques públicos, se han puesto a disposición de instituciones y asociaciones con el fin de que puedan crear su espacio para la horticultura y la jardinería. Algunas de estas entidades son centros comunitarios, centros de ocio educativo, residencias para la tercera edad, centros para personas discapacitadas, etc.</p> <p>Actualmente, existen 15 jardines comunitarios repartidos por la ciudad. Algunos de estos espacios se usan también para actividades complementarias tales como: visitas i/o conferencias o como lugares de encuentro donde se comparten experiencias y conocimientos.</p> <p>En Rennes existen también "huertos universitarios". En el Campus Universitario de Villejean, existe un huerto colectivo de 100 m2.</p>

Figura 1. Síntesis de las buenas prácticas

Conclusiones

La literatura científica pone de manifiesto múltiples bondades derivadas de las relaciones abuelos y nietos, relacionadas con una mejora de la autoestima y la motivación, una mayor tolerancia a la frustración, el fomento del optimismo o el aporte de placer y júbilo, entre otras (MacCallum et al., 2006; Martínez de Miguel, Escarbajal y Moreno, 2012), así como la importancia de generar buenas prácticas en el contexto de ocio intergeneracional (Saenz de Jubera et al., 2016).

Lo corroboran los propios participantes (abuelos, padres y niños) de los programas de ocio intergeneracional analizados, que ponen de manifiesto el éxito de este tipo de prácticas al valorar de forma muy positiva el hecho de que compartir un espacio de ocio y de participación conjunta contribuye a facilitar el intercambio de experiencias intergeneracionales, promover el encuentro y la comunicación entre generaciones, así como potenciar la convivencia familiar. Estos resultados llevan a reflexionar sobre la calidad y la bondad de las prácticas intergeneracionales, teniendo en cuenta determinadas circunstancias contextuales y las necesidades específicas de niños, jóvenes y mayores, que se traduce en un conocimiento más profundo entre ellos (Newman y Larimar, 1995), en la mejora de la salud integral familiar y en una mayor cohesión intergeneracional (Hebblethwaite & Norris, 2011; Pinazo y Montoro, 2004).

Constatado el papel fundamental de las actividades de ocio llevadas a cabo en compañía mutua para la calidad del ambiente familiar, se pone de manifiesto la necesidad de proponer líneas de reflexión y de acción futura para favorecer el desarrollo personal y social de las distintas generaciones, ahondando en el diseño e implementación de programas de ocio intergeneracional en familia.

Referencias

- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2011). Buenas prácticas educativas en centros escolares ubicados en zonas de riesgo de exclusión social. *Pulso*, 34, 69-88.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-141.
- González Bernal, J. y de la Fuente, R. (2007). Intergenerational Grandparent/Grandchild Relations: The Socioeducational Role of Grandparents. *Educational Gerontology*, 34(1), 67-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03601270701763993>

3

Metodologías de investigación en Pedagogía Social

PARTICIPACIÓN, CORESPONSABILIDAD Y ÉTICA EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES. LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE REINSERCIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS QUE CUMPLEN MEDIDAS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Miquel Gómez Serra, Núria Fabra Fres y Pilar Heras i Trias

Universidad de Barcelona, GPS - Grup de Pedagogia Social

Resumen

El Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social de la Universitat de Barcelona (UB) trabaja con el objetivo de aportar elementos para la cohesión social. Desde esta perspectiva, integra en sus acciones a los agentes activos en el desarrollo de las políticas sociales. Es por ello que en las acciones lideradas por el GPS se incorporan las administraciones públicas, las entidades sociales, los profesionales y las personas y/o familias directamente afectadas.

Para nuestro grupo de investigación, la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe basarse en un modelo democrático, social y participativo. Democrático, ya que no debe estar únicamente al servicio de los patrocinadores, sino también de los usuarios y del conjunto de la sociedad, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas. Social, ya que debe tener un marcado acento social y perseguir el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población, incrementando la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía. Participativo, ya que ha de tener en cuenta la participación de todos los sectores implicados (evaluadores, patrocinadores, profesionales y usuarios implicados, población en general) en todas las fases del proceso.

Algunos ejemplos de trabajos de investigación de carácter participativo y socialmente responsables y que han sido desarrollados por nuestro grupo a lo largo de los últimos años son, entre otros, los cuatro siguientes: *Children's Rights in Action. Improving Children's Rights in Migration Across Europe. The Romanian Case* (2010), *La participació en les accions comunitàries com a base per a l'apoderament i el protagonisme de la ciutadania. Un procés educatiu i social: el cas de la sostenibilitat al barri de Trinitat Nova* (2012), *Estudio de eficiencia y propuestas de mejora para la reinserción laboral y social de personas que cumplen penas de privación de libertad en el marco del programa Reincorpora de la Fundació "La Caixa"* (2013) e *Intervención con personas privadas de libertad, previa a su incorporación al programa "Reincorpora: Avant"* (2016).

Las conclusiones y propuestas de los dos últimos trabajos permiten observar la importancia de la participación y de la implicación de las familias de las personas que cumplen penas privativas de libertad en relación al éxito de los procesos de desistimiento y de reinserción social y laboral, tal como se señala en la literatura académica sobre desistimiento.

Dicha literatura (por ejemplo, Laub y Sampson 2003; Massoglia y Uggen, 2010; Lebel et al. 2008) remarca la importancia del arraigo social y familiar de los presos, siendo el soporte de las familias uno de los elementos clave en el éxito de la reinserción social de estas personas. El desistimiento de las conductas delictivas no es atribuible a un factor único o determinante, sino por la conjugación de diferentes factores (Cid y Martí 2011 y 2012). El proceso de construcción de una identidad no delictiva es un proceso complejo y largo que requiere acompañamiento y apoyo para alcanzar una nueva organización personal y social, siendo el entorno familiar uno de los elementos clave de dicho proceso.

De lo anterior se derivan preguntas acerca de como favorecer y mejorar la participación y la implicación de las familias en los procesos de desistimiento y de reinserción social. Los resultados de nuestros trabajos de investigación señalan que si bien es cierto que se consigue (de forma parcial) la implicación de las administraciones públicas, de las entidades sociales y de los profesionales implicados, y, en menor medida, la de las personas que cumplen estas medidas, la implicación y la participación de las familias es una tarea pendiente.

Pensamos que es te es un factor clave para el éxito de los procesos de desistimiento, siendo necesario formular algunos interrogantes: ¿Cómo favorecer esta implicación? ¿Cómo conseguir el arraigo familiar de los presos? ¿Cómo lograr que los familiares se impliquen en los procesos de desistimiento y reinserción de las personas presas?

Cabe señalar que actualmente se esta implementando en las prisiones catalanas el Modelo de Participación y Convivencia, supervisado y monitorizado por un equipo de trabajo interuniversitario formado por nuestro grupo de investigación (GPS) y el Grup de Recerca *Innovació i Anàlisi Social* (GIAS) de la Universitat Ramon Llull.

Tal vez de su seguimiento y valoración sea posible encontrar algunas respuestas, o al menos indicios que permitan acercarnos, a la resolución de los interrogantes planteados.

Palabras clave: Desistimiento, Reinserción, Participación, Familias, Acompañamiento socioeducativo

Introducción

El *Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social* de la Universitat de Barcelona (UB) trabaja con el objetivo de aportar elementos para la cohesión social. Desde esta perspectiva, integra en sus acciones a los agentes activos en el desarrollo de las políticas sociales. Es por ello que en las acciones lideradas por el GPS se incorporan las administraciones públicas, las entidades sociales, los profesionales y las personas y/o familias directamente afectadas.

Son tres los rasgos característicos que definen el *Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social*: la complejidad, el acompañamiento educativo y la participación social.

Nuestra mirada a la educación se sitúa en el paradigma de la complejidad, como manera de entender el mundo y los fenómenos, contemplando diferentes formas de interpretar la realidad (o tal vez deberíamos hablar de realidades) y posibilidades de acción sin partir de preconceptos o modelos preestablecidos, permitiendo así la mejora y transformación de la realidad. Es una concepción que conjuga pensamiento, valores y acción como elementos significativos y orientadores del proceso educativo. Este posicionamiento implica la responsabilidad de interrogarnos sobre la misma realidad social, no únicamente con el objetivo de identificar fórmulas o soluciones a problemas concretos, sino para disponer de herramientas de análisis que faciliten la toma de decisiones en situaciones concretas.

Para nuestro grupo de investigación el acompañamiento educativo es un elemento fundamental de nuestra perspectiva teórica y de nuestra práctica investigadora y educativa. Hablamos del acompañamiento educativo entendido éste como el proceso educativo que permite la transformación personal y social. Nuestro objetivo es disponer de herramientas de análisis y reflexión entorno la acción educativa intencional que se produce en el acompañamiento educativo, pudiendo ello aportar elementos de conceptualización y mejora que enriquezcan la Pedagogía Social y la educación social. El acompañamiento es un proceso educativo, un diálogo, basado en la responsabilidad individual y colectiva, en el que el liderazgo y el protagonismo le corresponden al sujeto de la educación, siendo éste, a partir de la interrogación y el efecto espejo que la acompaña, se apodera para la toma de decisiones.

Otro elemento compartido por todos los componentes de nuestro grupo de investigación es el estudio y análisis de la participación. Como hemos dicho el proceso educativo es un diálogo entre la persona y su entorno que contribuye al desarrollo humano, lo que se da en la comunidad. Para nosotros es de especial interés estudiar y analizar la incidencia de la participación del destinatario de la acción educativa en los procesos educativos. Sólo desde la participación de los ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos es posible construir una sociedad más justa y cohesionada. Entendemos la participación no como el hecho de ser

destinatario y receptor de la acción educativa, sino como el ejercicio de un rol de liderazgo, en el que la palabra y la acción son relevantes. Así el destinatario de la acción educativa debe ser un agente activo, incidiendo y corresponsabilizándose de la construcción en todo el proceso, debiendo ser escuchado, interpelado e incorporado todo el tiempo.

Modelo democrático, social y participativo de evaluación

Para nuestro grupo de investigación, y teniendo en cuenta las consideraciones antes señaladas, la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe basarse en un modelo democrático, social y participativo. Democrático, ya que no debe estar únicamente al servicio de los patrocinadores, sino también de los usuarios y del conjunto de la sociedad, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas. Social, ya que debe tener un marcado acento social y perseguir el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población, incrementando la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía. Participativo, ya que ha de tener en cuenta la participación de todos los sectores implicados (evaluadores, patrocinadores, profesionales y usuarios implicados, población en general) en todas las fases del proceso.

Probablemente, en la mayoría de las situaciones, la evaluación es una actividad contradictoria, que presenta al mismo tiempo dimensiones de control y de cambio. Ahora bien, ello no significa que exista un equilibrio entre ambas dimensiones, sino que una prevalece sobre la otra (para ser más explícitos, pensamos que el control acostumbra a prevalecer sobre el cambio). Entendemos que existe una relación dialéctica y de equilibrio dinámico entre las dimensiones de control y de cambio social implícitas en todo proceso de evaluación, no siendo posible eliminar o suprimir ninguna de estas dos dimensiones, pero sí incrementar la intensidad de una de ellas en función del diseño de evaluación y de su aplicación (Gómez 2002 y 2006).

Entendemos que la evaluación no es únicamente un instrumento de control, sino que también es un instrumento de cambio y de mejora de estos programas y de estos servicios. Según nuestra opinión, aun reconociendo la dimensión de control implícita en toda evaluación, es especialmente significativa la dimensión de cambio u optimización que también está implícita en toda evaluación, entendiendo que tenemos que evaluar para transformar y no para conservar.

A nuestro parecer, la promoción de esta cultura de la evaluación debe hacerse defendiendo unos rasgos característicos determinados, ya que entendemos que la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe presentar tres rasgos característicos esenciales: debe ser democrática (no ha de estar al servicio de los patrocinadores, sino de los usuarios, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas), social (debe perseguir potenciar el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población, incrementando la

calidad de vida del conjunto de la ciudadanía) y participativa (debe tener en cuenta la participación de todos los sectores implicados en las diversas fases del proceso de evaluación).

Queremos también remarcar que las evaluaciones tienen que ser prácticas y útiles. Una evaluación debe ser práctica con respecto al diseño y a los instrumentos, ya que siempre ha de buscar el diseño más simple y sencillo de acuerdo con el tópico específico de evaluación, rehuendo visiones simplistas del programa o del servicio evaluado, pero buscando la simplicidad de las técnicas y de los instrumentos de evaluación. Una evaluación tiene que ser útil en relación con sus conclusiones, ya que éstas tienen que permitir mejorar y optimizar el funcionamiento y los resultados del programa o servicio evaluado.

Nuestro grupo de investigación se posiciona a favor de un modelo democrático y participativo de evaluación, donde el diálogo y la negociación entre las diversas partes implicadas tienen asignado un importante papel, remarcando tres aspectos característicos de dicho modelo: el diálogo y la negociación entre las diversas partes implicadas, el representar los intereses y las expectativas plurales y no siempre coincidentes de éstas, y la difusión pública de los resultados y de las conclusiones.

Algunos ejemplos de investigaciones participativas

Algunos ejemplos de trabajos de investigación de carácter participativo y socialmente responsables y que han sido desarrollados por nuestro grupo a lo largo de los últimos años son, entre otros, los cuatro siguientes: *Children's Rights in Action. Improving Children's Rights in Migration Across Europe. The Romanian Case* (2010), *La participació en les accions comunitàries com a base per a l'apoderament i el protagonisme de la ciutadania. Un procés educatiu i social: el cas de la sostenibilitat al barri de Trinitat Nova* (2012), *Estudio de eficiencia y propuestas de mejora para la reinserción laboral y social de personas que cumplen penas de privación de libertad en el marco del programa Reincorpora de la Fundació "La Caixa"* (2013) y, finalmente, *Intervención con personas privadas de libertad, previa a su incorporación al programa "Reincorpora: Avant"* (2016).

A continuación explicaremos brevemente los contenidos de uno de los últimos trabajos citados, el estudio de eficiencia del programa *Reincorpora* (Fabra, Heras, Gómez y Homs, 2016; Fabra, Gómez y Homs, 2016; Gómez, Fabra y Llena, 2017).

Esta investigación de ámbito estatal, realizada en el marco de la convocatoria Recercaixa 2012, se llevó a cabo durante los años 2013 y 2014 y fue diseñada desde una metodología de corresponsabilidad, en la que los diferentes actores participantes en el programa aportaron sus visiones, preocupaciones y análisis a

fin de obtener un resultado final contrastado y discutido con los diferentes actores implicados: expertos en la materia, responsables y técnicos de las administraciones implicadas, responsables y técnicos de las entidades sociales participantes y responsables del programa de la Fundación “la caixa”.

La metodología fue de tipo mixto, combinándose técnicas de carácter cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión). En concreto, se hizo un estudio cuantitativo a partir de un cuestionario dirigido a las diversas entidades sociales que participaron en la edición 2012 del programa, así como del análisis de los datos aportados por la institución titular del programa.

Este análisis cuantitativo se complementó con la realización de diversos grupos de discusión con técnicos de las entidades sociales colaboradoras, así como con entrevistas a técnicos de los centros penitenciarios, técnicos de las entidades sociales colaboradoras y reclusos que habían participado en el programa.

El estudio se inició con una búsqueda bibliográfica y documental, a continuación se diseñaron los instrumentos de recogida de la información y se establecieron los criterios de selección de las visitas y entrevistas a realizar.

Posteriormente se procedió a realizar el trabajo de campo mediante el envío del cuestionario, el seguimiento de los cuestionarios y la recogida de la información. Los cuestionarios se dirigieron a las 66 entidades sociales que habían participado en la edición 2012 del programa, de las cuales respondieron el 89% (59 entidades). Estas respuestas representaban 1524 itinerarios formativos (94% de los 1628 itinerarios formativos).

De forma simultánea se visitaron los centros penitenciarios escogidos y se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión. En total se visitaron entidades y prisiones de cinco provincias españolas (Valencia, Málaga, Madrid, Coruña y León), realizándose 11 entrevistas a responsables y técnicos de instituciones penitenciarias, 10 entrevistas a responsables y técnicos de entidades sociales y 9 entrevistas a presos que participaban en el programa. Respecto a los grupos de discusión se realizaron 6 con técnicos de prisiones y 3 con técnicos de entidades sociales.

Finalmente, se procedió a analizar toda la información y los datos disponibles, se obtuvieron resultados y se elaboraron conclusiones y propuestas de mejora.

Entre las conclusiones de este trabajo de investigación, y en relación a los contenidos específicos de la comunicación que presentamos, podemos destacar las dos siguientes:

1. La conexión entre la inserción laboral y el desistimiento de la delincuencia es fundamental. Por lo tanto, una buena práctica es mantener la perspectiva de vinculación de estos dos procesos de forma interdependiente. No se puede decir que tengan un efecto de causalidad directa del uno sobre el otro, pero sí

que es necesario señalar que tienen en común elementos definitorios, como la motivación al cambio, la definición de la identidad individual y la importancia del acompañamiento técnico y social durante todo el proceso. Y que los resultados en ambos procesos tienen efectos el uno sobre el otro. Así pues, será preciso formar a los profesionales e incluir estos contenidos en el seguimiento de los participantes. Siendo un elemento relevante la construcción de una red social de apoyo que contribuya al cambio de identidad no delictiva y facilite oportunidades laborales, de ocio y de participación social que faciliten el correcto ejercicio de la ciudadanía.

2. La inserción laboral aporta medios económicos, redes sociales de apoyo, y las redes sociales de apoyo facilitan el acceso al mundo del trabajo. Son dos factores interdependientes que aportan seguridad, calidad de vida y nuevas oportunidades laborales y de crecimiento personal. En el proceso de acompañamiento deberá prestarse una especial atención a la construcción de una red social de apoyo, partiendo de las propias potencialidades del sujeto, y también a partir de los contactos, acuerdos y redes profesionales tejidos en el propio programa de formación e inserción. Así pues, el programa debe incluir el establecimiento de redes de cooperación entre entidades del sector y con el tejido empresarial, ofreciendo oportunidades de inserción laboral para las personas atendidas. Por otra parte, también es necesario incorporar la perspectiva de acompañarles en la construcción de una red de apoyo propia con familiares, amigos u otros agentes que puedan facilitar la consolidación del cambio y aportar nuevas oportunidades para los participantes. Por tanto, el programa deberá incluir acciones que permitan desarrollar estos dos componentes.

El papel de las familias en los procesos de desestimiento y reinserción de las personas que cumplen penas privativas de libertad

Las conclusiones y propuestas de los dos últimos trabajos antes señalados (Recercaixa 2013 y Avant 2016) permiten señalar la importancia de la participación y de la implicación de las familias de las personas que cumplen penas privativas de libertad en relación al éxito de los procesos de desistimiento y de reinserción social y laboral, tal como se señala en la literatura académica sobre desistimiento.

Dicha literatura (por ejemplo Laub y Sampson 2003; Massoglia y Uggen, 2010; Lebel et al. 2008) remarca la importancia del arraigo social y familiar de los presos, siendo el soporte de las familias uno de los elementos clave en el éxito de la reinserción social de estas personas. El desistimiento de las conductas delictivas no es atribuible a un factor único o determinante, sino por la conjugación de diferentes factores (Cid y Martí 2011 y 2012). El proceso de construcción de una identidad no delictiva es un proceso complejo y largo que requiere acompañamiento y apoyo para alcanzar una nueva organización

personal y social, siendo el entorno familiar uno de los elementos clave de dicho proceso.

Así, el proceso de reinserción pasa necesariamente por una motivación proactiva al desistimiento de las personas privadas de libertad (Giordano 2016; McNeill 2016), siendo responsabilidad de los centros penitenciarios, y también de la administración penitenciaria en general, acompañar y motivar a los reclusos en este proceso de cambio (Delgado 2004) mediante el establecimiento de metodologías que incidan no sólo en la mejora de las habilidades centradas en la etiología delictiva, sino en el fomento de espacios socializadores y de formación ciudadana (Caride y Gradaïlle 2013; Del Pozo y Añaños-Bedriñana 2013) que posibiliten la adquisición de las competencias necesarias para vivir en comunidad.

La intervención penal eficaz depende de una multiplicidad de factores y causalidades que varían en función de los casos estudiados y de las tipologías delictivas, como se ha evidenciado en los últimos estudios de reincidencia en la comunidad autónoma de Catalunya (Capdevila 2014). No obstante, la literatura científica ha aportado evidencias que permiten dibujar los pilares básicos que se deben tener en cuenta en la intervención socioeducativa dentro de los centros penitenciarios. Estas intervenciones se dan en cuatro momentos o estadios que pueden aparecer de forma simultánea a lo largo del proceso de privación de libertad y posterior transición a la comunidad. Estos son los siguientes:

- Incidencia en la etiología delictiva.
- Creación de ambientes adecuados al tratamiento.
- Fomento de los vínculos comunitarios en el proceso de desistimiento.
- Proceso de transición a la libertad.

En relación a los contenidos de la comunicación que presentamos nos interesa dar especial relevancia a los dos últimos momentos: el fomento de los vínculos comunitarios y el acompañamiento socioeducativo en el proceso de transición a la libertad.

Por lo que respecta al fomento de los vínculos comunitarios en el proceso de desistimiento, cabe señalar que el mantenimiento o refuerzo de los vínculos familiares, así como la participación de la comunidad en el proceso de ejecución de la pena, son dos de los principales factores protectores tal y como se ha evidenciado a lo largo de la investigación criminológica (Bui y Morash 2010; Hairston 1991; Martí y Cid 2015; Morata 2014; Savolainen 2009).

En relación al acompañamiento en el proceso de transición a la libertad cabe decir que éste es considerado como uno de los momentos más importantes para la reinserción y que más influyen en la prevención de nuevos delitos. La mejora

del trabajo en red entre los centros penitenciarios y la comunidad puede incrementar las posibilidades de éxito de los procesos de inclusión social de las personas privadas de libertad (Crespi 2014; Woodall, Dixey, y South 2013).

Tal como se ha dicho anteriormente, el desistimiento de la delincuencia y el cambio de organización vital no se explican por un hecho aislado o determinante, sino por la conjugación de diferentes factores. El proceso de construcción de una identidad no delictiva, es un proceso complejo y largo que requiere acompañamiento y apoyo para alcanzar una nueva organización personal y social. Así, los estudios de desistimiento de la delincuencia señalan diferentes elementos clave como son la voluntad de cambio del interno, la existencia de factores de personalidad facilitadores, la presencia de servicios especializados, los apoyos sociales y familiares o el disponer de oportunidades educativas, laborales y sociales.

Estos factores deben ser tenidos en cuenta durante el proceso de acompañamiento, ya que requieren de una atención, entrenamiento y formación específicas que permitan ir alcanzando gradualmente las competencias personales y sociales requeridas para adaptarse a los cambios producidos en el exterior. Por ello, el proceso de reinserción post penitenciaria debería conseguir:

- Mantener la voluntad de cambio y de construcción de una identidad no delictiva.
- Continuar los procesos de rehabilitación iniciados en prisión y, si es necesario, iniciar procesos complementarios (como la atención psicológica o psiquiátrica o la rehabilitación de drogodependencias).
- Cubrir necesidades básicas (alimentación, vivienda, etc.).
- Contemplar necesidades formativas (formación en nuevas tecnologías, alfabetización funcional y digital, capacitación laboral).
- Reforzar y generar vínculos familiares y sociales que sean positivos para el nuevo proyecto personal.
- Empoderar y responsabilizar a la persona de su propio proceso, haciéndola protagonista de su toma de decisiones, reforzando la capacidad de cambio y analizando las dificultades y reforzando los éxitos.
- Ofrecer oportunidades de inserción laboral, de participación en proyectos comunitarios y de vinculación con el tejido asociativo local.

La rehabilitación y la reinserción post-penitenciaria están estrechamente ligadas al desistimiento de la delincuencia, ya que son dos realidades interdependientes: para que una persona pueda no reincidir e insertarse socialmente debe tener voluntad y capacidad para desistir de delinquir. Pero, desafortunadamente, el desistimiento no conlleva necesariamente un proceso de inclusión social. La reinserción post penitenciaria ocurre cuando la persona, que ha pasado por prisión, deja de delinquir y es capaz de convivir en su entorno de forma positiva. Es decir, es capaz de satisfacer sus necesidades básicas, puede mantener relaciones de intercambio con las personas de su entorno inmediato (familiar y

social) y tiene respeto por el medio sociocultural en el que vive (normativa, organización, espacio público, horarios, normas de convivencia, etc.).

Ello nos obliga a reforzar no sólo la voluntad de desistir, sino también facilitar la adquisición de las herramientas necesarias para conseguir un bienestar emocional y personal y para mantener y favorecer la convivencia social y familiar. Pensamos que para conseguir una correcta reinserción social post penitenciaria se deberán atender diferentes necesidades sociopersonales, entre las que se destacan las siguientes (Fabra, Gómez y Homs, 2016):

- Necesidades de subsistencia: techo, alimentación, vestuario,
- Red social de apoyo: disponer de familia y amigos, o de un entorno social o de voluntariado con quien relacionarse y compartir la nueva situación. Será necesario disponer de herramientas para la comunicación, asertividad, capacidad de escucha, dominio del lenguaje (lectoescritura y expresión oral), ...
- Refuerzo personal: autoestima, seguridad, capacidad de toma de decisiones, ...
- Trabajo: como herramienta para lograr el auto-sostenimiento, y como espacio de identificación social y establecimiento de relaciones. Será necesario pues reforzar las competencias técnicas, instrumentales y transversales para conseguir y mantener un puesto de trabajo.
- Programas de apoyo especializado, en caso de que tengan dificultades especiales: discapacidades, enfermedades mentales,

Vemos, pues, como el ingreso en prisión se convierte en un momento clave en las relaciones familiares, representando éste una ruptura y un debilitamiento o una pérdida de dichas relaciones. La familia debe reorganizarse para convivir con la ausencia de la persona encarcelada, recibiendo además el rechazo y estigmatización del entorno social cercano. Es una fase de desorientación, angustia, ansiedad en la que pocas veces la familia recibe apoyo social o psicológico.

La estancia en prisión supone una desvinculación de las responsabilidades familiares por parte de la persona que cumple la medida privativa de libertad, lo cual incide en una total desvinculación en el cuidado de los niños y de las personas mayores, en la aportación de ingresos, en la realización de las tareas domésticas, en el mantenimiento de la casa, etc. lo que sitúa a dichas personas en un rol pasivo que será de difícil aceptación por el entorno familiar en el momento de su regreso al hogar. Por otra parte, si el tiempo de estancia en prisión es largo, se producen grandes cambios en el entorno familiar -como son las defunciones, los nacimientos, las rupturas sentimentales o el crecimiento de los hijos-. Eventos que son relevantes y que el interno no ha podido compartir con su familia y que le alejan emocionalmente, vivencialmente y prácticamente de su familia.

El estudio de la efectividad del programa Reincorpora realizado por nuestro

equipo de investigación señalaba que un elevado porcentaje de inserciones laborales se producían a través de la red social de apoyo (familia y amigos). Por lo que cualquier proceso de inserción laboral debe tener en cuenta el acompañamiento en la reconstrucción de las relaciones familiares y sociales, como un elemento facilitador de la consecución de un lugar de trabajo. En las entrevistas con personas que han cumplido penas de prisión, hemos escuchado el relato de la prioridad que les supone un nuevo rol familiar y el reencuentro con sus responsabilidades familiares. Este proyecto debe ser respetado y analizado para poder así evaluar las necesidades de conciliación laboral y familiar como un elemento clave en la búsqueda de empleo.

Conclusiones

De lo anterior se derivan preguntas acerca de como favorecer y mejorar la participación y la implicación de las familias en los procesos de desistimiento y de reinserción social. Los resultados de nuestros trabajos de investigación señalan que si bien es cierto que se consigue (de forma parcial) la implicación de las administraciones públicas, de las entidades sociales y de los profesionales implicados, y, en menor medida, la de las personas que cumplen estas medidas, la implicación y la participación de las familias es una tarea pendiente.

Pensamos que este es un factor clave para el éxito de los procesos de desistimiento, siendo necesario formular algunos interrogantes: ¿Cómo favorecer esta implicación? ¿Cómo conseguir el arraigo familiar de los presos? ¿Cómo lograr que los familiares se impliquen en los procesos de desistimiento y reinserción de las personas presas?

Es en este marco de transformación de la realidad que el acompañamiento educativo deviene un instrumento básico y fundamental en los procesos de cambio de las personas. El acompañamiento educativo parte de la necesidad de renovación, de la proximidad, del reconocimiento del otro, estableciéndose un itinerario educativo que parte del acercamiento y de la proximidad, del uso de la palabra y en el cual la persona, y la comunidad, son agentes activos y con plena autonomía para el cambio personal y social. En cierta manera podríamos establecer un paralelismo con las aportaciones de Philippe Meirieu (1998) y su revolución copernicana en educación en el momento que se plantea que el verdadero protagonista de cualquier proceso educativo siempre es el otro y que este otro es libre y autónomo, al mismo tiempo que responsable, en los procesos de toma de decisiones que afectan aspectos fundamentales de su vida.

Finalmente, cabe señalar que actualmente se esta implementando en las prisiones catalanas el Modelo de Participación y Convivencia, supervisado y monitorizado por un equipo de trabajo interuniversitario formado por nuestro grupo de investigación (GPS) y el Grup de Recerca *Innovació i Anàlisi Social* (GIAS) de la Universitat Ramon Llull.

Tal vez de su seguimiento y valoración sea posible encontrar algunas respuestas, o al menos indicios que permitan acercarnos, a la resolución de los interrogantes planteados.

Referencias

- Bui, H. y Morash, M. (2010). The Impact of Network Relationships, Prison Experiences, and Internal Transformation on Women's Success After Prison Release. *Journal of Offender Rehabilitation*, 49 (1), 1-22.
- Capdevila, M. (2014). *Tasa de reincidencia penitenciaria 2014*. Barcelona: CEJFE.
- Caride, J. A. y Gradaïlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Cid, J. y Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades: obstacles i suports*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Cid, J. y Martí, J. (2012). Turning points and returning points. Understanding the role of family ties in the process of desistance. *European Journal of Criminology*, 9(6), 603-620.
- Crespi, M. (2014). Transición cárcel-libertad: evaluación de los factores y estresores psicosociales percibidos. *Boletín Criminológico*, 149 (2), 1-6.
- Delgado, L. (2004). El artículo 25.2 CE: algunas consideraciones interpretativas sobre la reeducación y la reinserción social como fin de las penas privativas de libertad. *Revista jurídica de Castilla y León*, 2- 1, 339-369.
- Fabra, N., Heras, P., Gómez, M. y Homs, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social*, 22, 182-197.
- Fabra, N., Gomez, M. y Homs, O. (2016). La inserción laboral de los y las expresos. Una mirada desde la complejidad. *Revista de Educación social*, 23, 100-117.
- Garcia-Borés, J. (coord.) (2006). *La presó a l'entorn familiar. Estudi de les repercussions de l'empresonament sobre les famílies: problemàtiques i necessitats*. Barcelona: Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans, Universitat de Barcelona.
- Giordano, P. (2016). Mechanisms underlying the desistance process: reflections on "A theory of cognitive transformation". En J. Shapland, S. Farrall y A. Bottoms (Eds), *Global perspectives on desistance: Reviewing what We*

- Know and Looking to the Future*. New York: Routledge, 11-28.
- Gómez, M. (2002). La evaluación de servicios y programas sociales: un elemento de control o de transformación de la acción social?. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 57, 81-93.
- Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, M. (2006). Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 163- 179.
- Gómez, M., Fabra, N. y Llena, A. (2017). Lights and Shadows of Job and Social Rehabilitation of Prisoners. REINCORPORA Program Outcomes and Results Study. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 59, 7-20.
- Hairston, C. F. (1991). Family Ties during Imprisonment: Important to Whom and for What. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 18 (1), 87-104.
- Heras, P., Fabra, N., Gil, E., Martí , A. y Llena ,A. (2009). *Children and Teens on Transnational Migration: The Experience of Children Migrating from Romania to Spain with Their Families*. Amsterdam: IOS.
- Laub, J. H. y Sampson, R. J. (2003). *Shared Beginnings, Different Lives. Delinquent Boys to Age 70*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lebel, T. P., Burnet, R, Maruna, S. y Bushway, S. (2008). The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5(2), 131-159.
- Martí, J. y Cid, J. (2015). Encarcelamiento, lazos familiares y reincidencia: explorando los límites del familismo. *Revista internacional de sociología*, 73 (1), e002.
- Massoglia, M. y Uggen, C. (2010). Settling Down and Aging Out: Toward an Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood. *American Journal of Sociology*, 116(2), 543-582.
- McNeill, F. (2016). El paradigma del desistimiento para la gestión de delincuentes. *InDret. Revista per a l'Anàlisi del Dret*, 1.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 57, 13-32.
- Del Pozo, F. y Añaños-Bedriñana, F. (2013). La educación social penitenciaria ¿de donde venimos y hacia donde vamos?. *Revista complutense de Educación*,

24 (1), 47-68.

Putnam, R. D. (ed.) (2003). El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.

Savolainen, J. (2009). Work, Family and Criminal Desistance: Adult Social Bonds in a Nordic Welfare State. *British Journal of Criminology*, 49 (3), 285-304.

Woodall, J., Dixey, R. y South, J. (2013). Prisoners' perspectives on the transition from the prison to the community: implications for settings-based health promotion. *Critical Public Health*, 23 (2), 188-200.

LAS SOMBRAS DE LA INFANCIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ECOSISTÉMICA SOBRE LA EXPOSICIÓN DE LOS/AS MENORES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Verónica Riquelme Soto

Universidad de Valencia

En la actualidad, la violencia de género se encuentra considerada un verdadero problema social que afecta a millones de mujeres en todo el mundo. Cada día aumenta la concienciación social sobre esta realidad, al igual que se desarrollan protocolos de actuación destinados a velar por el correcto desarrollo bio-psico-social de las mujeres víctimas de maltrato. No obstante, pocos son los recursos que se dirigen a atender a los hijos e hijas de las mujeres maltratadas, siendo los/as menores aquellas víctimas olvidadas de la violencia de género.

Así pues, el objetivo de dicho estudio se centra en el desarrollo de un programa de intervención de carácter ecosistémico desde el que se permita abordar el impacto de la exposición, directa o indirecta, de los/as menores a la violencia de género en el seno del hogar. Dicho programa se encuentra orientado tanto para los/as niños/as expuestos a dicha violencia, como hacia sus respectivas madres, debido a la importancia de promover las adecuadas competencias parentales que les permitan fomentar la resiliencia en sus hijos e hijas para asegurar su correcto desarrollo.

El programa se encuentra dividido por bloques de contenido, tanto para los/as niños/as como para las progenitoras, debido a que a lo largo del proceso de intervención se abordarán diversas áreas de afectación por la exposición a la violencia de género que requieren ser tratadas en el momento emocional adecuado. Es por ello que las sesiones asumen una evolución ante la superación de dicha realidad, permitiendo que los/as afectados/as por dicha problemática puedan reconstruirse y adoptar una postura resiliente.

Así pues, los bloques de contenido de los/as menores son dos (*Pensando las emociones y Aprendiendo a protegernos*) y se encuentran integrados por un total de 10 actividades, al igual que las de las progenitoras (*Construyendo nuevos retos hacia la parentalidad positiva y ¿Conocemos a nuestros/as hijos/as?*) compuestas por 8 actividades.

Para el desarrollo de dicho programa de intervención, se desarrolló un análisis de la realidad exhaustivo, circunscrito a una muestra compuesta por 8 menores y 6 progenitoras asistentes al Servicio Especializado de Atención a la Familia e

Infancia de uno de los municipios de la Comunidad Valenciana, con el objeto de conocer el impacto de la exposición de la violencia de género en los diferentes entornos ecológicos de los/as destinatarios/as, a la vez que en ellos/as mismos/as. Del mismo modo, el método empleado para el desarrollo del análisis de la realidad se centra en una triangulación de instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, siendo estos la entrevista semi-estructurada, el cuestionario BCIS, junto con una ardua revisión de expedientes de cada una de las familias que integra la muestra.

Los resultados obtenidos tras dicho análisis evidenciaron un alto grado de afectación en los niños y niñas, a la vez que en las progenitoras que componen la muestra, ya que presentaban puntuaciones muy elevadas en diversos ítems que miden el Trastorno de Estrés Postraumático, junto con otros indicadores sintomatológicos como son la reproducción de episodios de maltrato hacia otros niños/as.

Finalmente, entre las principales conclusiones se ha de señalar que para las instituciones ha de ser necesario evitar esta forma de maltrato infantil, mediante programas o proyectos de prevención y asistencia a las víctimas, ya que tomar medidas de protección es la herramienta fundamental que permitirá garantizar el pleno desarrollo integral de los/as menores y sus madres.

De esta forma se contribuirá a la reducción de los factores de riesgo que desencadenan la violencia de género, al igual que se tratará de desarrollar redes protectoras que permitan generar medidas preventivas, al igual que actuaciones que permitan divulgar la existencia de recursos de protección y de ayuda hacia ellas y hacia sus hijos/as.

Palabras clave: Maltrato infantil, Violencia de género, Exposición, Trastorno de Estrés Postraumático, Diseño de intervención.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la violencia de género es considerada un verdadero problema social que afecta a millones de mujeres en el mundo. Cada día aumenta la concienciación social sobre esta lacra y aumentan los recursos disponibles para las mujeres víctimas de maltrato. No obstante, pocos son los recursos que se dirigen a atender a los hijos e hijas de las mujeres maltratadas, siendo estos/as víctimas olvidadas de la violencia de género.

Ante ello, es relevante incidir en que la erradicación y prevención de la violencia de género se ha centrado en los efectos y consecuencias que sufren las mujeres como víctimas protagonistas y principales, provocando una desatención de las consecuencias en los menores que habitan en el núcleo familiar y que han sido expuestos/as ante dicha violencia. Como se refleja en el título del trabajo,

existe una invisibilidad respecto a los/as menores que han presenciado o vivido episodios de violencia de género hacia sus madres, debido a que en muchas ocasiones no son comprendidos como víctimas de dicha violencia, por lo que estos/as afectados/as se mantienen en la sombra, es decir aislados/as de los elementos protectores que garanticen su pleno desarrollo funcional.

Esto principalmente se debe, a una falta de conocimiento sobre las consecuencias psicológicas, sociales, biológicas y cognitivas, que comporta para los/as niños/as estar expuestos/as a esta problemática. Así, recientemente se han abierto algunas líneas de investigación que pretenden dar voz a estos niños y niñas, con la finalidad de aumentar los planes de intervención que tengan como objetivo reducir el grado de afectación biopsico-social de dichos/as menores, junto con la importancia de conocer las competencias parentales de las progenitoras tras haber sido víctima directas de la violencia de género.

De esta forma, existe la necesidad de ampliar el foco de atención, garantizando un examen completo, global y no parcelado que abarque tanto a la mujer víctima de violencia de género como a sus hijos e hijas.

1.1. MENORES EXPUESTOS/AS A VIOLENCIA DE GÉNERO

La experiencia con niños y niñas que sufren la violencia contra sus madres hace que se tenga que buscar un enfoque que les haga sujetos inclusivos de dicha realidad, no sólo por el hecho de presenciarla y ser receptores activos o pasivos de la misma, sino porque participan de la propia dinámica de la violencia.

La vivencia por parte de los/as niños/as expuestos/as a situaciones de violencia y abuso de poder cobra un significado crucial, debido a que las experiencias vividas en la infancia constituyen un factor de vital importancia para el posterior desarrollo y adaptación de la persona a su entorno. Es por ello que los/as menores aprenden a definirse a sí mismos/as, a entender el mundo, al igual que el cómo relacionarse con este a partir de lo que observan en su entorno más próximo, siendo considerada la familia como el primer agente socializador del niño/a y el más determinante para su futuro desarrollo.

Según Horno (2006, p. 311), los niños y niñas son víctimas de la violencia de género que se ejerce hacia sus madres no sólo, porque a veces se les agrede también a ellos/as físicamente, sino porque siempre son víctimas de violencia psicológica. A su vez, dichos/as menores presencian las agresiones hacia sus madres, debido a que viven en un entorno donde la violencia se convierte en una pauta de relación dentro del seno de la familia. Uno de los mitos de la violencia de género es que el maltrato hacia las mujeres, no supone un riesgo para sus hijos e hijas. Dicha idea, como expone Sepúlveda (2006, p. 156) choca con la realidad, puesta de manifiesto, tanto por la frecuencia con la que los comportamientos violentos de los padres maltratadores afectan a los/as niños/as de forma directa, como por los efectos negativos que sobre el desarrollo infantil y adolescente propio a la exposición de situaciones de violencia indirecta.

Para conocer las consecuencias a corto-medio plazo en los casos en que los/as menores han sido víctimas directas o indirectas de violencia de género en la familia, es necesario contemplar la etapa evolutiva en la que se encuentran, puesto que en función de estas surgirán una serie de secuelas que serán objeto de intervención. Es por ello que en la tabla 1 se describe la relación entre el desarrollo normalizado según la etapa evolutiva y las secuelas que se producen durante cada una de ellas, puesto que esto resultará de gran relevancia para comprender las consecuencias en el correcto desarrollo de los/as menores víctimas de violencia de género en el sistema familiar.

Tabla 1

Principales consecuencias en el desarrollo

CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO	
Desarrollo Social	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de interacción social. - Conductas externalizantes: Problemas de agresividad. - Conductas internalizantes: Problemas de inhibición y miedo. - Falta de habilidades para la resolución de problemas. - Tendencia a interpretar de forma hostil la conducta de otros. - Aislamiento, soledad e inseguridad. - Conductas antisociales.
Desarrollo Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de empatía: Dificultad para expresar y comprender emociones. - Asunción de roles que no le corresponden (paternalización y de género). - Escasa tolerancia a la frustración. - Bajo autocontrol. - Baja autoestima.

Desarrollo Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Indefensión aprendida. - Tendencia a no enfrentarse a nuevas tareas por miedo al fracaso. - Problemas de egocentrismo cognitivo y social. - Juicios morales heterónomos: Más permisivos con sus transgresiones que con las del resto. - Problemas en el desarrollo de la atención, memoria y concentración.
-----------------------------	---

Nota: Fuente de elaboración propia a partir de Sepúlveda, A. (2006).

Del mismo modo, se ha demostrado que aquellos/as menores que son expuestos/as a experiencias directas e/o indirectas de violencia de género en el seno familiar, son perceptibles a desarrollar una serie de problemas psicopatológicos relacionados con las vivencias de maltrato. El estar expuesto a la violencia de género en el seno de la familia implica una posible normalización de los comportamientos violentos hacia la madre, e incluso hacia los/as propios/as menores. Este suceso conduce a un aumento del riesgo a la hora de establecer relaciones interpersonales basadas en el modelo de dominación-sumisión, generando perfiles de abusadores o víctimas a lo largo de la etapa adulta.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del presente trabajo aluden a la necesidad de conocer el impacto de la exposición, directa o indirecta, de los/as menores a la violencia de género en el seno del hogar, junto con la importancia de promover las adecuadas competencias parentales que les permitan fomentar la resiliencia en sus hijos e hijas para asegurar su correcto desarrollo bio-psico-social. Así pues, dichos objetivos generales se concretan en los siguientes específicos:

- Conocer las características de las familias en cuyo seno se produce violencia de género.
- Generar una aproximación conceptual relativa a la violencia de género.
- Investigar sobre las consecuencias de la violencia de género en los/as menores.

- Indagar en los factores de riesgo a partir de una serie de indicadores.
- Reconocer los factores protectores de los/as menores expuestos/as a violencia de género.
- Obtener información sobre el desarrollo de la resiliencia en madres que han sido víctimas de violencia.
- Desarrollar un proyecto de intervención de carácter ecosistémico que permita abordar la problemática de la exposición a la violencia de género en el hogar.

3. MÉTODO

3.1.MUESTRA

El método de selección de la muestra es de tipo no probabilístico e intencional, debido a que esta ha sido escogida de un modo deliberado, atendiendo a diferentes elementos como son la facilidad de acceso a los sujetos y el cumplimiento de una serie de criterios sistemáticos, siendo estos los siguientes:

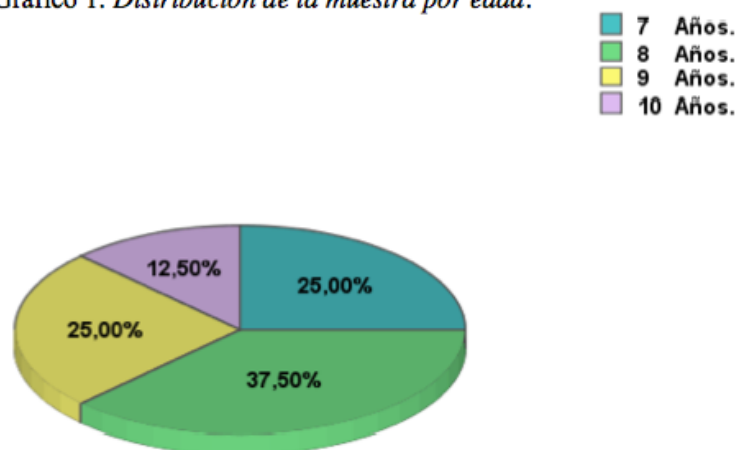
- Haber estado expuesto/a a violencia de género en el seno de la familia.
- No convivir con el agresor, pese a que se respete el convenio regulador de visitas.
- Presentar una posible sintomatología propia al Trastorno de Estrés Postraumático.
- Estar derivado/a al Servicio de Atención a la Familia e Infancia de Burjassot por el equipo de igualdad que trabaja en el recurso municipal de Espai Dona.

Como indican Almerich, Orellana y Suárez (2010, p. 39), el muestreo es intencional cuando la muestra seleccionada responde a ciertos criterios sistemáticos establecidos con la pretensión de aproximarse a un tema en concreto.

Es por ello que la elección de la muestra se debe a la necesidad de conocer las consecuencias generadas en los/as menores al haber estado expuestos/as a violencia de género, al igual que indagar en las capacidades educativas de sus progenitoras. Así pues, permitirá conocer la problemática desde diversos enfoques, favoreciendo en la creación de un proyecto de intervención centrado en trabajar aquellas áreas afectadas en los sujetos que componen la muestra.

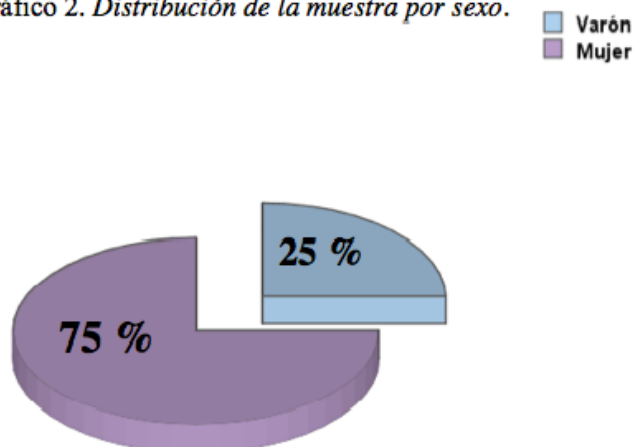
La muestra se encuentra dividida en dos grupos, debido a que en esta se ubican tanto los/as menores como sus madres, teniendo en común los criterios de selección anteriormente mencionados. Por un lado, en lo que respecta a las características de los niños y niñas, se trata de un grupo de 8 menores, con edades comprendidas entre 7 y 10 años (gráfica 1), que han visibilizado episodios de violencia de género entre sus progenitores.

Gráfico 1. *Distribución de la muestra por edad.*



Asimismo, es determinante añadir que la gran parte de la muestra se encuentra compuesta por niñas, en concreto un 75% de estas, mientras que únicamente un 25% de los menores son varones (gráfica 2). Asimismo, ninguno de ellos/as convive con el agresor, motivo por el que ha cesado la exposición directa a la situación de violencia vivida en el hogar, permitiendo poder plantear un proceso de actuación terapéutico y socioeducativo con los/as mismos/as en caso de que así lo requieran.

Gráfico 2. *Distribución de la muestra por sexo.*



Sin embargo, aunque los aspectos comentados son comunes a todos los/as menores, se ha de tener en cuenta que cada uno/a parte de una historia de vida, junto con una serie de características individuales y familiares totalmente diferentes. Esto incidirá en que cada exposición al maltrato al que han estado sometidos/as generará un nivel de afectación diferente al del resto de niños/as.

Por otro lado, forman parte de la muestra en cuestión, las madres de los/as menores que han sido víctimas directas de la violencia de género por sus anteriores parejas o maridos. Dichas progenitoras componen un grupo de 6 mujeres de nacionalidades muy diversas, debido a que 4 de ellas son de origen latino, siendo 3 de nacionalidad hondureña y 1 boliviana, mientras que las 2 restantes son españolas.

La edad media del grupo de madres es de 38,33 años (D.T.=1,32), en su mayoría poseen estudios primarios (un 80%), todas pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, puesto que la gran parte de ellas no tienen trabajo ni ingresos económicos propios, teniendo todas hijos/as a su cargo. Finalmente, se ha de añadir que todas las madres comparten tipología de estructura familiar, ya que tras la separación del agresor son familias monomarentales.

3.2.METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es un diseño de métodos mixtos, que comporta la combinación e integración de métodos cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2014; Delgado, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Llevot, 2015). La parte cuantitativa de la investigación, se estructurará bajo un diseño de encuesta de tipo descriptivo-exploratorio, haciendo uso de diferentes estadísticos. Por consiguiente, la parte cualitativa se rige por el uso de instrumentos como la entrevista semi-estructurada y la revisión de expedientes. De este modo, los elementos metodológicos cualitativos se centran en conocer aspectos propios a las vidas y subjetividades de las personas implicadas.

3.3.INSTRUMENTOS

- ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

En este caso, las entrevistas semi-estructuradas realizadas a las madres de los/as menores expuestos/as a violencia de género en el sistema familiar, pretenden ofrecer al análisis de la realidad una serie de información acerca de su historia de vida, junto con las competencias marentales que desarrollan en el cuidado de sus hijos/as.

De esta forma, se permitirá poder conocer la afectación de la violencia a la que han sido sometidas por sus exparejas/exmaridos y cómo repercute en la crianza de los/as menores. Por todo ello, la elección de este instrumento de recogida de información se encuentra incentivada por la gran cantidad de información que se puede extraer a través de la experiencia, opinión y vivencias para conocer la

realidad vivida de los/as afectados/as.

Se concibe de gran relevancia generar entrevista de tipo semi-estructuradas, debido a que conceden una amplia libertad tanto a las madres entrevistadas como a la persona que la realiza, garantizando al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria.

De este modo, se exponen en el siguiente cuadro los bloques y áreas que se encuentran recogidos en la entrevista semi-estructurada que se les administrará a las madres de los/as menores expuestos/as a violencia de género. Esto se debe a la necesidad de conocer la afectación de las progenitoras por dicha problemática respecto al cuidado de los/as hijos/as, siendo de interés establecer ciertos componentes a evaluar a partir de los ítems que contiene el instrumento en cuestión.

Cuadro 10

Componentes de la entrevista

BLOQUES ENTREVISTA	ÁREAS	ÍTEMS
DATOS DE IDENTIFICACIÓN		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
HISTORIA DE VIDA	Negligencia en la infancia.	8, 9, 10, 11.
	Transmisión Intergeneracional de la violencia.	9 y 11.
	Entornos protectores.	13, 14, 22, 24 y 26.
	Relación de pareja.	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23.
	Toma de decisiones protectoras.	22 y 23.
	Relación familiar.	24, 25, 26.

EXPOSICIÓN DE LOS/AS MENORES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO.	Ambiente familiar.	27, 28 y 29.
	Secuela en los/as menores.	29, 31, 32, 34, 35.
	Relación madre-hijos/as.	33, 36, 37, 38, 39, 40.

COMPETENCIAS MARENTALES	Cuidados de los/as menores.	35,37, 38 y 40.
	Influencia de la violencia de género en sus funciones marentales.	33, 34, 35, 36, 37.
	Resiliencia marental.	39 y 40.

Nota: Fuente de elaboración propia.

En suma, con el presente instrumento se recogerá información vinculada a la problemática a la que ha estado sometida junto con sus hijos/as, bajo la finalidad de establecer aquellas carencias o necesidades que serán objeto de intervención.

- CUESTIONARIO BARCELONA CHILDHOOD INDEX SCREENING (BCIS)

El presente cuestionario se concibe como un instrumento que mide dimensionalmente signos y sintomatología habituales del Trastorno de Estrés Postraumático (TEP) en niños/as expuestos/as a situaciones violentas o que perturban el correcto desarrollo bio-psico-social de los/as mismos/as. Dicho cuestionario, no pretende proporcionar un diagnóstico sino que subraya en qué áreas el/a menor puede estar más afectado/a, motivo por el cual se concibe de gran relevancia emplearlo en el análisis de la realidad.

De este modo, el instrumento en cuestión debe ser contestado por personas vinculadas al menor, como pueden ser los familiares del mismo, ya que se estima que administrar dicho instrumento a los/as niños/as podría enfatizar el posible trauma generado por la violencia a la que han sido expuestos/as. Así pues, en relación a lo anteriormente comentado, se estima oportuno plantearse la siguiente cuestión, ¿Cómo se responde el cuestionario BCIS?

Este ha de ser respondido por la persona encargada del cuidado del menor, excluyendo de cualquier forma al agresor, siendo de importancia mencionar que si el sujeto que lo contesta presenta una baja formación académica y no comprende alguno de los ítems, los/as profesionales podrán explicarle el significado de aquellas cuestiones en las que presente dificultad de comprensión. Ante ello, se estima de gran relevancia plantearse la siguiente cuestión, ¿Cómo mide el Trastorno de Estrés Postraumático el cuestionario BCIS?

El cuestionario se encuentra compuesto por un total de 21 ítems en los que se pretende medir diferente sintomatología y afectación relativa al mencionado Trastorno de Estrés Postraumático. Para ello, el instrumento se puede medir en función de las puntuaciones obtenidas, al igual que por los criterios de afectación que marca el DSM-V. Ante ello, el sistema de medición del cuestionario BCIS es el siguiente:

- El cuestionario BCIS se encuentra compuesto por un total de 21 ítems en los que se pretende medir la sintomatología propia al Trastorno de Estrés Postraumático.
- De los ítems 1-6 se medirá la frecuencia absoluta en una escala de 1 a 4.
- De los ítems 7-21 se medirá el cambio en la frecuencia de la conducta, en una escala de 1 a 5, respecto a momentos antes de los episodios de maltrato.
- Para la correcta evaluación de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario, se ha de tener en cuenta que los ítems 13, 14, 15 y 19 son inversos. Ello implica que para generar la corrección del instrumento, se deberán deben invertir las respuestas (cambiar la puntuación 1 por 5, al igual que cambiar la puntuación 2 por 4 y viceversa).

A su vez, el cuestionario BCIS presenta un sistema de puntuaciones por las que se miden las respuestas del instrumento. En base a ello, se ha de remarcar que las puntuaciones de los ítems que van del 1-6 han de ser valores distintos de 1, puesto que en el caso contrario no indicarían afectación generalizada. Para conocer todo ello se llevará a cabo la media aritmética de las los ítems 1-6, permitiendo conocer la puntuación obtenida en el cuestionario relativa a cada uno de los ítems.

En cambio, para conocer las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems que van del 7-21 se deberá realizar la media aritmética de los mismos, pese a que el sistema de puntuaciones variará respecto a los anteriores. Esto se debe a que los valores superiores a 3 serán los que indiquen la afectación de los/as

menores al haber estado expuestos a sucesos traumáticos.

- REVISIÓN DE EXPEDIENTES

La revisión de expedientes, comprendida dentro de los métodos de investigación cualitativos, resulta de gran utilidad en el análisis de la realidad, ya que proporciona a los/as profesionales una alternativa para conocer las actuaciones previas que se han llevado a cabo con cada integrante de la muestra, ya sean las madres como los/as menores, permitiendo indagar en las intervenciones individuales o familiares realizadas por los servicios municipales pertinentes (SEAFI, Servicios Sociales, Espai Dona, entre otros).

Es por ello que la revisión de expedientes será comprendida como un instrumento que permita profundizar en aquellos factores de riesgo que inducen a las madres y sus hijos/as a requerir de intervención socioeducativa y terapéutica. Así pues, la finalidad de su revisión es obtener información sobre las características propias de la historia de maltrato, de las dinámicas familiares, de las redes de apoyo ecosistémicas a las que pertenecen, al igual que de aquellos elementos que impiden el correcto desarrollo de los/as afectados/as por la exposición a la violencia de género a la que fueron sometidos/as.

Todo ello ayudará a completar la información relativa a cada menor y su madre, ya que estos/as acuden al recurso municipal Espai Dona a causa de la situación de maltrato que ha vivido la progenitora, y que directa o indirectamente han padecido los/as hijos/as de estas. De esta forma, se analizarán tanto los expedientes existentes en dicho recurso de atención a las mujeres víctimas de violencia de género, como aquellos existentes en el SEAFI de Burjassot y en Servicios Sociales.

Finalmente, se ha de añadir que dicho instrumento permitirá a los/as encargados/as de realizar el análisis de la realidad, conocer hechos concretos, tales como las denuncias por maltrato, medidas de protección, sentencias o informes sociales, que los/as informantes no pueden o no quieren compartir porque presentan dificultades a la hora de verbalizar los momentos de violencia a los que se han sido expuestos/as y el cómo se han sentido. Dicha fuente de información dotará al análisis de la realidad y de las necesidades de los/as niños/as de una mayor consistencia y coherencia.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA REALIDAD

En el presente subapartado se detallarán aquellos resultados obtenidos tras la implementación de los instrumentos expuestos con anterioridad, con la finalidad de conocer la sintomatología existente en cada menor respecto al llamado

Trastorno de Estrés Postraumático, a la vez que se analizarán las entrevistas semi-estructuradas realizadas a las madres de cada menor, junto con sus expedientes sociales.

Es por ello que en primer lugar, se procede a detallar el nivel de afectación generado por la exposición a la violencia de género en el seno de la familia de todos los/as menores que forman parte de la muestra seleccionada. Para ello se ha generado una matriz de datos en el programa estadístico SPSS, bajo la necesidad de conocer los resultados obtenidos del cuestionario BCIS. Por un lado, se tendrán en cuenta los seis primeros ítems, puesto que así lo indica el sistema de medición del cuestionario a tratar.

Como se menciona anteriormente, los ítems que van del 1 al 6 tratan de medir, en frecuencia absoluta (escala 1-4), el grado de afectación de los/as menores tras haber vivenciado los episodios de maltrato, señalando en qué áreas los/as niños/as se encuentran más dañados a nivel bio-psico-social. En base a ello, se ha generado la media de las puntuaciones de todos los/as menores en cada uno de los ítems, puesto que como señala la evaluación del BCIS, los menores estarán afectados por el maltrato si la media de cada ítem es distinta a 1.

A su vez en los casos en los que las puntuaciones sean mayor o igual a 2, existirá una afectación grave generalizada en los/as menores. Es por ello que se procede a exponer la tabla de estadísticos relativos a las puntuaciones de los ítems 1-6.

Tabla 2

Estadísticos

		Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6
N	Válido	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		1,2500	2,3750	2,6250	2,3750	1,6250	1,2500
Mediana		1,0000	2,0000	2,5000	2,5000	1,0000	1,0000

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 2, existe un alto grado de afectación en los/as menores tras haber estado expuestos a la violencia de género en sus familias, puesto que las medias aritméticas de cada uno de los ítems son mayores a 1.

Es más, se concibe relevante enfatizar que las puntuaciones de los ítems 2, 3 y 4 son mayores a 2, por lo que los/as niños/as partícipes de la muestra se encuentran muy afectados en diversas áreas que indican una re-experimentación

de los sucesos de maltrato, cierta evitación a hablar de la violencia en cuestión, al igual que una serie de sintomatología persistente tras el suceso vivido.

Por otro lado, se han de analizar las puntuaciones obtenidas por cada menor en los ítems 7-21, puesto que en estos se pretende medir el cambio de conducta en cada menor respecto a antes de los episodios de maltrato (escala de 1-5). Esto se debe a que dichos ítems nos aportarán información sobre sintomatología de afectación por el Trastorno de Estrés Postraumático a partir de las conductas de cada uno/a de los/as niños/as que componen la muestra en cuestión.

Por añadidura, se ha de mencionar que para conocer el grado de afectación general de los/as menores, Barudy y Dantagnan (creadores del cuestionario), especifican que las puntuaciones que sean mayor o igual a 3 indican una sintomatología propia a niños/as afectados bajo el Trastorno de Estrés Postraumático, mientras que en los ítems donde sea inferior a 3 no se dará afectación en los/as partícipes. Así pues, tras detallar el sistema de medición correspondiente a los ítems 7-21, se procede a exponer las medias aritméticas de cada uno de los ítems.

Tabla 3

Estadísticos

	ÍTEM 7	ÍTEM 8	ÍTEM 9	ÍTEM 10	ÍTEM 11	ÍTEM 12	ÍTEM 13	ÍTEM 14	ÍTEM 15	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 18	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21
N Válido	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Media	2,750	3,625	3,500	3,625	3,625	3,750	3,250	3,125	3,125	3,750	3,000	3,000	3,000	3,500	3,625
Mediana	3,000	4,000	4,000	3,500	3,500	4,000	3,000	3,000	3,500	3,500	3,000	3,000	3,000	3,000	3,500

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, existe un alto grado de afectación plasmado por el cambio de conducta en los/as menores respecto a momentos antes de los episodios de violencia de género en el seno de la familiar. Todo ello se plasma en las diferentes medias aritméticas de los ítems situados entre el 7-21, debido a que las puntuaciones son igual o superiores a 3, a excepción de la correspondiente al ítem 7.

Dichas medias aritméticas son superiores a 3 en el caso de los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20 y 21, por lo que el grado de afectación y cambio de conducta en los/as menores es muy alto. A su vez, en el caso de los ítems 17, 18 y 19 sigue persistiendo la afectación en los/as partícipes, debido a que la puntuación es igual a 3. Pese a ello, se ha de tener en cuenta que en el caso de la media aritmética correspondiente al ítem 7, la puntuación obtenida es inferior

a 3, por lo que se estima analizar con mayor profundidad las respuestas de los/as menores en torno a dicha cuestión.

Tabla 4

Estadístico del ítem 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho Menos que antes	1	12,5	12,5	12,5
	Igual que Antes	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El presente ítem responde a la cuestión “*el niño o niña juega a reproducir episodios de maltrato*”, por lo que el 87,5 % de las respuestas generadas por las madres de los/as menores en torno al ítem 7 afirmaban que sus hijos/as lo hacían igual que antes, es decir especificaron que nunca los/as habían visto reproducir en el juego episodios de violencia de género o malos tratos.

Sin embargo, el 12, 5% (correspondiente a un/a menor) señaló que su hijo/a jugaba a imitar los episodios de maltrato mucho menos que antes de darse la violencia de género en el seno familiar, puesto que al estar expuesto a dicha problemática el/a menor había dejado de jugar a reproducir situaciones de violencia.

El análisis de los resultados del cuestionario BCIS indica la existencia del Trastorno de Estrés Postraumático en los/as menores, puesto que todos/as presentan una sintomatología propia de sujetos que han estado expuestos durante largos períodos de tiempo a situaciones de violencia traumática.

Del mismo modo, se ha de remarcar que todos/as los/as menores cumplen con los requisitos establecidos por el cuestionario que determinan la existencia de dicho trastorno en los/as mismos/as. Es más, los/as niños/as cumplen con los cinco criterios establecidos por el DSM-V en sujetos que presentan una afectación generalizada propia al Trastorno de Estrés Postraumático.

En segundo lugar, se realizó una entrevista semi-estructurada a cada una de las madres de los/as menores que forman parte de la muestra, debido a la necesidad de conocer el modelo educativo y las competencias parentales desarrolladas por las 6 progenitoras tras haber estado expuestas a la violencia de género en el seno de la familia. Así pues, de dichas entrevistas se extraen diferentes características comunes respecto a la historia de vida de las madres, al igual que en la falta de

competencias educativas a la hora de ejercer la maternidad.

Por un lado, tras analizar las entrevistas se puede afirmar que las madres de los/as menores mantienen una historia de vida muy similar, ya que todas han estado expuestas a una infancia negligente, junto con una ausencia de entornos o personas protectoras. Esto implica que las madres han crecido bajo modelos de dominación y sumisión que han terminado reproduciendo con sus parejas, debido a que han estado expuestas a la llamada transmisión intergeneracional de la violencia. Pese a ello, otro punto común destacado en la historia de vida de las progenitoras recae en las secuelas desarrolladas tras la vivencia de la violencia de género a la que han estado sometidas.

Por último, las cuestiones vinculadas con el correcto desarrollo de las competencias parentales fueron respondidas bajo respuestas muy similares, puesto que todas afirmaban no saber poner límites y normas en el sistema familiar, ya que en muchas ocasiones combinan un estilo educativo permisivo junto con el punitivo a la hora de generar castigos hacia los/as hijos/as.

4.2. PROYECTO DE INTERVENCIÓN “LAS SOMBRAS DE LA INFANCIA”

Tras el análisis de la realidad, se plantea la necesidad de desarrollar un proyecto de intervención destinado a abordar la sintomatología existente en los menores, propia al Trastorno de Estrés Postraumático, a causa de la exposición a la violencia de género, junto con el apoyo a las progenitoras víctimas de dicha violencia, con el objeto de poder ofrecer pautas para el desarrollo de una parentalidad positiva y resiliente.

Para ello se llevan a cabo diferentes bloques de contenido en los cuales se exponen las actividades destinadas a abordar las necesidades detectadas a través del análisis de la realidad. Por un lado, respecto a los menores, se desarrollan dos bloques de contenido, el primero de ellos se denomina “Pensando las emociones” y se encuentra orientado al trabajo del ajuste emocional, conteniendo un total de 5 sesiones. Por otro lado, se encuentra el bloque “Aprendemos a protegernos”, en el cual se trabaja el fomento de la resiliencia y la asunción de la realidad vivida, permitiendo que los menores no se sientan culpables de las situaciones de violencia a las que estuvieron expuestos/as.

Del mismo modo, los bloques de intervención destinados al trabajo con las progenitoras también se dividen en dos. El primero de ellos, se denomina “Construyendo nuevos caminos hacia la parentalidad positiva”, y en este se pretende que las progenitoras conozcan las diferentes características de sus hijos e hijas, al igual que se les dota de herramientas que les permitan poder poner límites y normas adecuados.

El segundo de los bloques de contenido dirigido a las progenitoras se titula “¿Conocemos a nuestros/as hijos/as?”, y se encuentra orientado a dotar a las progenitoras de herramientas asertivas y resilientes desde las que puedan

superar situaciones de conflicto que pongan en riesgo el correcto desarrollo de los/as menores, y el suyo propio. Se estima relevante mencionar que los bloques de las progenitoras se encuentran estructurados bajo 4 sesiones cada uno, debido a la falta de disponibilidad de las mismas a la hora de acudir a la intervención grupal.

5. DISCUSIÓN

La violencia de género es uno de los más serios y complejos problemas de la sociedad moderna, siendo las mujeres y los/as menores las principales víctimas. Pese a ello, en la actualidad los/as niños/as continúan estando bastante desprotegidos/as, debido a falta de actuaciones profesionales que se generan en torno a la violencia en cuestión.

Así pues, tras la existencia de dicha problemática se generan familias marcadas por la violencia, implicando una dinámica familiar disfuncional que tiene como consecuencia un deterioro en el desarrollo bio-psico-social de los miembros que habitan en el sistema familiar y que por ende son víctimas de la violencia de género. Muchos/as autores/as (Barudy, 1998; Barudy y Dantagnan, 2012; Holden, 1998; Patró y Limiñana, 2005; Horno, 2006; De la Peña, 2011; Gavarrell, 2013) afirman que crecer en una familia donde se da violencia de género expone a los/as menores al riesgo de padecer secuelas y daños a corto, medio y largo plazo, tanto cuando presencian los acontecimientos violentos, como cuando aun no presenciándolos, crecen y se desarrollan en estructuras familiares disfuncionales sometidas a un orden jerárquico y patriarcal.

Sin embargo, no es infrecuente encontrar a quienes sostienen que no habiendo existido una victimización directa (en forma de maltrato físico, psicológico, sexual o negligencia), la calidad del vínculo entre el padre y los menores no puede ser cuestionada. Ante ello es relevante señalar que la identificación de la violencia de género como un hecho relativo al ámbito privado, que tanto esfuerzo ha costado derribar, sigue vigente cuando se trata de situar a las niñas y niños en el escenario, frenando la protección de los/as mismos/as a causa de salvaguardar la relación paterno-filial. Todo ello se debe, en gran parte, al desconocimiento del impacto que tiene en el desarrollo ser testigo de las agresiones hacia la madre.

Asimismo, se concibe relevante añadir que el diseño de proyectos o programas destinados a abordar las consecuencias de los/as menores a la violencia de género ha ido cambiando a lo largo de los años, a medida que aumenta el conocimiento de las necesidades de dichos/as afectados/as.

La investigación y conocimiento de las diversas formas en que la exposición a la violencia afecta a su desarrollo, ha ido marcando en los últimos años las pautas de qué y cómo se debe intervenir. Por añadidura, en relación al proyecto “Las

sombras de la infancia. Un análisis ecosistémico de la exposición de los/as menores a la violencia de género”, pretende abordar una actuación profesional ecosistémica, desde la que se genere una intervención con cada uno/a de los/as afectados/as en el sistema familiar a causa de la violencia de género.

Dicho proyecto nace con la pretensión de reducir la sintomatología y las secuelas en los/as menores que han vivenciado episodios de violencia de género hacia sus progenitoras, debido a que el correcto desarrollo de los/as niños/as se ha visto alterado a causa de la problemática a tratar. Se ha de comentar que el proyecto mencionado con anterioridad, no ha sido implementado en el Servicio de Atención a la familia e Infancia de Burjassot.

Pese a ello, sí se realizó el análisis de la realidad, acompañado de la administración del cuestionario pretest BCIS, junto con entrevistas semi-estructuradas y la revisión de los expedientes sociales existentes en los recursos municipales a los que acuden las familias que componen la muestra. De este modo, los datos recopilados y sus correspondientes análisis evidencian, una vez más, que tras la vivencia de episodios de violencia de género en el hogar, los/as menores presentan una serie de sintomatología propia al Trastorno de Estrés Postraumático generada tras la exposición, directa o indirecta, a la violencia de género, mientras que las madres, al haber sido víctimas directas, presentan una inhabilitación de sus competencias parentales.

Del mismo, se concibe relevante hacer alusión a alguna de las limitaciones existentes para el desarrollo del presente estudio, pues la muestra seleccionada para la creación del estudio de las consecuencias de los/as menores tras la violencia de género a la que han estado expuestos/as, junto con el análisis de las competencias parentales de las progenitoras, no puede ser generalizable a otros/as afectados/as por la misma problemática. Todo ello se debe a que cada sujeto que se encuentra sometido a la violencia de género en el seno familiar, presenta unas características biológicas y cognitivas, junto con una vivencia del suceso de violencia diferente a las del resto de afectados/as.

Dichos elementos hacen que cada sujeto disponga de unas características y vivencias singulares, por lo que generalizar los datos a otra población afectada por la misma problemática sería un error. Finalmente, se ha de añadir que la prospectiva del proyecto *“Las sombras de la infancia. Un análisis ecosistémico de la exposición de los/as menores a la violencia de género”* se centra en una futura implementación, puesto que el Servicio de Atención a la Familia e Infancia de Burjassot se encuentra especialmente interesado en su aplicación práctica a aquellas familias que son destinatarias del mismo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Almerich, G., Orellana, N. y Suárez, J. (2010). *La investigación en Educación Social. Reflexiones sobre la práctica*. Valencia: Palmero Ediciones.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Prevención y apoyo psicosocial en niños y niñas expuestos a violencia de género*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Thousand Oaks.
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por los mares cuantitativos, manual de ruta para investigar en grado y en postgrado*. Salamanca: Amaru.
- De la Peña, E. M., Luzón, J. M., Ramos, E. y Recio, P. (2011). *El impacto de la exposición a la violencia de género*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gavarrell, C. (2013). *Consecuencias psicológicas del maltrato en menores expuestos a violencia de género: Regulación emocional, funciones ejecutivas y autoconcepto*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://goo.gl/fhhjhZ>
- Hernández, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6a Edic)*. México: McGrall Hill.
- Horno, P. (2006). Atención a los niños y las niñas víctimas de la violencia de género. *Intervención psicosocial*, Vol.15 (3), 307-316.
- Llevot, O. B. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 8 (1), 57-70. Disponible en: <https://goo.gl/3f7akH>
- Limiñana, R. M. y Patró, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, Vol. 21(1), 11-17.
- Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuad Med Forense* (Versión electrónica), Vol. 12 (44), 149-164.

USO DE LA ESCALA SDG/S (SCHOOL DOING GENDER/STUDENTS) COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS PREVIO A UNA PROPUESTA DE COEDUCACIÓN PARA JÓVENES

José Alberto Gallardo-López (Universidad Pablo de Olavide, grupo de investigación “HUM24: Pedagogía Social” de la Universidad de Sevilla).

Fernando López-Noguero (Universidad Pablo de Olavide, grupo de investigación “SEJ 457” de la Universidad Pablo de Olavide)

Resumen

Introducción

Este estudio parte de la inquietud de un grupo de educadores e investigadores preocupados por la importancia del pensamiento y construcción mental de los/as jóvenes sobre las relaciones entre géneros, concretamente de adolescentes cuyos pensamientos se manifiestan en las relaciones emocionales que establecen acerca de un tema tan trascendente como este.

Así, con el ánimo de profundizar en la práctica coeducativa, a través de este estudio exploratorio y descriptivo, se pretende entender cómo los/as jóvenes construyen y viven la relación entre géneros, con el fin de poder abordar y replantear la educación, un aprendizaje en común y en igualdad, al margen de las diferencias de las personas y desde una perspectiva que nos permita compartir la singularidad como riqueza personal.

Es por ello que desarrollamos una investigación que permitiera una aproximación a los paradigmas de pensamiento de los/as jóvenes sobre el particular, que diera pie a una posterior intervención coeducativa con el objetivo de conseguir sociedades en las que cada persona constituya una singularidad, llena de ricos matices dentro de la igualdad de género, libre de elementos segregadores y, por consiguiente, excluyentes.

Los datos y conclusiones presentados en esta comunicación, son un avance de la investigación que se está llevando a cabo en la actualidad.

Método

La investigación se ha desarrollado aplicando un método tipo survey, con el objetivo de conocer las actitudes de los/as estudiantes hacia la igualdad y la coeducación, con el propósito último de promover la construcción de una cultura de género en el ámbito educativo, basada en la igualdad entre hombres y mujeres.

Para la aplicación de la escala SDG/s (School Doing Gender/Students), diseñada y validada por García, R; Rebollo, Ma. A; Buzón, O; González, R; Barragán, R; y Ruiz, E. (2010), se siguió un procedimiento de acción concertada con los centros, informando a los equipos directivos y/o personal educativo responsable de coeducación.

La escala SDG/s está compuesta por 30 ítems de respuesta divididos en tres dimensiones (compuestas cada una por 10 ítems): sociocultural, relacional y personal.

Con el fin de poder profundizar en el estudio, fijamos nuestra atención en una población con edades comprendidas entre 14 y 17 años, concretamente, un total de 366 adolescentes, que desarrollan sus estudios en los cursos tercero y cuarto de la E.S.O. en 6 Institutos de Enseñanza Secundaria de Sevilla, España.

Resultados

A continuación, adelantamos algunos resultados obtenidos en la investigación:

- Un 58,2% de las personas encuestadas no considera que la realización de las tareas domésticas por parte de las mujeres sea mejor que por parte de los hombres.
- Con un porcentaje del 88%, las personas encuestadas manifiestan que no debe haber diferencia entre chicos y chicas ante el tipo de juegos que pueden realizar.
- Un 23% de los/as encuestados/as afirma que una chica sola en la calle debe sentir miedo si se encuentra con un grupo de chicos.
- Ante la afirmación de que los hombres siempre son más fuertes que las mujeres, un 21,3% de los/as encuestados/as opina que los hombres siempre son más fuertes.
- Ante la pregunta de si una mujer debe casarse y ser madre, un 30,1% afirma que sí.

Discusión

Desde el ámbito educativo, es necesario promover un cambio de paradigma de pensamiento que nos permita convivir en armonía y paz. Creemos que, para que este cambio se produzca, es necesario profundizar en la prevención y la educación, así como en otras vías de convivencia y, por supuesto, en la resolución pacífica de conflictos, basadas en la igualdad, el respeto y la aceptación de la diversidad.

En este sentido, la educación establece un espacio privilegiado para construir una “ciudadanía basada en la igualdad, en el proyecto de bienestar propio de

nuestras sociedades democráticas, y en su dimensión comunitaria” (López, A. 2007: 261-262).

Es necesario, pues, seguir avanzando hacia una verdadera coeducación, un modelo educativo que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos géneros e intervenga activamente para eliminar los obstáculos y barreras que impiden la igualdad de oportunidades.

En la actualidad, el modelo coeducativo, “presupone que existen diferencias sexuales y sociales fruto del género, y que la escuela actúa como transmisora de los estereotipos sexistas; las acciones educativas de este modelo están encaminadas a abolir las desigualdades a través de la identificación y deconstrucción de dichos estereotipos” (García, B. 2009: 2417).

En opinión de la misma autora, la familia “constituye la primera estructura organizada, que sujeta y somete al sistema patriarcal dentro del sistema socioeconómico y cultural actual, juega un papel primordial en la transmisión de valores sexistas en los primeros momentos del desarrollo de las personas, sentando las bases del entramado básico de la personalidad. Pero también, y por su cercanía y latencia en la vida de las niñas y de los niños, puede influir positivamente en la transformación de la realidad desigualitaria” (2009: 2430).

Palabras clave: coeducación, igualdad de oportunidades, valores sociales, ambiente educacional, relación escuela-comunidad

Introducción

En esta sociedad del S. XXI que nos ha tocado vivir, conocer el pensamiento y construcción mental de los/as jóvenes sobre las relaciones entre géneros, y específicamente de adolescentes cuyos pensamientos se manifiestan en las relaciones emocionales que establecen, es fundamental para construir una sociedad que haga real conceptos tales como igualdad, equidad, respeto, etc.

En efecto, si deseamos construir sociedades en igualdad, es fundamental entender cómo construyen y viven sus relaciones de pareja los jóvenes y adolescentes para abordar la educación desde una óptica de género que posibilite el logro de una educación igualitaria que permita expresar las diferencias y luchar contra los estereotipos de género que se materializan en la desigualdad y en una de las formas más devastadoras que es la violencia contra las mujeres, especialmente por lo respecta a colectivos tan vulnerables como los/as jóvenes y/o adolescentes.

En este sentido, por lo que respecta a la violencia de género, estamos sumamente preocupados por la incidencia de esta lacra en la familia, la escuela

y la sociedad en general. El número de denuncias por este tipo de violencia aumentó un 16% en 2017, según los datos facilitados por el Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial, y cada vez salen a la luz más casos entre parejas adolescentes. Según el Barómetro 2017 del ProyectoScopio, elaborado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, el 27,4% de los jóvenes considera "normal" la violencia de género en una relación (Rodríguez, O. 2018).

Así, si queremos conseguir una sociedad donde mujeres y hombres puedan convivir en igualdad y sin discriminaciones, es necesario proporcionar al alumnado una educación afectiva y sexual que sea coeducativa, que eduque a los alumnos para que no ejerzan el poder sobre las alumnas y a éstas para que sepan detectar estas conductas tan tóxicas y negativas y, por consiguiente, evitarlas (González, 2008), pero antes de ello, es preciso conocer sus pensamientos y construcciones mentales sobre el particular.

Para hacer frente a esta lacra, los centros educativos pueden y deben contribuir a transformar las relaciones de poder, resultado de un sistema social basado en el sexismo y la desigualdad entre hombres y mujeres (Morian, G. 2017).

Es necesario promover un cambio de paradigma de pensamiento en el ámbito educativo que nos permita vivir y convivir en armonía e igualdad entre géneros, y para que este cambio se produzca, es importante saber qué pensamiento genera las condiciones que contribuyen a la discriminación entre mujeres y hombres, a la violencia de género entre jóvenes y adolescentes, etc., con el fin de eliminar e impulsar y fomentar la adopción de medidas conducentes a la igualdad de trato y de oportunidades entre géneros.

A nuestro juicio, estos centros educativos son lugares privilegiados para iniciar grandes transformaciones, sin embargo, por sí mismos no pueden abordar esta tarea tan compleja y trascendente, ya que necesitan la colaboración de otras instituciones y agentes sociales, así como el apoyo de sus comunidades educativas más cercanas, para conseguir sus objetivos y lograr los cambios que se proponen en las concepciones de su alumnado sobre las relaciones de poder entre géneros (Gobierno Vasco, 2014, López-Noguero, F. 2008).

Por todo lo expuesto anteriormente, decidimos realizar un estudio para conocer y analizar el pensamiento de los/as jóvenes y adolescentes sobre las relaciones interpersonales de géneros, con el propósito de determinar cuáles son los paradigmas de pensamiento en esta cuestión.

Así, con el ánimo de profundizar en la práctica coeducativa, con este estudio se pretende entender cómo los/as jóvenes construyen y viven la relación entre géneros, con el fin de poder abordar y replantear la educación, un aprendizaje en común y en igualdad, al margen de las diferencias de las personas y desde una perspectiva que nos permita compartir la singularidad como riqueza personal.

De esta forma, pretendemos con este estudio aportar datos que puedan conducir a la construcción de una sociedad en la que en la que mujeres y hombres se relacionen en condiciones de igualdad en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, laboral, social, económica, cultural y política.

Método

La investigación se ha desarrollado aplicando un método tipo survey o encuesta de opinión con el objetivo de conocer las actitudes de los/as estudiantes hacia la igualdad y la coeducación, con el propósito último de apoyar en el desarrollo de una cultura de género en las escuelas basada en la igualdad entre hombres y mujeres.

La muestra está formada por un total de 366 estudiantes de 6 centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Sevilla (España) que aceptaron participar en la realización de este estudio.

Para la aplicación de la escala SDG/s⁹, diseñada y validada por García, R; Rebollo, Ma. A; Buzón, O; González, R; Barragán, R; y Ruiz, E. (2010), se siguió un procedimiento de acción concertada con los centros, informando a los equipos directivos y/o profesorado responsable de coeducación sobre una iniciativa de colaboración de la Universidad en el diagnóstico de género en los centros.

Los/as encuestadores/as se trasladaron a los centros para entregar y dar instrucciones de cumplimentación al profesorado, acordándose la fecha de recogida de las escalas realizadas por el alumnado. La administración de la escala se realiza en presencia del/a encuestador/a.

La escala está compuesta por 30 ítems de respuesta divididos en tres dimensiones (compuestas cada una por 10 ítems). Dentro de cada dimensión, se definen unos indicadores específicos.

El tratamiento de los datos recogidos de la escala de actitudes se realiza mediante el paquete estadístico SPSS versión 24. En este caso, se han llevado a cabo análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes, tablas cruzadas y pruebas de chi cuadrado), puesto que nos encontramos en un primer momento de análisis de la cuestión.

⁹ School Doing Gender/Students-Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación

Tabla 1. Dimensiones de estudio e indicadores específicos

DIMENSIÓN	INDICADORES ESPECÍFICOS
Sociocultural	Reparto de responsabilidades (familiares y domésticas). Mandatos sociales de género. Estereotipos de género.
Relacional	Roles y relaciones de género. Liderazgo. Violencia de género. Afectividad.
Personal	Creencias de género. Expectativas de género. Identidad de género.

Fuente: elaboración propia a partir de García, R; Rebollo, M^a. A; Buzón, O; González, R; Barragán, R; y Ruiz, E. (2010)

Resultados

A continuación, presentamos los resultados principales derivados de la investigación. Se han dividido en tres dimensiones de estudio: sociocultural, relacional y personal. La muestra está compuesta por un 46,2 % de chicas y un 53,8 % chicos, procedentes, como hemos señalado en páginas precedentes, de Centros de Secundaria de la provincia de Sevilla.

1. Dimensión sociocultural

Esta dimensión comprende cuestiones como el reparto de responsabilidades (familiares y domésticas), mandatos sociales de género y estereotipos de género, de las que destacamos en esta comunicación algunas de las más relevantes.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes para el ítem 1

Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	85	23,2	23,2
	NO	213	58,2	58,2
	NS/NC	68	18,6	18,6
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 1, podemos afirmar que el 58,2% de los encuestados no opina que las tareas domésticas las hagan mejor las mujeres. En el extremo opuesto, un 23,2% de los encuestados piensa que las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres, un porcentaje sin duda significativo que debe llevarnos a la reflexión. Un 18,6% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC, lo que muestra una clara indecisión con respecto a la cuestión planteada en este ítem.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes para el ítem 2

Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	50	13,7	13,7
	NO	282	77	77
	NS/NC	34	9,3	9,3
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

Si observamos la tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 2, podemos afirmar que el 77% de los encuestados no opina que las ropas y cosas de color rosa sean más para las chicas que para los chicos. En el extremo opuesto, un 13,7% de los encuestados estaría de acuerdo con la afirmación que plantea este ítem. Un 9,3% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes para el ítem 3

El fútbol es un deporte de chicos				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	72	19,7	19,7
	NO	282	77	77
	NS/NC	12	3,3	3,3
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

La tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 3 nos indica que el 77% de los encuestados no opina que el fútbol sea un deporte de chicos. Un 19,7% de las personas encuestadas seleccionaron la opción SI, por lo que estarían de acuerdo con la afirmación que plantea este ítem, profundizando en la posible dimensión de género de un deporte tan arraigado a nivel social como el fútbol.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes para el ítem 5

Una chica sola debe sentir temor si se encuentra en la calle con un grupo de chicos				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	84	23	23
	NO	247	67,5	67,5
	NS/NC	35	9,6	9,6
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

Si observamos la tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 5, ítem que nos parece de gran significado e importancia en este contexto, podemos afirmar que el 67,5% de los encuestados no opina que una chica sola deba sentir temor si se encuentra por la calle con un grupo de chicos. En el extremo opuesto, un 23% de los encuestados estaría de acuerdo con la afirmación que plantea este ítem, un porcentaje, cuando menos, muy preocupante. De igual forma, un 9,6% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC.

2. Dimensión relacional

Esta dimensión comprende cuestiones como los roles y las relaciones de género, el liderazgo, la violencia de género y la afectividad. En este apartado destacamos especialmente las siguientes cuestiones.

La tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 12 nos indica que el 59% de los encuestados no está de acuerdo con la afirmación de que los hombres siempre son más fuertes que las mujeres. Un 21,3% de los encuestados opina que los hombres siempre son más fuertes que las mujeres. Un 19,7% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC, lo que muestra una clara indecisión con respecto a la cuestión planteada en este ítem.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes para el ítem 12

Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	78	21,3	21,3
	NO	216	59	59
	NS/NC	72	19,7	19,7
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes para el ítem 16

Es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	100	27,3	27,3
	NO	226	61,7	61,7
	NS/NC	40	10,9	10,9
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

La tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 16 nos indica que el 61,7% de los encuestados no piensa que sea normal que los novios se venguen de sus novias si les son infieles. Un 27,3% de los encuestados estaría de acuerdo con la afirmación que plantea este ítem. Un 10,9% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC.

3. Dimensión personal

En esta dimensión se abordan cuestiones como las creencias de género, las expectativas de género y la identidad de género, donde reseñamos especialmente las siguientes cuestiones.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes para el ítem 25

Creo que una mujer debe casarse y ser madre				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	110	30,1	30,1
	NO	171	46,7	46,7
	NS/NC	85	23,2	23,2
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

La tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 25 nos indica que el 46,7% de los encuestados no creen que una mujer deba casarse y ser madre. Por su parte, un elevado y significativo 30,1% manifiesta lo contrario, y es de la opinión de la conveniencia de que la mujer se case y tenga hijos. Un 23,2% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC, lo que muestra una clara indecisión con respecto a la cuestión planteada en este ítem.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes para el ítem 26

Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	SI	257	70,2	70,2
	NO	73	19,9	19,9
	NS/NC	36	9,8	9,8
	Total	366	100	100

Fuente: elaboración propia

La tabla de frecuencias y porcentajes para el ítem 26 nos indica que el 70,2% eligieron la opción SI ante la afirmación “Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y de niñas”. Un 19,9% de los encuestados no están de acuerdo con la afirmación manifestada en este ítem. Un 9,8% de las personas encuestadas seleccionaron la opción NS/NC.

Prueba Chi Cuadrado de Pearson

Para profundizar en el análisis de los datos, hemos cruzado tablas y se ha llevado a cabo la prueba Chi Cuadrado para cada uno de los ítems del cuestionario relacionándolos con la variable sexo.

En nuestro estudio partimos de la hipótesis de que existe relación entre el sexo de los estudiantes y las respuestas expresadas en los diferentes ítems sobre los pensamientos y actitudes acerca de la relación entre géneros. A continuación, mostramos una serie de datos que animan a la reflexión:

Tabla 10. Tabla cruzada para los ítems “Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres” y la variable “Sexo”

			Sexo		Total
			Chica	Chico	
Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres	SI	Recuento	167	197	364
		Recuento esperado	168,1	195,9	364,0
	NO	Recuento	2	0	2
		Recuento esperado	,9	1,1	2,0
Total		Recuento	169	197	366
		Recuento esperado	169,0	197,0	366,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Pruebas Chi Cuadrado para los ítems “Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres” y la variable “Sexo”

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,344	1	,126		
Corrección de continuidad	,672	1	,412		
Razón de verosimilitud	3,104	1	,078		
Prueba exacta de Fisher				,213	,213
Asociación lineal por lineal	2,338	1	,126		
N de casos válidos	366				

Fuente: elaboración propia

Cuando el estadístico Chi Cuadrado tiene una probabilidad menor o igual a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se adopta la hipótesis alternativa. En este caso, la significación del Chi Cuadrado es de 0,126.

Por tanto, podemos afirmar que existe una relación significativa entre las variables “Sexo” y el ítem “Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres”. En este sentido, es de suponer que la identidad de

género influye en sus respuestas. En este caso concreto, han respondido que los hombres y las mujeres están igualmente capacitados para realizar correctamente las tareas domésticas en igualdad de condiciones.

De igual manera, tras el análisis de los datos, hemos detectado que existe relación significativa entre el sexo de los/as encuestados/as e ítems como “Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres” y “Los chicos que ponen los cuernos a sus novias son más machos”. Estas relaciones deben ser tenidas en cuenta y debemos profundizar en su estudio y análisis.

Discusión

Para facilitar la interpretación de los resultados, hemos dividido las conclusiones por dimensiones de estudio.

En la dimensión sociocultural se analizan los posibles mandatos sociales de género y estereotipos de género acerca del reparto de responsabilidades familiares y domésticas. En este sentido, podemos señalar determinadas cuestiones a la luz de los resultados obtenidos:

Los datos obtenidos, nos confirman que las personas encuestadas consideran que las tareas pueden asumirse de igual forma por hombres o por mujeres. En este sentido, los resultados obtenidos otorgan un no mayoritario (58,2%) a la afirmación de que la realización de las tareas domésticas por parte de las mujeres sea mejor que por parte de los hombres. Por tanto, una mayoría manifiesta que no tienen por qué realizarlas mejor que los hombres.

Por otra parte, sobre la interrogante de si las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas, sólo el 6% opina que sí. Aunque un 9,8% no sabe qué contestar o no quiere manifestar su opinión ante la cuestión planteada.

Ante como se valora la conducción por parte de la mujer y del hombre, la opinión general (72,1%) es que los hombres no tienen por qué conducir mejor que las mujeres. Sin embargo, un porcentaje significativo (25,4%) está de acuerdo con que los hombres conducen mejor que las mujeres.

Por otro lado, por lo que respecta a ocio y deportes, podríamos resaltar que los/as jóvenes que cumplieron el cuestionario manifiestan que no debe haber diferencia entre chicos y chicas ante el tipo de juegos que pueden realizar. En lo que respecta a un deporte de tanto calado social como el fútbol, concretamente acerca de la interrogante de si el fútbol es un deporte de chicos y chicas, un 77%, manifiesta que el fútbol no es sólo un deporte para chicos.

Un dato acerca del que debemos llamar la atención es que un 23% de los encuestados afirma que una chica sola en la calle debe sentir miedo si se encuentra con un grupo de chicos. Este dato nos transporta a cómo notan los encuestados el riesgo que pueden llegar a correr las mujeres en la calle, así

como el reconocimiento de actitudes y situaciones de acoso y agresión que éstas sufren y que, desgraciadamente, se encuentran de plena actualidad.

En la dimensión relacional, que comprende cuestiones como los roles y las relaciones de género, el liderazgo, la violencia de género y la afectividad, hemos seleccionado una serie de datos que consideramos importante reseñar:

Así, la afirmación “es imposible entenderse con una mujer” tuvo una respuesta negativa con un 86,9%, porcentaje que nos resulta esperanzador ya que, al menos formalmente, existe la idea mayoritaria de posibilidad de entendimiento con otro género.

Ante el ítem que afirma que los hombres siempre son más fuertes que las mujeres, un 21,3% de los encuestados opina que los hombres siempre son más fuertes. Un 19,7% seleccionó la opción NS/NC, lo que muestra una clara indecisión con respecto a la cuestión planteada en este ítem. Lo que nos puede inducir a pensar que en el fondo hay dificultad para manifestar lo que realmente se siente.

Ante el ítem que plantea si una chica debe o no salir con otro chico que no sea su novio, la respuesta es rotunda, un 89,1% indica que no, datos que nos invitan a una profunda reflexión sobre el particular.

Asimismo, ante la pregunta de si es normal que los novios se venguen de sus novias si le son infieles, más de la mitad de las personas encuestadas consideran que no (61,7%), pero un 27,3% lo considera algo normal, dato a nuestro juicio muy preocupante y que requiere de un análisis más profundo, añadiendo que un 10,9% no se llega a pronunciar sobre el asunto.

En otro orden de cosas, la respuesta ante la afirmación de que las chicas que no salen con chicos son mal consideradas, nos evidencia que los/as estudiantes no están de acuerdo en un 92,6%.

Haciendo referencia, por otro lado, al liderazgo, al plantear quién debe capitanear trabajos de equipo, manifiestan claramente que no tiene por qué mandar el chico, con un 91,3 %.

Ante la pregunta de si es mejor aparentar y fingir para mantener una buena relación con la pareja, un 79% considera que no tiene por qué ser así. Este dato abre una puerta a la sinceridad y la franqueza en las relaciones sentimentales, sin embargo, un 10,7% piensa que es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir y un 10,4% seleccionó la opción NS/NC.

Finalmente, reflexionamos sobre la dimensión personal, relativa a creencias de género, a las expectativas de género y a la identidad de género. En este sentido, podemos señalar las siguientes cuestiones:

Sobre las expectativas de género (“una mujer debe casarse y ser madre”) un

30,1% indica que sí, pero hay un porcentaje del 46,7% que se pronuncia en sentido contrario. Sin embargo, un 23,2% no se pronuncia, este dato nos induce a pensar que a nivel de ideas no queda aun suficientemente claro que el rol que la mujer debe adoptar sea diferente al que se le viene asignando históricamente.

Ante la interrogante de si una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas, la respuesta es de un 70,2% afirmativa. Este hecho es indicativo de que, en teoría, se considera que no tiene por qué haber diferencia condicionada por el rol de género. Sin embargo, un 19,9% de los encuestados no está de acuerdo con la afirmación manifestada en este ítem, lo que demuestra que aún sigue existiendo una concepción errónea sobre el uso de los juguetes en función del género.

Por otro lado, el 93,4% no cree que sea comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales, aunque 3,8% de las personas encuestadas sí están de acuerdo con la afirmación manifestada en este ítem, y ven comprensible avergonzarse, en un reflejo de actitudes homófobas de algunos jóvenes que, a pesar de ser escaso, no deja de ser preocupante.

En otro orden de ideas, el 86,3% no cree que sea preferible ser hombre que ser mujer porque tenga sus ventajas, un 5,2% si están de acuerdo con la afirmación manifestada en este ítem. De igual forma, un 8,5% de las personas encuestadas seleccionaron en este ítem la opción NS/NC. Así, el 92,2% cree que las mujeres pueden ser toreras o futbolistas frente a un 4,4 % que consideran que no es profesión para mujeres.

Finalmente, podemos señalar cómo al 88% de las personas encuestadas no le molesta las mujeres que visten como hombres, aunque un 4,6% manifiesta que las mujeres que visten como hombres les molesta. Podemos deducir que el aspecto externo, en principio, no es determinante.

A modo de conclusión

La comunicación presentada se fundamenta en un estudio exploratorio y descriptivo sobre el pensamiento y la construcción de relaciones entre géneros. Los datos y conclusiones presentadas suponen un avance de la investigación que se está llevando a cabo en la actualidad.

Todas las iniciativas que impulsen el avance hacia un modelo coeducativo en nuestros centros de enseñanza, fomentarán la construcción común de una serie de valores que eliminen los obstáculos y barreras sociales que impiden la igualdad entre mujeres y hombres.

En este sentido, es necesario promover un cambio de paradigma de pensamiento que nos permita convivir en armonía y paz. Creemos que, para que este cambio se produzca, es necesario profundizar en la prevención y la educación, así como en otras vías de convivencia y, por supuesto, en la resolución pacífica de conflictos, basadas en la igualdad, el respeto y la aceptación de la diversidad.

Pensamos que, desde el ámbito educativo, contamos con un espacio privilegiado para construir una ciudadanía establecida en la igualdad, en un proyecto común de bienestar, respeto y convivencia.

El modelo coeducativo actual, parte de la idea de que, en cierta medida, la educación transmite estereotipos sexistas. Para acabar con estas desigualdades, este modelo plantea acciones educativas basadas en la identificación y deconstrucción de estereotipos. En este sentido, coeducar implica no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo a otro y educar en igualdad en convivencia y desde la diferencia.

Son necesarios, y urgentes, modelos pedagógicos que incorporen la igualdad como eje transversal, ya que el sistema educativo es un agente socializador fundamental, trasmisor de valores y pautas de conducta. En este sentido, debemos aprovechar esos espacios educativos para fomentar la coeducación y, con ella, la diversidad y la igualdad para todos y todas.

Bibliografía

Arellano, A. (coord.) (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Madrid: Editorial Anthropos.

Carrasco, R. (2010). *Propuesta de intervención en materia de coeducación y prevención de la violencia de género*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.

Cobo, M. (2018). La huelga feminista del 8 de Marzo: El Día Internacional de la Mujer convoca por primera vez a un paro femenino. *El siglo de Europa*, 1236 (2 de marzo). Recuperado de <http://www.elsiglodeuropa.es/siglo/historico/2018/1236/Index%20Los%20Debates.html>

Díaz-Aguado, Ma. J. (2016). La prevención de la violencia de género entre adolescentes. *Educació Social Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 11-30.

Ferreiro, L. (2017). (Co) Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165.

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2017). *II Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados: informe del teléfono ANAR*. Madrid: Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.

García, B. (2009). Escuela Mixta Vs. Escuela Educativa: Un estudio de caso en torno a la reproducción y transformación de las desigualdades de género. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2417-2431. Recuperado de:

[http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongre so/pdfs/t6/t6c175.pdf](http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongre%20so/pdfs/t6/t6c175.pdf)

García, M. (25 de noviembre de 2016). ¿Educar en la igualdad de género? Las perspectivas desde el aula. *Tribuna Feminista - El Plural*. Recuperado de <https://tribunafeminista.elplural.com/2016/11/educar-en-la-igualdad-de-genero-las-perspectivas-desde-el-aula/>

García Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, María Ángeles; Buzón García, Olga; González- Piñal, Ramón; Barragán Sánchez, Raquel; Ruíz Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2014). *Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

González, A. (2008). Educación afectiva y sexual en los centros de secundaria: consentimiento y coeducación. En C. Ponte et al. *Salud y ciudadanía: teoría y práctica de la innovación* (pp. 73-87). Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Gradaïlle, R.; Marí, R.; Caballo, M. B. (2015). La igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres: desafíos del milenio en clave educativa y social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, 41-57.

Herranz, J. (2014). *Violencia de género en población adolescente. Guía para profesionales de la educación*. Alicante: Diputación de Alicante. Unidad de Igualdad.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE núm. 313, de 29/12/2004.

López, A. (2007). Ciudadanía, igualdad y servicios sociales: los límites del discurso neoliberal. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, N^o Extra 3, (Ejemplar dedicado a: Igualdad de oportunidades para todos), 251-272.

López-Noguero, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, N^o. 15, 123-136

Marcos, L. (6 de marzo de 2018). Huelga feminista 8 de marzo. Casi la mitad de las jóvenes españolas cree que la mayoría de mujeres quiere crear un hogar y tener hijos. *Cadena SER*. Recuperado de http://cadenaser.com/ser/2018/03/06/sociedad/1520353533_504486.html

l

- Martín, N. (2012). Chicos y Chicas en Relación: Materiales de coeducación y Masculinidades para la Educación Secundaria. *Masculinities and Social Change*, 1 (2), 184-186.
- Matud, Ma. P. (2004). Impacto de la violencia doméstica en la salud de la mujer maltratada. *Psicothema*, 16 (3), 397-401.
- Miguel-Luken, V. (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Públicas (2018). *Guía de buenas prácticas en materia de igualdad entre mujeres y hombres*. Madrid. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Públicas.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). *I Informe de Ejecución de la Estrategia Nacional Para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013- 2016*. Recuperado de http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/planActuacion/seguimientoEvaluacion/pdf/Informe_Ejecucion_Estrategia.pdf
- Montesdeoca, C. (6 de enero de 2016). La alternativa para educar en igualdad se llama coeducación. [eldiario.es](http://www.eldiario.es). Recuperado de https://www.eldiario.es/canariasahora/premium_en_abierto/coeducacion-alternativa-igualdad-machismo-sexismo-escuela_0_468253964.html
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
- Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial (2017). Datos consultados en: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/?filtroAnio=2018>
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Ginebra: World Health Organization. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85239/9789241564625_eng.pdf;jsessionid=43C66C0C9BC86A4668186E2418B7CF70?sequence=1
- Peixoto, J. M.; Fonseca, L.; Almeida, S.; y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual - ¿Qué realidad? *Educação em Revista* (BR), 28 (3), 143-158.
- Prats, M^a D. (4 de marzo de 2017). Las muertes de la violencia machista. Una lacra que arrecia. *Wall Street International*. Recuperado de <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/23923-las-muertes-de-la->

violencia-machista

- Ramírez, P. (5 de diciembre de 2017). Hombres, uníos a la lucha (por la igualdad). *Elpais.com*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/11/27/eps/1511812441_406375.html
- Redacción periódico online Tribuna Feminista, 25 de enero de 2018). Ningún país alcanzará la igualdad de género en 2030. *Tribuna Feminista - El Plural*. Recuperado de <https://tribunafeminista.elplural.com/2018/01/ningun-pais- alcanzara-la-igualdad-de genero-en-2030/>
- Redacción Televisión Canaria (22 de noviembre de 2017). Morales: "La violencia de género es la expresión más brutal de las desigualdades". RTVC.es. Recuperado de <http://www.rtv.es/noticias/morales-la-violencia-de-genero-es-la-expresion-mas-brutal-de-las-desigualdades-173221.aspx#.WxOSykiFOUk>
- Rodríguez, O. (13 de marzo de 2018). Violencia machista. Aumentan un 48% los menores enjuiciados por violencia de género. *Elmundo.es*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2018/03/13/5aa6e216ca4741d1028b45f6.html>
- Romero, J. C. (2015). Maestro, ¿cuánto queda para el recreo? Una reflexión antropeoeducativa de los lugares escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1 (1), 323-330.
- Santos, M. A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 28, 175-200.
- Sanz, N. (2009). Luces y sombras en la regulación penal de la violencia sobre la mujer en el ámbito familiar. En Ma. A. (Coord.). *La mujer en el Ordenamiento Jurídico: soluciones a realidades de género* (201-233). Atelier: Barcelona.
- Solano, V. (16 de marzo de 2018). Igualdad de género ¿Es importante? *eltiempo.com.ec*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/columnistas/1/igualdad-de-genero- es-importante>
- Vargas, M. E. (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación de los centros educativos. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (9), 37-46.
- Vera, J. (7 de octubre de 2016). Asociaciones feministas piden eliminar las faldas de los uniformes escolares. *Elespañol.com*. Recuperado de https://www.lespanol.com/sociedad/20161006/160984768_0.html

DISEÑO, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS EN CATALUÑA

Clara SANZ ESCUTIA, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Grupo IARS

Resumen

Introducción

Los jóvenes extutelados cuentan que numerosos retos durante la transición a la vida adulta. En Cataluña los datos recogidos apuntan los beneficios de los servicios de apoyo a la transición, aunque los últimos estudios ponen de relieve los retos que deben superarse (Sala-Roca, Arnau-Sabatés, Courtney y Dworsky, 2016). Por ello, es necesario monitorizar la situación de los jóvenes extutelados. En este sentido, existen experiencias internacionales -el *Midwest Study* y el *CalYOUTH*- que se presentan como marcos de referencia.

En la presente comunicación se presenta la primera fase del proyecto CALEAMI (*Care Leavers Moving to Independent Life*). El proyecto surge de las sinergias entre el grupo de investigación IARS de la Universidad Autónoma de Barcelona y FEPA, la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, y tiene como finalidad recoger información de manera sistemática sobre las transiciones a la vida adulta de los jóvenes extutelados en aras de aportar evidencias empíricas para la mejora de los servicios de apoyo a la transición.

Método

La metodología del proyecto es mixta con un enfoque dominante cuantitativo. Concretamente, se trata de un estudio de encuesta. También se caracteriza por una metodología de trabajo colaborativa.

El proyecto se divide en tres fases. En la primera se diseñará el sistema de seguimiento, que incluye un cuestionario y un protocolo de aplicación para entrevistadores. En la segunda se aplicará el cuestionario a una muestra de jóvenes con un doble objetivo: validar el sistema de seguimiento diseñado en la fase anterior y recoger información sobre los resultados de los jóvenes. Finalmente, en la tercera fase se contrastarán los resultados de los jóvenes obtenidos en la fase anterior a través de grupos de discusión.

Resultados

La comisión promotora que lidera el proyecto CALEAMI ha desarrollado distintas tareas vinculadas a la primera fase del proyecto. Se ha creado una página web, se ha

formado el consejo asesor, se ha realizado la validación de las preguntas de investigación y se ha iniciado la elaboración del instrumento de recogida de información.

Discusión

El proyecto permitirá crear y validar un sistema de indicadores y de seguimiento para recoger información de manera sistemática a lo largo del tiempo, y por lo tanto proporcionar a la administración y a las organizaciones que gestionan los recursos de apoyo información de calidad para ajustar los programas maximizando su efectividad.

Palabras clave: jóvenes extutelados, transición a la vida adulta, transición a la vida independiente, monitorización, indicadores

Introducción

Hoy en día los jóvenes deben hacer frente a nuevos retos vinculados a la globalización, a cambios tecnológicos, etc., y suelen permanecer con su familia hasta los 20 y 30 años. Este hecho conlleva que la transición a la vida adulta en las sociedades postindustriales se convierta en un hecho cada vez más complejo (IOM y NRC, 2014; Moreno, 2012; Requena, 2002; Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Settersten y Ray, 2010; Vogel, 2002). Por lo tanto, si la transición es ya de per se un reto para aquellos jóvenes que cuentan con el apoyo de sus familias, todavía lo es más para los jóvenes que han entrado en el sistema de protección y/o no cuentan con dicho apoyo.

Por otro lado, durante el último año, en Cataluña se ha producido una llegada masiva de menores extranjeros no acompañados (Colell y Brujats, 2017), sobre todo de jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años procedentes de Marruecos. Este hecho ha colapsado la capacidad de los centros de menores de Cataluña y se ha convertido en una prioridad para la Administración catalana. También ha causado que el colectivo de jóvenes extutelados haya aumentado los últimos años, diversificando el perfil de jóvenes que conforman este colectivo.

Muchos de los retos con los que se encuentran los jóvenes extutelados en Cataluña se encuentran vinculados a la falta de apoyo social. La literatura apunta que los jóvenes extutelados cuentan con redes de apoyo más precarias que la población general (Bravo y Fernández del Valle, 2001; Bravo y Fernández del Valle, 2003; Martín, 2011; Martín, García y Siverio, 2012; Martín, Muñoz, Rodríguez y Pérez, 2008; Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). A su vez, los jóvenes extutelados también tienen más dificultades para conseguir estabilidad laboral (Fernández del Valle, Álvarez y Fernanz, 1999; Sala-Roca, Villalba, Jariot y Rodríguez, 2009; Sala-Roca, Jariot, Villalba y Rodríguez, 2009) y para obtener el título de la Educación Secundaria Obligatoria (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Sala, Villalba, et al., 2009).

También tienen más posibilidades de sufrir trastornos psicológicos (Del Valle, Bravo y López, 2009; Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo, 2011). Otros aspectos más frecuentes entre la población tutelada que entre la población general son la maternidad en la adolescencia (Sala, Villalba et al., 2009) y la implicación en actividades delictivas (Oriol, Sala y Filella, 2015).

En Cataluña, los jóvenes dejan de estar tutelados a los 18 años. Aun así, algunos jóvenes disponen de acceso a servicios de apoyo a la emancipación hasta los 21. En los últimos años, se han creado diferentes marcos normativos y estrategias para fomentar el apoyo a la emancipación de los jóvenes tutelados. El año 2005 se creó el Àrea de Suport al Jove Tutelat i Ex-tutelat (ASJTET). A su vez, la Llei de Drets i Oportunitats de l'Infància i Adolescència (LDOIA, 14/2010) recoge las medidas a las que deben tener acceso aquellos jóvenes que no tienen posibilidades de volver con su familia biológica (FEPA, 2013). La puesta en marcha de dichas medidas suele encargarse a entidades no gubernamentales.

Los datos recogidos en Cataluña apuntan los beneficios de dichos servicios. El ASJTET (2011) a partir de los informes de los tutores, estimaba que el 59% de los jóvenes estudiados seguían el plan educativo y tenían una salida adecuada del programa. Aun así, aún son muchos los retos que deben superarse en nuestro contexto en el ámbito de los programas y servicios para ayudar a los jóvenes extutelados en su proceso de transición a la vida adulta (Sala-Roca, Arnau-Sabatés, Courtney y Dworsky, 2016).

Por otro lado, en Cataluña solo hay tres estudios puntuales sobre los resultados de los jóvenes cuando se emancipan (Montserrat y Casas, 2010; Montserrat, Casas y Sisteró, 2015; Sala, Villalba et al., 2009); y uno sobre los resultados de los jóvenes más allá de los 21, concretamente sobre las trayectorias laborales de éxito de los jóvenes extutelados en Cataluña e Irlanda (Arnau-Sabatés y Gilligan, 2015). Por lo tanto, se hace patente la necesidad de desarrollar un sistema de seguimiento para poder evaluar la situación de estos jóvenes en Cataluña a lo largo del tiempo.

En los EUA, el equipo del Dr. Courtney ha desarrollado el estudio de seguimiento de jóvenes extutelados más extensivo, exhaustivo y conocido, el *Midwest Study (The Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth)*. Se trata de un estudio longitudinal que sigue a una muestra de jóvenes desde los 19 años hasta los 26 de los estados de Iowa, Wisconsin e Illinois durante su proceso de transición hacia la vida adulta. En el *Midwest* se realizan entrevistas con los jóvenes cada dos años y recogen información sobre diferentes ámbitos de su vida; vivienda, empleabilidad, red social de apoyo, educación, salud, justicia, etc. Cabe destacar que este estudio tuvo un impacto definitivo para reorientar los servicios de los estados de apoyo a los jóvenes en su transición a la vida adulta.

Por otro lado, el año 2012 en California, la ley *California Fostering Connections to Success Act* proporcionó el marco legal para la extensión de la tutela de los jóvenes hasta los 21 años. Con el objetivo de evaluar los efectos de dicha medida, el Dr. Courtney está desarrollando el estudio *CalYOUYH (California Youth Transitions to*

Adulthood Study), un estudio longitudinal que sigue a una muestra de jóvenes desde los 17 años hasta los 21 durante 5 años con el objetivo de evaluar el impacto de la extensión de la tutela en los resultados de los jóvenes durante su proceso de transición hacia la vida adulta.

En la presente comunicación se presenta la primera fase del proyecto CALEAMI (*Care Leavers Moving to Independent Life*). El proyecto surge de las sinergias entre el grupo de investigación IARS de la Universidad Autónoma de Barcelona y FEPA, la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, y está liderado por una comisión promotora formada por distintos perfiles profesionales. A su vez, se trata de mi proyecto de tesis, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de una beca predoctoral FPU.

El proyecto tiene como finalidad recoger información de manera sistemática sobre las transiciones a la vida adulta de los jóvenes extutelados en aras de aportar evidencias empíricas para la mejora de los servicios de apoyo a la transición. Para llevar a cabo el objetivo, en esta primera fase del proyecto se plantean los siguientes objetivos:

- Elaborar un sistema de indicadores y seguimiento de la evolución del joven en su transición a la vida adulta.
- Validar el sistema de seguimiento con los jóvenes cuando se emancipan.
- Analizar los resultados actuales de los jóvenes en función de los apoyos que han recibido en el proceso de emancipación.

Esta primera fase se presenta como una validación del sistema de indicadores y seguimiento que permita realizar los cambios necesarios para maximizar la efectividad del sistema.

Método

La metodología del proyecto es mixta con un enfoque dominante cuantitativo. Concretamente, se trata de un estudio de encuesta que hace uso, en algunas de sus fases de desarrollo, de la metodología cualitativa con el objetivo de aportar validez y riqueza a la investigación.

Tal como apuntan Rodríguez y Valldeoriola (2009), el uso de una metodología mixta aporta diferentes beneficios a la investigación, como la eliminación de sesgos si ambas metodologías se aplican de manera independiente con la misma finalidad, o bien que los resultados obtenidos de la aplicación de una metodología faciliten el desarrollo de otros métodos de análisis. En este caso, el planteamiento mixto permite aportar evidencias para la creación de un instrumento cuantitativo y triangular la información recogida una vez aplicado dicho instrumento.

Por otro lado, el proyecto se desarrolla de manera colaborativa entre diferentes agentes que intervienen en la realidad socioeducativa de los jóvenes extutelados, hecho que implica que el proyecto se caracterice por una dinámica de trabajo participativa. En ese sentido, se cuenta con dos comisiones:

- Comisión Promotora. Está formada por profesionales de FEPA, educadores sociales, jóvenes extutelados e investigadoras de la UAB, y es la encargada de liderar el proyecto. Yo formo parte de esta comisión en calidad de investigadora predoctoral. Mi contribución se centra en el desarrollo de todo el trabajo correspondiente a la primera fase del proyecto CALEAMI teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros de la comisión.
- Consejo Asesor. Está formado por educadores que trabajan con los jóvenes extutelados, responsables de la Administración y de entidades del tercer sector que se dedican al ámbito de la infancia y adolescencia tutelada, jóvenes extutelados e investigadores. Tiene como objetivo asesorar a la comisión promotora en todas las fases de desarrollo del proyecto de investigación.

El hecho de incorporar una dinámica de trabajo participativa enriquece el proyecto de investigación, ya que permite recoger la opinión y la visión de todos los agentes socioeducativos que intervienen en la realidad socioeducativa de los jóvenes extutelados, incluyendo también a los propios jóvenes como protagonistas de su proceso de transición.

A continuación, se presentan las fases de la investigación y el objetivo metodológico que persigue cada una de ellas:

Fases	Objetivo metodológico
Primera	Crear un sistema de seguimiento que permita recoger información acerca de la evolución del joven en su transición a la vida adulta.
Segunda	Aplicar y validar el sistema de seguimiento, y analizar los resultados de los jóvenes en función de los apoyos recibidos.
Tercera	Contrastar los resultados de los jóvenes en función de los apoyos que han recibido en el proceso de emancipación.

En la primera fase del proyecto se diseñará el sistema de seguimiento, que incluye un cuestionario y un protocolo de aplicación para entrevistadores. Para diseñar el cuestionario, se hará uso de la revisión bibliográfica. Se incorporan preguntas de otras encuestas nacionales con el objetivo de poder comparar los resultados de los jóvenes extutelados con los resultados de la población normativa. A su vez, con el objetivo de cerrar, concretar y matizar algunas de las opciones de respuesta de las preguntas del cuestionario, se realizarán entrevistas semiestructuradas a algunos jóvenes extutelados. Para validar el instrumento, se aplicará la validación por jueces a través del consejo asesor y se realizarán entrevistas piloto a algunos jóvenes para

comprobar la adecuación de la duración, la comprensión del lenguaje utilizado, etc. Paralelamente, se diseñará un protocolo de aplicación del cuestionario para los entrevistadores que deberán realizar las entrevistas a lo largo de los años una vez finalice mi periodo como investigadora predoctoral.

En la segunda fase del proyecto se aplicará el cuestionario a una muestra de jóvenes con un doble objetivo. En primer lugar, el objetivo será validar el sistema de seguimiento diseñado en la fase anterior. Se recogerán las problemáticas e incidencias que deriven de su aplicación, para posteriormente analizarlas y tomar decisiones en aras de realizar los reajustes necesarios. El segundo objetivo será recoger información sobre los resultados de los jóvenes extutelados durante su transición a la vida adulta y analizarlos en función de los apoyos recibidos.

Finalmente, en la tercera fase del proyecto, se contrastarán los resultados de los jóvenes obtenidos en la fase anterior. Para ello, se realizarán grupos de discusión. Este hecho permitirá triangular la información, elemento que aporta validez al estudio.

Resultados

La comisión promotora del proyecto CALEAMI está formada por 8 personas: 3 investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2 miembros de la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, 1 persona de una de las entidades adheridas a FEPA y 2 jóvenes extutelados, uno de ellos miembro de la UJEC, la Unión de Jóvenes Extutelados de Cataluña.

Dicha comisión se reúne con una periodicidad bimensual para la toma de decisiones acerca del proyecto. Hasta la fecha, se han realizado un total de 10 reuniones. Cabe destacar que también se han realizado múltiples sesiones de trabajo destinadas al desarrollo de tareas concretas vinculadas a la primera fase del proyecto, en las que han participado unos u otros miembros de la comisión, en función de la tarea a realizar.

Las tareas de la primera fase del proyecto que se han realizado hasta la fecha son las siguientes:

- Creación de una página web con el objetivo de dar a conocer el proyecto. En la página se recoge la situación actual de los jóvenes extutelados en Cataluña, los objetivos, la metodología y el equipo de trabajo del proyecto. También cuenta con un espacio para la publicación de documentos de interés y otro para poder ponerse en contacto con la comisión promotora (<https://www.caleami.org>)
- Creación del consejo asesor del proyecto CALEAMI. Tal como se ha expuesto en el apartado de metodología, el proyecto cuenta con el apoyo de un consejo asesor formado por educadores que trabajan con los jóvenes extutelados, responsables de la Administración y de entidades del tercer sector que se dedican al ámbito de

la infancia y adolescencia tutelada, jóvenes extutelados e investigadores. Tiene como objetivo asesorar a la comisión promotora en todas las fases de desarrollo del proyecto de investigación.

- Primeramente, se realizó una lista de candidatas y candidatos a formar parte del consejo asesor. Cada miembro de la comisión promotora aportó los datos correspondientes a su ámbito profesional. Cabe destacar que para la propuesta de candidatos y candidatas se tuvieron en cuenta una serie de criterios:
 - El consejo debía caracterizarse por una diversidad de perfiles profesionales. Se consideraron cuatro grandes subgrupos dentro del consejo: investigadores, responsables de la administración, profesionales del sector y jóvenes extutelados.
 - En el ámbito de los investigadores e investigadores, el consejo debía estar compuesto por investigadores e investigadoras de Cataluña, del resto de España y del ámbito internacional.
 - En el ámbito de los responsables de la administración, debía implicarse a cargos políticos y técnicos de las distintas áreas tales como educación, bienestar, educación, etc. A su vez, también se tuvo en cuenta que hubiera representación de la administración española.
 - En el ámbito de los profesionales, debían estar representadas todas las comunidades autónomas donde FEPA tiene representación territorial. Asimismo, también se tuvo en cuenta que quedaran recogidos los diferentes ámbitos de actuación vinculados a los jóvenes extutelados, es decir, profesionales expertos en vivienda, en orientación profesional, en justicia juvenil, en maternidad adolescente, etc.
 - En el ámbito de los jóvenes extutelados, el consejo debía contar con el compromiso y la participación de la UJEC (Unión de Jóvenes Extutelados de Cataluña), así como con otros jóvenes de entidades de FEPA que no formaran parte de dicha entidad.
- En segundo lugar, una vez confeccionada la lista teniendo en cuenta los criterios anteriores, se contactó con los candidatos y candidatas, pidiendo su colaboración. Las personas que aceptaron la propuesta entraron a formar parte del consejo. Actualmente, el consejo asesor está formado por:

Subgrupos	Área	Número de miembros	Total
Investigadores	Del ámbito nacional	23	28
	Del ámbito internacional	5	
Responsables de la Administración	Administración catalana	8	8 (a espera de confirmación y/o contacto de 11 personas)
Profesionales		13	13 personas (a espera de confirmación y/o contacto de 7 personas)
Jóvenes		1	1 (A espera de respuesta de la UJEC y otras entidades)
			50 personas expertas

- Elaboración del guion de entrevista semiestructurada y creación del cuestionario. Para ello, se revisaron otros instrumentos similares y múltiples artículos e investigaciones científicas. A su vez, se revisaron encuestas nacionales que se desarrollan en el contexto catalán con el objetivo de introducir preguntas similares y poder comparar, una vez recogida la información, los resultados de la población extutelada con la población normativa. Se decidió introducir algunas preguntas de la Enquesta de salut de Catalunya (ESCA), que se aplica de manera anual; de la Enquesta de la joventut de Catalunya (EJC), que se aplica cada 5 años; y finalmente del estudio *CalYOUTH*, mencionado en la introducción de este trabajo.
- Validación de las preguntas de investigación por parte del Consejo Asesor. Se realizó a través de un cuestionario online. Actualmente, aún se están recogiendo respuestas.
- Realización de una primera entrevista piloto a un joven extutelado. Con el objetivo de empezar a probar el instrumento, se realizó una primera entrevista para valorar el nivel de dificultad de las preguntas y la duración de la entrevista.
- Finalmente, cabe destacar que en los próximos días se realizarán algunas sesiones de trabajo sobre el proyecto con el investigador estadounidense Mark Courtney, que tal como se ha mencionado en la introducción es la persona que lidera el equipo que desarrolla el *Midwest Study* y el *CalYOUTH*, los dos estudios de seguimiento referentes del ámbito internacional.

Por último, es necesario recordar que cada miembro de la comisión promotora aporta los conocimientos y experiencias propios de su perfil profesional. Este hecho se refleja en la toma de decisiones y en la adquisición de responsabilidades de las distintas tareas mencionadas anteriormente.

Discusión

El proyecto permitirá crear y validar un sistema de indicadores y de seguimiento en aras de recoger información de manera sistemática a lo largo del tiempo, y por lo tanto proporcionar a las organizaciones que gestionan los recursos de apoyo información de calidad para ajustar los programas maximizando su efectividad. También ayudará a entender cómo viven los jóvenes el proceso de transición.

A su vez, la información recogida permitirá crear un marco de reflexión para la toma de decisiones, tanto a escala política como práctica y, asimismo, servir de experiencia piloto para su posible implementación en el resto del estado español.

Por otro lado, el proyecto que presento es el embrión de un sistema de seguimiento y evaluación de los programas de apoyo a los jóvenes extutelados en su proceso de transición permanente. Esto supone una responsabilidad añadida muy importante, y la necesidad de implicar a todos los actores que tienen responsabilidades en los programas de apoyo a la transición. Con ello los tiempos necesarios para elaborar y revisar instrumentos se prevén extensos, pero necesarios para asegurar la calidad necesaria y el impacto deseado.

Referencias

- Àrea de Suport al Jove Tutelat i Extutelat. (2011). Informe 2011. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/07infanciaiadolescencia/temes_relacionats/jornades_treball_dgaia_2012/docs_20_abril/asjtet.pdf
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Arnau-Sabatés, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191.
- Armstrong, R., Hall, B. J., Doyle, J., & Waters, E. (2011). 'Scoping the scope' of a cochrane review. *Journal of Public Health*, 33(1), 147-150.
- Bravo, A., & Fernandez del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psichothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A., & Fernandez del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psichothema*, 15(1), 136-141.
- Colell, E. & Brujats, P. (2017). Saturació als centres de menors per l'arribada massiva d'immigrants sols. Cadena Ser. Recuperat de

http://cadenaser.com/emisora/2017/06/28/sercat/1498632753_020739.html

Del Valle, J. F., Bravo, A., & López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41.

Federació de Pisos Assistis (2013). La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. <http://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2014/04/LA-EMANCIPACION-EN-ESPAÑA-DIC13.pdf>

Fernández del Valle J., Álvarez E., & Fernánz, A. (1999). Y después... ¿qué? Estudio y seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Fernández-Molina, M., Del Valle, J., Fuentes, M. J., Bernedo, I. M., y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23, 1-6.

Institute of Medicine & National Research Council. (2014). Investing in the Health and Well-Being of Young Adults. Washington, DC: The National Academies Press.

Martin, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescents en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.

Martín, G., García, D., y Siverio., M.A. (2012). Inadaptación autopercebida de los menores en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 28 (2), 541-547.

Martin, E., Muñoz, M. C., Rodríguez, T., y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.

Montserrat, C., & Casas, F. (2010). Factors d'èxit en infants atesos en CRAEs. *Plataforma Educativa*.

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Monserrat, C., Casas, F., & Sisteró, C. (2015). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Departament de Benestar Social i Família. *Colecció Eines*, 21 Evolució, valoració i reptes de futur.

Moreno, A. (2012). The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: The incidence of structural factors. *Young: Nordic Journal of*

Youth Research, 20(1), 19-48.

Oriol, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2015). Juvenile delinquency in dependent youths coming from residential care. *European Journal of Social Work*, 8(2), 211-227.

Requena, M. (2002). Juventud y dependencia familiar en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 58(2), 12- 24.

Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.

Sala Roca, J., Arnau Sabatés, L., Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2016). Programs and services to help foster care leavers during their transition to adulthood. A study comparing Chicago (Illinois) to Barcelona (Catalonia). Recuperat de <https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/158016/2016projectechicagocat.pdf>

Sala-Roca J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257.

Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., & Rodríguez, M. (2009). Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster. *International Journal of Child y Family Welfare*, 12(1), 22-34.

Sala-

Roca,J.,Villalba,A.,Jariot,M.,&Arnau,L.(2012).Socializationprocessandsocialsupportnetworksof out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34,1015-1023.

Settersten, R. A., & Ray, B. (2010). *Not Quite Adults: Why 20-somethings are Choosing a Slower Path to Adulthood, and Why It's Good for Everyone*. 1st ed. New York: Delacorte Press.

Settersten, R., Furstenberg, F. F., & Rumbaut, R. G. (eds) (2005). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.

Vogel, J. (2002). European Welfare regimes and the transition to adulthood: A comparative and longitudinal perspective. *Social Indicators Research*, 59(3):275- 299.

DESOCULTANDO A CAIXA NEGRA DA ESCOLA: ETNOGRAFIA, INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL NA ESCOLA

Ana Maria Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)

Ricardo Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)

Resumo

Os autores situam a sua análise metodológica na pedagogia social aplicada ao contexto educativo escolar. Começam por desconstruir o que consideram ser a falsa oposição binária qualitativo-quantitativo e propõem a investigação socioeducativa como um processo global que pode recorrer sempre a um politeísmo metodológico, nas palavras de Pierre Bourdieu (1989; 2005). Procuram clarificar que o uso de diversas metodologias raramente corresponde a um cruzamento paradigmático.

Os autores centram-se nos paradigmas hermenêuticos e fenomenológicos, onde inscrevem a etnografia como abordagem que pode recorrer a diversas técnicas no sentido da compreensão dos sentidos que os atores sociais atribuem às suas práticas, distinguindo-a da investigação-ação e procurando depois lidar com as duas em diferentes momentos da investigação.

Num segundo andamento do texto, procuram mostrar como a etnografia e a particularidade das entrevistas etnográficas são uma forma de aceder compreensivamente à dimensão interior da escola, buscando e construindo com os sujeitos sentidos e significados que as abordagens sistémicas têm descurado e transformado na caixa negra da instituição escolar para, depois, através da investigação-ação, procurarem construir mudanças com os sujeitos implicados.

A metodologia é, assim, plural e combina várias técnicas para investigar e trabalhar com crianças, professores e famílias sobre a dimensão oculta da escola e a ligação da mesma à escola da vida, numa aplicação da educação social à escola.

Palavras chave: etnografia; caixa negra; investigação-ação; Educação formal e não formal; pedagogia social.

1. Introdução: da investigação compreensiva em Pedagogia Social

Nas mais recentes investigações que temos produzido, em volta da emergência de novos profissionais sociais a trabalharem nas escolas (Vieira, R., 2011; Vieira, A., 2016), a par dos professores, desenvolvendo processos de mediação intercultural e sociopedagógica (Vieira, A. e Vieira, R., 2016; Vieira, A. e Vieira, R., 2017), quer pelas questões colocadas de início, quer durante o processo de investigação, foi-se tornando cada vez mais vital o estudo dos significados e dos sentidos dentro dos contextos de significação, aproximando-se das perspetivas fenomenológicas e etnográficas, o que não nos impediu de usar alguma quantificação sempre que se tornou necessário. Mas não foram esses números, essa quantificação, dada a forma como foram usados, que alteraram o paradigma principal presente nessas pesquisas. De resto, temos até muitas dúvidas se o uso da expressão “metodologia mista” resolve a questão. Efetivamente, a própria pesquisa dita quantitativa, que pouco especifica, uma vez que pode estar ao serviço dum paradigma hipotético-dedutivo ou de uma descrição de grupos e sujeitos, não pode ser definida apenas por usar números.

Entendemos que seria preferível falar ou de método experimental, ou de positivismo, ou de verificacionismo, quando a hipótese é colocada, previamente, e o trabalho investigativo pretende prová-la, ou não.

Realizar investigação social sobre pedagogia social na escola implica, também, romper com a dicotomia do formal e não formal em educação, como veremos.

Diversos autores (Carvalho e Baptista, 2004; Carvalho, 2012; Baptista, 2012; Vieira, 2013; Vieira e Vieira, 2015; Caride, 2004, entre outros) aproximam a emergência da Educação Social e a sua matriz teórica, a Pedagogia Social, da Antropologia, uma vez que os Educadores Sociais agem em contextos socioculturais, comunitários ou grupais e com pessoas, elas próprias projetos antropológicos, na medida em que podem ter a capacidade de projetar, planificar, desejar, querer ser, querer construir determinada identidade pessoal, que é sempre sociocultural e auto e hetero construída (Vieira, 2009) com os pés no presente mas com âncoras fundas na proveniência biográfica. Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004, p. 9), pioneiros em Portugal a sistematizar fundamentos e estratégias da Educação Social, afirmam, a propósito da delimitação epistemológica da Educação Social, que se trata de “um terreno tão tocado, como abandonado, pelas Ciências Sociais e Humanas, em geral, e pelas Ciências da Educação, em particular”. Não deixa de ser interessante como dedicam dentro do capítulo “Educadores Sociais uma identidade profissional em construção”, um ponto justamente sobre “A cultura como veio antropológico da formação do educador social” onde defendem que

os projetos de intervenção, tendo de ser oportunos e eficazes, devem ser igualmente partilhados, inclusive, pelos próprios visados, por razões pragmáticas e filosóficas. É que a pessoa e os direitos humanos constituem

referências antropológicas e jurídicas incontornáveis de tais atuações” (Carvalho e Baptista, p. 90).

Não deixa de ser curioso, também, como logo de início, na introdução ao mesmo livro, os autores deixam uma primeira crítica às dicotomias cartesianas tão queridas a muitos manuais sobre Educação Social, formal/informal e, também, ao escolar/não escolar:

ao mesmo tempo, a Educação Social coloca um desafio incontornável: o de a educação ser vista como uma tarefa não apenas escolar mas que dimana de todas as instâncias sociais, conferindo-lhes coesão e projetos, ou, talvez melhor, coesão pelos projetos (p.10).

Isabel Baptista, num artigo da revista *Cadernos de Pedagogia Social* (2012, p. 5), define, logo de início, a Pedagogia Social como representando

justamente o domínio de conhecimento que, valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, permite enquadrar a pluralidade de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Eis, pois, uma visão bem global de um campo a que Isabel Baptista designa de plural.

Relativamente à dicotomia formal/não formal, semelhante luta epistemológica tem tido a Antropologia da Educação, mais em particular com a Sociologia da Educação e, no caso dos EUA, em parte, com a Psicologia Cultural de que se aproxima muito quando estamos perante os trabalhos, por exemplo, de Bruner (2000) e de Geertz (2000). Bruner, que tem viajado da psicologia cognitiva para a psicologia cultural, fazendo assim uma aproximação à Antropologia, refere mesmo que estudar os processos educativos não é sinónimo de estudar o ensino e a aprendizagem na escola. Para ele “a educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia [...]” (Bruner, 2000, p. 11). Amigo de Geertz, Jérôme Bruner chega mesmo a afirmar que “as fronteiras que separam campos como a Psicologia, a Antropologia, a Linguística ou a Filosofia eram mais questões de conveniência administrativa do que de substância intelectual” (Bruner, 1997, p. 16).

Efetivamente, também a Antropologia da Educação pretende estudar todos os processos educativos quer ocorram fora da escola ou na escola ou no trajeto/processo entre os dois (Iturra, 1990; Vieira, 1998), enquanto a Sociologia da Educação se tem situado mais na análise institucional e, em particular, na escola tornando-se, às vezes, mais numa Sociologia da escola do que numa Sociologia da Educação, muito embora haja muitos autores a articular,

e bem, a escola e a família como relação fundamental do processo educativo (Silva, 2003).

Mas o que importa, agora, é deixar bem claro que a educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária. “Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (Bruner, 2000, p. 11). E a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (Iturra, 1990a e b).

É nesta linha que entendemos que a Pedagogia Social, mais interessada na (trans)formação pessoal e social, e a Antropologia da Educação, mais no estudo dos processos educativos, se interpenetram derrubando muros como o formal/não formal/informal e ainda o escolar e não escolar, salientando o processo educativo como um processo complexo e global que decorre entre o nascimento e a morte. Ainda que, tanto uma como outra, a Pedagogia Social e a Antropologia da Educação sejam, historicamente, situadas, inicialmente, na dimensão que, apesar de tudo, preferimos chamar de dimensão não escolar ao invés de não formal.

Ambas usam e se interessam pela observação participante, pela investigação-ação e pela etnografia dos contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., mas pretendem compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à cultura de partida. Assumem, assim, a importância já não tanto de uma Antropologia das culturas mas, antes, de uma antropologia das pessoas (Vieira, 2009), elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Durante a história de vida de um indivíduo, e no seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogéneo, conforme as esferas culturais, a pessoa não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Nas sociedades modernas é cada vez menor o peso da sociedade na determinação das identidades. A sociedade oferece apoios que facilitam o trabalho individual de encerramento em si. A auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade (Vieira, 2011).

Também Dilthey dizia que a educação é uma função de toda a sociedade (portanto não é só da escola) o que obriga a pensar numa pedagogia menos centrada na escola e mais pensada nas relações sociais. Por isso urge, apesar da

falsa dicotomia, reabilitar a educação não formal e pô-la em pé de igualdade. Nessa linha, e apesar de tudo, como já temos escrito, a ter de usar por usar dualismos, preferimos o da educação escolar/não escolar.

A Pedagogia Social intervém, inicialmente, mais especificamente na educação não escolar mas, mais recentemente, como sabemos, ela tem vindo a ser acolhida por projetos dentro da escola, em TEIP¹⁰, em GAAF¹¹, resultado da compreensão de que o processo educativo é, afinal, como dissemos, antropológico, sempre social e não apenas pedagógico, e, logo, sociopedagógico.

2. A complexidade e o holismo das metodologias plurais versus a dicotomia quantitativo/qualitativo

As pesquisas que temos realizado recentemente inserem-se no campo da educação social e da antropologia da educação e permitem situar-nos numa perspetiva essencialmente interpretativa (Geertz, 1989), compreensiva, na esteira de Max Weber, afastando-nos de concepções *essencialistas*. Contrariamente ao paradigma positivista de Durkheim, interessa aqui, fundamentalmente, dar relevo ao mundo subjetivo, “o da consciência, da intuição, dos valores” como forma de procurar os significados que os sujeitos atribuem ao seu comportamento e não em busca do comportamento *per se*. Surge, assim, identificação com Max Weber que se recusa em falar de leis generalizáveis à complexidade das diversas singularidades sociais. Mas o paradigma compreensivo (Weber, 1977) e interpretativo (Geertz, 1989; 1999; 2001), que usamos em consequência da problematização feita, não nos impede de usar quantificações, como dissemos. Identificamo-nos, assim, com Bourdieu (1989; 1992; 2005) quando defende a possibilidade de um “politeísmo metodológico”, quer numa mesma pesquisa quer ao longo de uma trajetória de vida, como foi o seu caso, onde, em função da problemática de cada investigação, o enfoque metodológico caiu, grosso modo, mais num ou outro polo desse processo contínuo que é a investigação.

Portanto, no nosso caso concreto, não se trata, pois, de uma opção entre qualitativo versus quantitativo mas, antes, de buscar ferramentas diversas, num politeísmo metodológico. Por outro lado, tal como a Caria (2003, p. 23), não nos interessa essa guerra entre extremistas:

Toda a discussão que partidariza os argumentos acaba por se eternizar numa guerra de fileiras: quantitativistas vs qualitativistas, objectivistas vs subjectivistas, positivistas vs interpretativistas... Deixamos essa arte bélica para quem tem mais gosto por alimentar discussões do que por fazer

¹⁰ TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (contexto português).

¹¹ GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (contexto português).

investigação. Mas sempre diremos que a etnografia é, mais do que um método, um modo de existir e um estilo de habitar as ciências sociais cuja singularidade é não estar em nenhum ponto intermédio destes polos dicotómicos que acabámos de enunciar. Se estiver algures, é entre a arte e a ciência.

Casal (1996, p. 29), debruçando-se sobre a metodologia compreensiva weberiana, refere que com as ciências sociais “procura-se compreender as peculiaridades da vida que nos rodeia ‘dentro e fora de nós’, isto é, nas suas manifestações mais significativas e nos seus condicionalismos causais”:

A hermenêutica diz respeito à compreensão e a compreensão diz respeito ao sentido [e este] é atribuído e captado através de signos, nomeadamente os signos da linguagem. [...] Na perspectiva hermenêutica, a questão epistemológica em torno do par objecto/sujeito do conhecimento deixa de fazer sentido (Casal, 1996, p. 49-50).

3. A etnografia e a busca das dimensões invisíveis dos sujeitos

Vários estudos desenvolvidos no âmbito das Ciências da Educação, relativos a processos de ensino aprendizagem, e em estudos antropológicos e sociológicos da escola enquanto organização, referem muitas vezes a utilização de métodos etnográficos, métodos qualitativos, observação participante, estudos de caso, estudos monográficos, interacionismo simbólico, fenomenologia, paradigmas construtivistas, interpretativos, etc. Não sendo estes conceitos verdadeiros sinónimos uns dos outros, têm, no entanto, um denominador comum que é inserirem-se em abordagens epistemologicamente semelhantes (Erikson, 1989). Estas abordagens da escola, e dos seus territórios, vão, em primeiro lugar, para além da tradicional relação entre *inputs* e *outputs da análise sistémica das organizações*, a qual descurava todo o processo em que ocorrem os fenómenos escolares (Coulon, 1995), transformando a escola na “caixa negra” do sistema. Torna-se desafiador e, ao mesmo tempo, necessário, descobrir e compreender o que acontece, como acontece e porquê, neste espaço entre *inputs* e *outputs* de forma a podermos tomar opções que se adequem à realidade.

Os estudos etnográficos pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar, o que implica que o investigador tenha presente a cultura do grupo com quem trabalha, entendendo a cultura como um conjunto de padrões, de comportamento e de crenças que permitam compreender o modo de agir dos elementos do grupo em questão (Geertz, 1989).

Iniciando o seu trabalho pela recolha de dados, através de observação direta e observação direta participante, o etnógrafo recorre, posteriormente, a outras

técnicas: entrevistas etnográficas, questionários, análise documental, recolha de artefactos, gravações vídeo e áudio, etc. E tudo isto buscando o “ponto de vista do nativo”, quer dizer, procurando fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo.

É esta preocupação, em ver o outro através do seu próprio olhar, em “compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 53), que nos tem movido para desenvolver pesquisas desta natureza. Move-nos, ainda, a experiência acumulada enquanto professores, investigadores e animadores, em diversos contextos.

Mergulhar num contexto que nos é familiar, como é o caso, por vezes, de escolas que estudámos, tem as suas vantagens, mas tem, também, as suas limitações, o que pressupõe seguir as recomendações de Burgess (1997) e Hammersley e Atkinson (1994). Por isso procurámos refletir e sustentar uma vigilância crítica, sempre que se visitava as escolas e os seus territórios, sempre que se interagia com alunos ou que se fazia uma entrevista com colegas de profissão, alguns ex colegas de escola, e outros professores conhecidos de paragens académicas e escolares.

As técnicas etnográficas, apesar de terem uma longa tradição nos estudos antropológicos só recentemente se começam a implementar nas pesquisas sobre educação, facto que decorre da crescente preocupação de entender e buscar o processo e não apenas o produto da “coisa” educativa: “as metodologias qualitativas têm-se vindo a impor [...] às quantitativas, o que implica um contacto direto e prolongado do investigador com a realidade a estudar” (Vieira, 1998, p. 19). Estas metodologias permitem abordagens “ricas em descrições: relações interpessoais, situações, factos do dia-a-dia, depoimentos, extratos de documentos, citações verbais, histórias de vida, etc.” (*Ibidem*), o que significa que o papel do investigador que envereda por uma abordagem etnográfica é diferente do assumido por um investigador que se enquadre numa perspectiva verificacionista ou positivista. A este propósito, Caria (2003, p. 13) posiciona a etnografia como um ‘lugar de fronteira’:

O ‘dentro e fora’ é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos ‘saberes-pensar de fora’, mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos ‘saberes-fazer de dentro’. É nesta fronteira que designaria de intercultural (entre a ciência e o saber comum), que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência.

No âmbito da sua experiência de trabalho, Burgess (1997, p. 29) recomenda que em contextos familiares,

Os investigadores deveriam constantemente pôr-se questões acerca dos contextos nos quais estão situados [...] deveriam descrever o mais detalhadamente possível o que observam [...] as observações deveriam ser regularmente revistas e cruzadas com outras actividades ou eventos que tivessem sido observados de forma que pudessem ser desenvolvidos temas, por sua vez relacionados com a perspectiva teórica que se adopta no projecto de pesquisa.

E foi isso que procurámos fazer. No nosso caso concreto, não sabíamos o que íamos encontrar “do outro lado” da escola enquanto organização e dos professores enquanto profissionais, no caso concreto de dois territórios educativos, já que um de nós tinha lecionado, anteriormente, num deles. Essa experiência permitiu, também, perceber a pertinência das questões para as entrevistas que vieram a ser feitas. De igual modo, permitiu ter um conhecimento próximo do “outro” para adequar os procedimentos aos outros dois territórios educativos.

Optar por este paradigma de descoberta, constituiu, também, um desafio sobre o qual não há um controlo prévio. São os atores que no desfiar das suas narrativas nos permitem descrever e interpretar o lado oculto da escola e das suas práticas educativas formais e não formais.

Independentemente duma definição de estudo de caso mais ou menos abrangente, isto é, enquanto metodologia de investigação global ou enquanto metodologia de investigação particular há, no entanto, denominadores comuns nestas abordagens. Optar por esta metodologia implica a permanência do investigador no contexto, ou, pelo menos, visitas assíduas ao local onde decorre a investigação e durante um período de tempo considerável; pressupõe uma abordagem cultural da situação em estudo; sendo uma investigação de natureza empírica e sendo o investigador o principal instrumento desta pesquisa, torna-se necessário que este saiba estar simultaneamente “dentro e fora” tal como pressupõe a capacidade relacional e comunicacional do investigador para ter acesso ao contexto que pretende estudar, desenvolvendo mecanismos de negociação e participação que lhe facultem o acesso pretendido.

Considerando o carácter descritivo, intensivo, analítico, holístico e particularista do estudo de caso, pensamos ser uma metodologia que se adequa ao estudo da escola e das suas peculiaridades (Ludke, e André, 1986) e, mais ainda, à compreensão das múltiplas funções que alguns professores desempenham hoje na escola para além do trabalho de sala de aula.

Por vezes, os investigadores socorrem-se do uso da expressão de estudo de caso, não referindo nem a etnografia nem a possibilidade deste poder ter também uma vertente quantitativa e até verificativa. Contudo, não é correto dizer que um estudo caso constitui, ele próprio, uma determinada metodologia de investigação. O estudo caso constitui um desenho de investigação que pode ser

desenvolvido no quadro de paradigmas metodológicos diferenciados, desde o mais verificacionista ao mais interpretativista. Pode, assim, ter objetivos bem diversos e utilizar uma diversidade de instrumentos e estratégias de investigação. O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que, numa das pesquisas que realizámos e que já referimos atrás, se baseia em trabalho de campo em três territórios educativos onde o cunho descritivo é o mais evidenciado. A ideia não é, propriamente, a do investigador intervir sobre a situação, mas, antes, dá-la a conhecer tal como ela lhe surge, usando para isso múltiplas fontes e procedimentos de investigação desde a observação direta e indireta, participante e não participante em entrevistas e a análise documental (Yin, 2005).

Nesta linha, o estudo caso, não sendo uma abordagem exclusiva do campo educativo, tem-se generalizado e tem sido usado, frequentemente, por investigadores que pretendem compreender em profundidade contextos de ensino e de aprendizagem. É assim que o consideramos como uma estratégia de investigação dentro de uma perspectiva etnográfica.

Assim, entendemos o estudo de caso como o estudo de uma entidade bem delimitada que pode envolver a observação minuciosa de um contexto, ou de um sujeito, ou até de um só tipo de documentos. A ideia é conhecer, em profundidade, o «como» e os «porquês». Trata-se, assim, de uma investigação que se debruça, propositadamente, sobre uma situação específica, que se afigura como única em muitas características, procurando descobrir o que há nela de mais específico em termos de identidade organizacional. Realizar estudos de casos

envolve uma situação completamente diferente. Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário e disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não colaborar integralmente ao responder às questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado, e não o contrário; nessas condições, você é a pessoa que pode precisar fazer preparativos especiais para poder agir, como observador (ou mesmo como observador participante). Por conseguinte, seu comportamento - e não o do sujeito ou do respondente - é o único provavelmente a ser restringido (Yin, 2005, p. 97).

Segundo Bell (1993, p. 23), o estudo de caso é “muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância” e, citando Nisbet e Entwistle (1980, p. 5), “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação”.

Há, claramente, uma intenção de querer ver a escola por dentro (Woods, 1987), privilegiando a abordagem descritiva, interpretativa e compreensiva da

realidade, o que pressupõe que o investigador se assumia como um etnógrafo capaz de captar o lado invisível dos atores e o(s) lado(s) oculto(s) ou menos visíveis da escola, a referida “caixa negra” que os etnógrafos anglo-saxónicos designaram de “black box of school institution”.

4. Refletindo e concluindo sobre o uso das entrevistas etnográficas e a busca do ponto de vista do “outro”.

Nos estudos recentes a que aludimos anteriormente (Vieira, 2016; Vieira; Vieira, 2017), usámos uma metodologia essencialmente etnográfica, com recurso a entrevistas abertas (Bell, 1997; Bogdan; Biklen, 1994), livres ou não estruturadas (Ribeiro, 2003); a entrevistas como “conversas” (Burgess, 1997) a entrevistas etnográficas (Hammersley e Atkinson, 1994), e a depoimentos de gestores pedagógicos, professores e Profissionais Superiores de Trabalho Social (PSTS), para compreender como são concebidas pelos diferentes atores sociais novas práticas educativas e sociais, sejam elas potenciais, emergentes, ou em desenvolvimento. De acordo com Lapassade (1991), podemos distinguir três tipos de entrevistas:

1. A primeira tem em vista a elaboração de uma história de vida (uma autobiografia sociológica). O investigador procura experiências significativas na vida do entrevistado e o que este pensa dessas experiências.
2. A segunda tem a ver com o conhecimento de acontecimentos e atividades que não são diretamente observáveis. Pede-se que se faça a sua descrição e o modo como foi interiorizado.
3. O terceiro tipo tem como objetivo recolher descrições duma categoria de situações ou de pessoas. O que se pretende é estudar um número elevado de pessoas num tempo breve, comparativamente com a duração de uma recolha fundamentalmente baseada numa observação participante.

De acordo com esta taxonomia, as nossas entrevistas, nos estudos convocados, enquadram-se, principalmente, no segundo tipo. Ainda assim, utilizou-se, inicialmente, a entrevista exploratória como uma forma de ajudar a constituir a problemática de investigação, pois poderiam surgir determinados aspetos pertinentes para o estudo que não foram, à partida, contemplados. Desta forma, articulou-se, de uma forma mais completa e eficaz, as leituras com a prática de investigação. Tratou-se de uma entrevista não estruturada, nem programada de início. As categorias de análise não foram estabelecidas *a priori* e foram emergindo durante o trabalho de campo. Com efeito, o objetivo principal era, justamente, construir algumas categorias para as entrevistas que vieram a ser realizadas mais tarde, com mais profundidade, as entrevistas etnográficas

individuais (EEI), no sentido em que já éramos capazes de questionar a partir do próprio ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

Segundo Bogdan e Taylor (1975), há uma grande proximidade entre a observação participante e a entrevista etnográfica individual. A diferença principal está ligada à situação em que a investigação se posiciona: a observação participante desenrola-se em situações ditas naturais; por outro lado, as EEI são instituídas em situações combinadas em função do objetivo da investigação, embora partam do mundo social observado (Lapassade, 1991). Contudo, ambas as técnicas se enquadram na metodologia etnográfica como paradigma global.

Auscultou-se das necessidades sentidas pelos intervenientes de algumas escolas do território educativo, no tocante à mediação escolar, problemas de integração social, questões relativas à diversidade cultural na sala de aulas e na escola, questões de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, comunicação escola-família-comunidade etc. O carácter flexível “deste tipo de abordagem, permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan; Biklen, 1994. p.17).

Neste sentido, usámos as entrevistas etnográficas (cf. Spradley, 1979) que permitem não só recolher informação, saber mais sobre os outros como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o professor ou qualquer outro sujeito estudado, que se autoforma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado (Woods, 1990; 1999) e contribuir, também, para a abertura da referida “black box” ou “caixa negra do sistema”, a escola que se pretende conhecer por dentro (Woods, 1987).

Assim, a entrevista aberta e etnográfica, porque as questões colocadas pelo entrevistador partem do mundo do entrevistado (Caria, 2003) e, concretamente, do âmbito das próprias respostas surgidas em ambiente de conversa (Burguess, 1997; Vieira, 2003), põe a tónica na interação, permitindo desocultar e aceder a interpretações e a uma auto-hermenêutica (Casal, 1996; Josso, 2002). Neste sentido,

a entrevista é considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, 1993: 195-196) [que] «proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária». Nessa visão está contemplado apenas o aspecto supostamente neutro, como aponta Minayo, de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como um mero informante. [...] [mas] “a investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo,

motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo (Szymanski et al., 2004, p. 10-11).

A reflexividade é ampliada sempre que duas pessoas se encontram a falar sobre um tema e se questionam mutuamente. Neste sentido, uma entrevista aprofundada, essencialmente de carácter etnográfico, é sempre uma forma de, além de buscar informação e conhecimento para uma investigação em curso, produzir, ao mesmo tempo, autoconhecimento, uma autoformação, na medida em que se completa o conhecimento das partes envolvidas e se aumenta a reflexividade dos mesmos. Por isso, Szymanski, assente em algum trabalho psicológico, designa estas entrevistas, que nós designamos de etnográficas na medida em que o entrevistador, mais do que fazer perguntas do seu próprio ponto de vista, fomenta a continuidade e a reflexão sobre os tópicos invocados pelo entrevistado, por entrevista reflexiva. A “reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (Szymanski et al., 2004, p. 15).

As entrevistas que realizámos, a professores, diretores de agrupamento, PSTS e a ex professores, sobre a mediação em contexto escolar, orientadas por um guião flexível foram gravadas em sistema digital e transcritas, integralmente, no mesmo dia, ou no dia seguinte, por forma a ter bem presente as outras dimensões do contexto em que elas ocorreram e diferentes linguagens usadas, como as hesitações, convicções e dúvidas não só manifestadas por pausas mas, também, pela linguagem corporal. Enquanto se fazia a transcrição, foram emergindo algumas categorias de análise, de alguma forma, próximas de algum tópico do guião. Contudo, dada a abertura da entrevista assumida pelo entrevistador e pelo entrevistado como uma conversa aberta que, às vezes demorou duas horas, emergiram, outras categorias, outras dimensões impossíveis de planificar pelo investigador antes do encontro ocorrido. Por isso, como dissemos, chamamos a muitas destas entrevistas abertas e semi-estruturadas, entrevistas etnográficas, porque a tónica do questionamento procurou ser feita a partir das palavras do entrevistado e não tanto das ideias previstas do guião.

Feitas as transcrições, foram lidas e relidas as entrevistas, sublinhados extratos da mesma, com diferentes cores, relativas às diferentes categorias consideradas, que vieram a ser colocados numa grelha de análise, elaborada de acordo com as propostas de Guerra (2006), onde se colocaram, também, as interpretações possíveis, relativamente a cada extrato e a cada unidade de análise.

O texto final, que constitui os estudos de caso dos três territórios educativos, não resultou apenas da transcrição dos depoimentos mas, também, das observações realizadas no ato das entrevistas, registadas em caderno de campo, e das interpretações feitas a cada extrato das sinopses.

Feita a primeira descrição, aquilo que Giorgi (1985) chama de trabalho «intradescritivo», procedeu-se a várias leituras do texto, procurando fazer ligações com a teoria orientadora e entre os vários casos e vozes ouvidas. Trata-se, assim, de um texto já mais denso, interpretativo e compreensivo, só possível depois da releitura do primeiro, que procura buscar «o oculto no aparente» como referiu Ricoeur (1978) a propósito da interpretação.

A fase da transcrição das entrevistas é um momento muito angustiante neste processo de investigação. Algumas transcrições chegaram a demorar 10 horas, com auxílio do software “F4” que permitia avançar e/ou recuar, milimetricamente, em cada momento da gravação, sendo que, no final, se nos colocava, quase sempre, a pergunta: O que é que eu vou fazer com isto? A pouco a pouco, e depois de algumas leituras sobre a transcrição e análise de entrevistas etnográficas (Atkinson, 1997; Beaud; Weber, 2007; Guerra, 2006; Spradley, 1979; Vieira, 2003), num misto de trabalho teórico e prático, fomos conseguindo, cada vez mais, tirar proveito da transcrição, para, simultaneamente, ir fazendo alguma categorização e análise. Como refere Beaud e Weber (2007, p. 153),

a escrita, a anotação e a transcrição que transformam a pesquisa, as entrevistas e as impressões em documentos; que os tornam objetivos; que permitem o distanciamento, o recuo, a colocação às claras; a leitura crítica, por sua vez, vai recolocar estes documentos em seus contextos; vai referenciar e desvendar as alusões, os mal-entendidos, as contradições e as referências cruzadas; a classificação que organiza elementos tirados de documentos dispares e faz aparecerem relações invisíveis aos pesquisados, exteriores à inter-acção. [...] Inicialmente, a escrita, já praticada em seu diário de campo, irá transformar entrevistas em textos.

Fomos aprendendo que uma boa entrevista etnográfica é também uma entrevista bem transcrita. Daí o nosso cuidado nessa tarefa e o tempo investido nas mesmas. “Suas entrevistas serão tanto mais ricas e interpretáveis quanto sua transcrição for precisa e fiel: respeitando os silêncios, destacando as hesitações e subterfúgios, marcando as inflexões da voz, assinale as diferenças de tom, anote os gestos e mímicas que acompanham a palavra, etc.” (Beaud; Weber, 2007, p. 159).

Guerra (2006, p. 62-63) refere que a análise de conteúdo “não constitui [...] um procedimento neutro, decorrendo o seu acionamento e a sua forma de tratamento do material de enquadramento paradigmático de referência [...], dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador”.

Em alguns casos foi feita apenas uma entrevista; noutros, houve necessidade de fazer uma segunda, uma vez que a primeira ficou pela apresentação interpessoal e pela criação de empatia e confiança entre os interlocutores e pouco se aprofundou em relação às práticas e convicções do entrevistado sobre o papel da

escola na mediação sociopedagógica. Em alguns casos o tratamento teve a forma do “tu”, pelo facto de investigador ter alguma proximidade com os entrevistados, por já terem sido colegas em alguns contextos anteriores.

Referências bibliográficas

- André, M. E. (2000). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, SP: Papirus.
- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baptista, I. (2012). “Pedagogia Social, um campo plural de investigação e intervenção” in *Cadernos de Pedagogia Social*, nº4 pp 5-8.
- Beaud, S.; Weber, F. (2007). *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro, RJ: Petrópolis.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J.; amado, J. (2006). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.; Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York, NY: Wiley.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*, Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Caria, T. (Org.). (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Caride, J. A. (2004). *Las Fronteras de la Pedagogia Social: perspectiva científica e histórica*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carvalho, A. (2012). *Antropologia da Exclusão, ou o Exílio da Condição Humana*, Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2004). *Educação Social: fundamentos e estratégias*, Porto: Porto Editora.
- Casal, A. Y. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Erikson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In Wittrock, M. (Org.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: México, p. 195-301.
- Geertz, C. (2000). *Avaiable Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação de culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Geertz, C. (1999). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giorgi, A. (Ed.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goetz, J. ; Le Compte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. London: Sage publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografia, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à escola para trabalhar a terra - ensaios de Antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa: Ed. Escher.
- Iturra, R. (1990b). *A construção social do insucesso escolar - memória e aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Ed. Escher.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Junker, B. (1960). *Field work: an introduction to the social sciences*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Kaufmann, J-C. (2003). *Ego. Para uma Sociologia do Indivíduo*, Lisboa: Piaget.
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of hightown grammar. In SHIPMAN, M. (Ed.) *The organization and impact of social research*. Londres: Routledge/Kegan Paul, p. 63-88.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethno-sociologie*. Paris: Méridiens Klieksieck.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda..
- Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Nisbet, J. D.; (1980). Entwistle, N. J. *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.

- Ribeiro, J. S. (2003). *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricoeur, P. (1978). *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Ricoeur, P. (1987). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Romans, M.; Petrus, A. e Trilla, J. (2003). *Profissão Educador Social*, S. Paulo: Artmed.
- Santos Filho, J. C.; Gamboa, S. S. G. (Orgs.). (2007). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Prentice Hall.
- Stoer, S. e Araújo, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho*, Lisboa: Ed. Escher.
- Szymanski, H.; Almeida, L. R.; Brandini, R. C. (Orgs.). (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Vieira e Vieira (2015). “A Educação proibida” in *Página da Educação*, série II, verão 2015, 40-41.
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*, Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A.; Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In: Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. (Orgs.). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento, p. 29-55.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar: o currículo e os saberes da Infância*, Lisboa: Fim de Século.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interacções, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1998). Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, v. 38, p. 81-94.
- Vieira, R. Life stories, cultural métissage and personal identities”. *SAGE Open*, v. 4, n. 1, Jan 2014. <https://doi.org/10.1177/2158244013517241>

- Vieira, R. Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In: Caria, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 77-96.
- Vieira, R.; Marques, J.; Silva, S.; Vieira, A. e Margarido, C. (2017). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R.; Marques, J.; Silva, S.; Vieira, A. e Margarido, C. (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.
- Weber, M. (1977). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Wolf, R. L. (1979). *Strategies for conducting naturalistic evaluation in socio-educational settings: the naturalistic interview*. Western Michigan University.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.

EL MAPA COMUNITARIO COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD

Emilio Lucio-Villegas, Noelia Melero Aguilar, Rosario Navarro Solano y Rocío Valderrama Hernández. Universidad de Sevilla. Grupos de Investigación: Estudios Sociales e Intervención Social y Educación de personas adultas y desarrollo.

Resumen

El punto de partida de esta comunicación es el convencimiento de que para crear una comunidad que participe es importante definir herramientas que edifiquen esa participación en el contexto de la investigación y la acción comunitaria. Esto puede llevar aparejado también la construcción de vínculos tanto de responsabilidad como de solidaridad entre las personas que habitan y comparten un territorio. Además, la participación - en este caso a través del mapeo comunitario - permite a las personas adquirir herramientas para el planeamiento y ejecución de acciones que transformen sus comunidades.

Numerosas investigaciones centradas en la educación comunitaria nos muestran como la participación en las comunidades facilita a las personas asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, descubrir y reforzar sus propios recursos personales y comunitarios, y promover la creatividad y la propia cultura.

En la presente comunicación, desde el punto de vista indicado más arriba, queremos presentar la cartografía social o mapeo comunitario como una técnica que permite promover la participación de las personas en el territorio. Un instrumento que propicia el empoderamiento de las comunidades, y la toma de conciencia de las personas que las conforman, sobre sus riesgos, dificultades y limitaciones, pero también sobre sus recursos y potencialidades. Y como, a través de estos últimos, poder iniciar importantes transformaciones de mejora y solución.

Consideramos que el mapeo comunitario es también una herramienta que permite conectar con otras personas, explorar el mundo circundante y enriquecer la comunidad con diversas visiones que tienen que ver con elementos como el lenguaje, la evolución del territorio, las conexiones entre grupos, etc. En esta dirección, las personas se reconocen como miembros de una comunidad que es única, variada y un lugar para compartir experiencias, conocimiento y las visiones del lugar donde viven.

La metodología se fundamenta en el estudio de diferentes casos con diferentes personas participantes. En concreto vamos a describir el trabajo con jóvenes enmarcado en procesos más amplios de participación ciudadana, el trabajo con personas adultas que analizan los transportes públicos en su territorio, y el

trabajo con estudiantes universitarios como base para la realización de un proyecto de Aprendizaje Servicio dirigido a la comunidad en la que viven.

La descripción de los casos nos permitirá presentar una serie de resultados que tienen que ver con las posibilidades y la riqueza de esta herramienta para diagnosticar de manera participativa, partiendo de necesidades reales, fomentar la participación de personas jóvenes y adultas, e impulsar el compromiso con un territorio concreto como base para la actuación.

Dado que en la presente comunicación se aspira a realizar una descripción metodológica de una herramienta de investigación, una parte de los resultados tendrá que ver con la utilización de las convenciones internacionales sobre el mapeo y la utilización de Green Map System como elemento 'técnico' para elaboración de los mapas. Asimismo, desde un punto de vista pedagógico, mostraremos información sobre el mapa comunitario como técnica para la investigación social y la docencia que renueve las prácticas tradicionales en el aula. Entendemos que esta opción metodológica no es simplemente un elemento didáctico más, sino que expresa una síntesis de opciones relativas a la estructuración de los conocimientos, de la organización así como de las interacciones entre los estudiantes y la comunidad.

En las conclusiones intentaremos dar respuesta a las cuestiones planteadas en este trabajo sobre las conexiones entre el mapeo y la participación ciudadana y también, a las aportaciones que un instrumento como este puede hacer a la investigación en Pedagogía Social para potenciar la co-creación de conocimiento y la construcción de unos saberes liberadores, con la aspiración de contribuir a la constitución de la educación como práctica de libertad a través de la investigación.

Palabras clave: Acción Comunitaria, Comunidades, Mapeo Comunitario, Participación, Territorio

Introducción.

En la actualidad la participación y lo participativo se entienden como características ideales en un proyecto o actividad formativa, y se han convertido en una especie de principio inspirador de leyes, reglamentos y normas de cualquier institución. Así, después de los momentos de crisis que hemos vivido, sentimos la prevención de los ciudadanos y ciudadanas a participar en los asuntos públicos. Por ello, creemos necesario apostar por la consolidación de un concepto de ciudadanía que estimule la construcción de una identidad comunitaria donde las personas se reconozcan y de la que se sientan parte integrante. De esta forma, a través de la participación, podemos responder colectivamente a retos que afectan a toda la población (Benedicto y Morán, 2002).

Desde esta perspectiva podemos decir que desarrollar una metodología participativa, independientemente del contenido o la acción que se realice, procura una planificación no solo de consulta e información sino también de toma de decisiones colegiadas. Participar es tomar parte en algo donde hay diversos segmentos de los que se puede aprehender dicha parte.

Por otro lado, señalamos la participación social desde una concepción más amplia en relación con la acción colectiva. Podemos entender por participación social diferentes actividades, actos o procesos colectivos de participación de la sociedad, como la simple asistencia a una reunión, las actividades de una asociación, colegio oficial, escuela, la comunidad de vecinos, partido político o religioso, en definitiva del tejido social de un territorio. Incluso el grado de asociacionismo y de participación comunitaria también reflejan el nivel de participación social pero no necesariamente lo que hemos definido como participación ciudadana. La participación ciudadana sería una parte de la participación social que afecta directamente a la comunidad y se ejerce en relación con el Estado (Alberich y Espadas, 2010).

En última instancia, como señala Gaventa (2006), la participación está fundamentada en el ejercicio de los derechos de ciudadanía. Es el ejercicio de esos derechos. Por tanto, creemos que podemos afirmar de forma radical que cuando se hurtan esos derechos de ciudadanía - y nos encontramos en un momento en el que se está produciendo un proceso de esas características en relación a los derechos sociales de las personas - la democracia, y con ello la propia capacidad de las personas a desarrollarse como tales, se encuentra en peligro.

El hecho de que exista una participación social intensa posibilita el desarrollo de una democracia local que tiende hacia una ciudadanía inclusiva y activa. La participación, por tanto, es un componente sustantivo de una democracia. Como expone García Pérez (2007, p. 207, comillas en el original) “la democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos pero también ‘necesita’ la diversidad y el antagonismo. De ahí la importancia de educar en la negociación y en el dialogo”. Desde este punto de vista, el trabajo de docencia e investigación que se realiza en las instituciones de educación superior es idóneo para profundizar en la participación desde la institución educativa; es decir, trabajar acepciones de participación y democracia, desde un punto de vista científico y desde la praxis, con una clara idea metodológica que parta de la pedagogía del diálogo y la decisión.

Este es un camino largamente explorado en el campo de la educación que tiene su referente seminal en los trabajos de John Dewey ([1916] 1995) y en la idea de que la democracia no se enseña ni se aprende más que por el ejercicio de la misma. Por ello, se convierte en necesaria una propuesta que convierta a las estudiantes en protagonistas para construir la democracia y sus propias formas participativas. Y ello, pensando no sólo en su futuro trabajo como profesionales, sino en su propio desarrollo como personas y ciudadanos y ciudadanas como una

misión casi desaparecida, pero no olvidada, de la Universidad.

La forma de articular esta propuesta, su método de estudio, su praxis, las herramientas utilizadas definen como el individuo se apropia y reproduce de forma creativa los contenidos y el proceso seguido, propiciando así conocimiento, capacidad de análisis y la aceptación de un modelo complejo. Por ello, lograr este modelo educativo supone ir más allá de los contenidos normalizados, y construir un diálogo - cercano a los presupuestos de la educación popular - que va de la educación superior a las comunidades potenciando la co-creación de conocimientos.

Innovación y creatividad en la universidad

El proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en la universidad, concretamente en el área de Pedagogía Social (PS en adelante), pretende guiar y estimular las capacidades de las personas de forma que establezcan nuevas relaciones con sus comunidades. Para ello, resulta imprescindible entender el aula como un espacio global que permite que las estudiantes desarrollen habilidades y destrezas para desenvolverse con autonomía en la actual sociedad de la información.

En el marco de la PS entendemos que no se trata de enseñar formatos ortodoxos que permitan producir cambios y transformaciones en la práctica, sino que es necesario contar con la comunidad y el territorio; es decir, reconocer el ámbito de la experiencia acumulada por la personas en sintonía con lo que Fals ha definido como vivencia (2001). Esta concepción supone capacitar a las comunidades para que incidan en la calidad de la educación de los contextos locales a partir del impulso de la responsabilidad y la sensibilidad en la formación de los estudiantes. En esta dirección, se fortalecen vínculos comunitarios a través de la apertura de espacios de discusión y convivencia, en los cuales las personas, las instituciones locales, y los colectivos y entidades pueden participar en la experiencia de construcción colectiva.

Contemplamos un amplio panorama de espacios donde las competencias que establece la educación superior son ineludibles. Pensamos que la PS se desarrolla en todas las etapas de la vida. Justamente desde el nacimiento hasta la vejez estamos viviendo procesos socioeducativos siempre inacabados y que nos acompañan de forma continua. Si bien la experiencia del aula comienza partiendo de los protagonistas de los procesos de enseñanza/aprendizaje, de sus conocimientos, de sus vivencias, de sus prejuicios, de sus principios éticos y de su realidad. Por ello es importante la apropiación crítica y sistemática de los contenidos de los procesos educativos que desarrollamos en el aula, tratando de enlazarlo con la vida cotidiana.

Desde este punto de vista, la cartografía social se presenta como un elemento

provocador para la apropiación del conocimiento y la capacidad de análisis de las estudiantes. Se trata de ir más allá de la sola colaboración en el aula, para alcanzar la participación real. Para ello partimos de un modelo educativo que se hace real a través de la pedagogía de la acción y la razón - pero también del sentimiento, de lo vivido y viviéndose, de lo sentido, de lo construido por las personas en sus interacciones cotidianas.

En el ámbito de la PS, entendemos fielmente que los planteamientos para la acción han de tomar un enfoque abierto para adaptarse a las realidades concretas de cada territorio. En este sentido, la cartografía social como herramienta de participación, transformación y transmisión de saberes es una apuesta innovadora y creativa que se apoya en otras técnicas como el trabajo en grupo, el diario y la investigación participativa.

Una parte importante de todo ello se concreta en proyectos de aprendizaje servicio que implican la realización de un servicio solidario que atienda a las necesidades reales de la comunidad, barrio o territorio donde se lleve a cabo, conectándolo con los contenidos del curriculum académico. De esta forma, el alumnado que participa además de adquirir un aprendizaje, atiende a necesidades concretas, promoviendo la adquisición de competencias ciudadanas y el compromiso social con su entorno.

Partiendo de estas premisas, las estudiantes diseñan proyectos con un enfoque lo más cercano posible a la realidad o entorno en el que viven o se relacionan. Para la realización de los proyectos de aprendizaje servicio seguimos un esquema básico que se compone de tres apartados; a) preparación; b) realización y c) evaluación.

En la primera fase, o fase de preparación es fundamental detectar una necesidad o problema real que sea el punto de partida para que las estudiantes definan el servicio que van a realizar posteriormente. Para conocer de la forma más real posible cuales son las necesidades o problemas fundamentales que puede tener una comunidad, en este apartado del proyecto, las estudiantes llevaron a cabo un diagnóstico de necesidades en su barrio o comunidad. Para la realización del diagnóstico, utilizaron la herramienta de la cartografía social o mapa comunitario, plasmando gráficamente los riesgos, recursos, grupos, entidades y colectivos de cada territorio.

Los Mapas Sociales y Comunitarios

La Enciclopedia Británica define un mapa como una “representación gráfica, dibujada a escala y usualmente sobre una superficie plana, o representaciones - por ejemplo, geográficas, geológicas o geopolíticas - de un área de la Tierra o de otro cuerpo celeste” (2013).

Un mapa es siempre una representación. En el caso de los mapas comunitarios el elemento principal, y a la vez distintivo, es quien hace la representación y sus conexiones con el reconocimiento de los modelos de vida tradicionales, con la cultura y con la experiencia de las personas y las comunidades. Como indica Crampton (2001), la cartografía es un sistema de comunicación que puede ser visto como un espacio donde se producen relaciones de poder, mapas como presentaciones estables, información conocida, y mapas exploratorios donde el conocimiento sobre el ambiente es construido.

En resumen, los mapas son construcciones sociales y pueden ser considerados como textos que representan determinadas relaciones de poder entre las personas y las comunidades. Y estas relaciones de poder puede ser interpretadas, porque las representaciones, en el caso de los mapas comunitarios, son hechas por los habitantes de una zona y, por ello, pueden contener la herencia de las personas. El aspecto más importante es considerar que “una amplia apreciación de la diversidad de las formas cartográficas es posible, no sólo aquellas que se corresponden con lo ‘mejor’” (Crampton, 2001, p. 243, comillas en el original). En esta dirección el autor nos habla de las cartografías del colonialismo y el postcolonialismo y como el mapa comunitario debe intentar “la recuperación del conocimiento sometido” (2001, p. 249).

El mapa comunitario puede ser definido como

un aprendizaje gráfico y una herramienta para el desarrollo y la planificación que conecta a las personas y los lugares donde viven. Todos somos mapeadores y cualquier comunidad puede hacer un mapa. Los mapas de la comunidad son representaciones colectivas de la geografía y el paisaje, y el mapeo comunitario es el proceso para crear tales representaciones. El mapeo comunitario también cuenta las historias de lo que sucede y lo que podría suceder. Todas las comunidades tienen historias, ya sean recientes u olvidadas durante mucho tiempo en las vidas y paisajes de nuestra tierra común. El mapeo comunitario conecta la geografía con la historia de nuestras vidas y el mundo que nos rodea (Lydon, 2007, p. 1.1).

El mapa permite a las personas enfrentarse a sus problemas y conflictos y presentar una vía para gestionarlos. El mapa se convierte, en este caso, en un proceso participativo que permite a la gente llegar a ser más consciente de su propia realidad.

En el abordaje freireano este proceso es llamado concientización y permite a las personas “reconocer la situación en sus propias vidas” (Kirkwood y Kirkwood, 2011, p. 172). El mapa comunitario puede ser utilizado para presentar información sobre el diseño de las ciudades, infraestructuras, demografía, grupos étnicos y/o lingüísticos, patrones de salud, riqueza y otros.

Anteriormente nos hemos referido al concepto de vivencia. Siguiendo a Fals

(2001) el conocimiento que las personas producen en su propia comunidad está mucho más relacionado con la propia experiencia local donde viven que con cualquier otro conocimiento externamente producido. A partir de esta concepción, lo fundamental es que el mapa sea realizado por la propia comunidad y en la propia comunidad reflejando, como elemento definitorio, la visión subjetiva y particular que ha ido creándose sobre ese lugar en la vida cotidiana de las personas.

Otro elemento importante está relacionado con los procesos de movilización dentro de la comunidad. En general, los participantes junto con los investigadores hacen el mapa en el territorio de la comunidad donde las personas viven. Esto significa el desarrollo de vínculos de confianza con otras personas de la comunidad - lo que es muy importante desde la perspectiva de la aproximación basada en Freire. De esta forma, el mapa supone, también, un proceso de co-creación de conocimiento sobre la realidad circundante. Este conocimiento, que es co-creado en el proceso de realizar el mapa, permite a las personas la participación y la transformación del barrio o comunidad donde viven.

Siguiendo a Valderrama (2012) podemos considerar los siguientes pasos para la elaboración de un mapa comunitario: a) La consideración de que cada comunidad es única y tiene unas características singulares; b) Las preguntas clave que la comunidad se hace son las herramientas para edificar un conocimiento común sobre el lugar; y c) La creación de sentido del lugar que genere sentimientos de pertenencia al mismo.

Cuando estamos dibujando el mapa las personas localizan diversos espacios, diversos lugares que se encuentran relacionados con lo económico, lo cultural, el tiempo libre o los recursos y equipamientos comunes. En base a estos encuentros, debemos situar en el mapa elementos tales como

Edificios, organizaciones, gente, o servicios que están disponibles para la comunidad cuando se necesitan... [También] carreteras, casas, instalaciones relacionadas con la salud (ambulatorios, farmacias, hospitales, centros de salud, etc.), escuelas, espacios relacionados con la religión, instalaciones de agua, baños públicos, mercados, factorías, ríos, arboles, matronas, trabajadores sociales, profesores, médicos, etc. (PLA, Ejercicio 5).

El mapa comunitario como herramienta de investigación

Entendiendo el proceso de enseñanza/aprendizaje como parte de la evolución como seres humanos, que permite la transformación de nuestra conciencia y en consecuencia la de nuestro territorio, la PS se encuentra ante nuevos retos donde se requiere su compromiso ético. Por ello, el uso del mapeo comunitario se justifica en la importancia de dar sentido a nuestro entorno y expresar la

visión de los participantes sobre los lugares donde viven, para el cambio de realidades personales y colectivas.

Para la puesta en práctica de esta herramienta nos centramos en un proceso de análisis, fundamentación, revisión, búsqueda y propuesta de acción por parte de las estudiantes. El trabajo conjunto, la disposición a implicarse activamente en temas que requieren ampliar las actitudes y las capacidades, son, entre otros, elementos y relaciones fundamentales que se desarrollan en el grupo de trabajo.

Tal y como exponía Freire (1970, p.131), “sólo en los individuos y en los colectivos podemos encontrar temas, problemas, realidad sentida en primera persona”. La reconstrucción de las experiencias que la comunidad describe, es un proceso de investigación participativa que, por tanto, construye conocimiento. Según el autor, el proceso de liberación y emancipación social no se hace desde una estructura de relación en la que el educador libera a los sujetos, sino desde un proceso de trabajo con ellos, en el que unos y otros se embarcan en una conquista conjunta de emancipación. De este modo, la cartografía social favorece el dialogo y la toma de decisiones conjuntas hacia un desarrollo colectivo de los implicados en la realización de la misma.

En el marco de las ciencias sociales aplicadas, realizamos la cartografía desde el punto de vista del desarrollo histórico, sociocultural y ambiental. De esta forma, representamos una realidad, la cual es subjetiva y sólo atiende al resumen que sus creadores quieran hacer de ella. A través del mapa reconocemos el medio en su totalidad, ya que desde una consideración continua y permanente describimos lo que ha sucedido y lo que podría suceder en relación a aspectos sociales, ambientales, políticos, culturales y de servicios. La PS como disciplina que pretende una transformación de la comunidad puede promover una acción colectiva a partir del uso de la cartografía social.

De este modo, consideramos que es una herramienta educativa para el desarrollo de una comunidad que enseña a toda la población a conocer los valores de su propia comunidad, comenzando por reconocer una situación de partida para elaborar un proyecto que se convierte en un proceso de acción y de investigación (Valderrama y Limón, 2010). La elaboración del mapa puede realizarse de manera individual o grupal. Se trata de una elección personal que debe realizarse según las características del territorio, de la investigación o el grupo de trabajo. La decisión de hacerlo de un modo u otro, en cualquiera de las modalidades, permite articular una cartografía comunitaria.

Nuestra propuesta parte de un diseño que contemple un proyecto metodológico participativo, de forma que para las personas involucradas en el grupo comienza un proceso de aprendizaje activo y autónomo de búsqueda de saberes de la comunidad. La información que el grupo desea reflejar en el mapa manifiesta una realidad única, la cual es el punto de partida de una intervención que reconozca la reconstrucción participativa de diferentes narrativas, que dejan ver visiones críticas del orden establecido. La tarea del grupo es realizar proyectos

que favorezcan la innovación promoviendo los saberes cotidianos o cultura popular, la participación de toda la comunidad y la investigación reveladora de cultura y pensamiento. La esencia de todo el proceso es hacer y responder preguntas sobre cómo elaborar una cartografía social de manera participativa.

Es importante describir brevemente el desarrollo del proceso de elaboración del mapa comunitario. Hay dos elementos fundamentales que queremos destacar dentro de este proceso. Después señalaremos algunas contradicciones a las que nos enfrentamos.

El primer elemento tiene que ver con el concepto de Vivencia sobre el que ya hemos hablado y que recuperamos brevemente. Para Fals (2001), como ya hemos indicado, el conocimiento que las personas producen sobre su propia comunidad tiene que ver con la vivencia del lugar donde se encuentran.

Partiendo de esta noción, lo que hemos planteado es la realización de Mapas Comunitarios sobre sus propias comunidades que reflejasen y representasen la visión subjetiva y particular que ellos/ellas mismas producían sobre su lugar de vida cotidiana. Por tanto, la tarea es conocer de una forma diferente lo que ya conocen y viven diariamente.

Un segundo elemento tiene que ver con la contradicción generada por hacer un trabajo comunitario que no se hace en la comunidad. En general, las estudiantes no trabajan con la comunidad cuyo mapa están elaborando, ya que la distribución de las asignaturas en cuatrimestres impide que haya un tiempo suficiente de trabajo que, constituido como la fase de escucha freireana, permita construir vínculos de confianza con las otras personas de la comunidad. Esto hace que, en ocasiones, el mapa se viva como un trabajo académico más de los muchos que hay que realizar a lo largo del Grado. Para romper esta dinámica, hemos intentado introducir dos elementos complementarios: por un lado la consideración del mapa como parte de un proceso de codificación/descodificación - también en el sentido freireano del término. Seguimos aquí a Kirkwood y Kirkwood (2011) que diferencian tres niveles en el proceso de descodificación: descriptivo, afectivo e interpretativo/analítico.

En segundo lugar, tratamos de transmitir la idea de que la cartografía social que permite la descripción comunitaria es un primer paso para acometer procesos de intervención comunitaria en las comunidades, procesos que sólo pueden ser acometidos de forma participada. De esta forma, el mapa se convierte en una determinada forma de la fase de escucha, de conocimiento de la realidad que tiene un fin en sí mismo, pero también una aplicación posterior con la realización de un proyecto que parte de la vivencia y, por eso mismo, es participativo y transformador. Eso permite, por otro lado, comprender la totalidad de un proceso y, además, romper con formas estandarizadas de construir la intervención comunitaria. La intervención en un territorio sólo puede realizarse desde el conocimiento de ese territorio y es singular y adecuada en su forma, metodología y contenido a ese territorio.

Una diversidad de experiencias

A partir de este momento vamos a presentar tres experiencias concretas sobre la utilización de los mapas comunitarios.

La primera tiene como objetivo la reflexión sobre el trazado de las líneas de autobuses que conectan un barrio de la periferia de la ciudad con el centro. Hay dos elementos distintivos. En primer lugar el hecho de que la experiencia tiene lugar con estudiantes adultos de un centro de educación de personas adultas. La segunda anotación importante es que en este caso concreto no se trata de construir un mapa comunitario, sino de analizar un aspecto concreto sobre mapas ya realizados y en muchos casos realizados de forma 'oficial' y no por la comunidad.

Por otro lado, el trabajo sobre los mapas era una parte de una actividad más amplia que consistía en recorridos por el barrio, entrevistas con técnicos de la empresa municipal de transportes, visitas de estos al centro de educación de personas adultas y, finalmente, la realización de una propuesta de recorridos alternativos que, partiendo de las personas que habitan el barrio, se adecuara más a las problemáticas encontradas.

En resumen, la utilización del mapeo se concretó, en este caso, en la construcción de una representación del barrio por medio de un mapa, la representación gráfica de las líneas de autobuses y las propuestas para variar los recorridos y las paradas en función al conocimiento que las personas del barrio atesoraban sobre el mismo. La elaboración, en este caso, se concreta en las propuestas de cambio y de mejora.

Una segunda experiencia se especifica más claramente en el ámbito universitario y en concreto ligada a un proyecto sobre Aprendizaje Servicio en este ámbito. Aquí si existe una construcción de los mapas por parte de las estudiantes. En un primer momento, hicieron una búsqueda de datos demográficos y un esbozo o croquis sencillo de la comunidad que iban a estudiar, analizando las zonas y lugares que visitarían posteriormente. En un segundo momento, recorrieron la comunidad y plasmaron, en hojas de registro, todo tipo de información relacionada con los espacios públicos, viviendas, entidades sociales, población, etc. y el estado en el que se encontraban, así como los conflictos o situaciones de vulnerabilidad que se dieran. En un tercer momento, se entrevistaron con agentes claves del barrio, que ayudaron a completar la información relevante sobre el mismo, sobre todo en cuanto a problemáticas sociales se refiere. En un cuarto momento, los estudiantes diseñaron el mapa, perfilando las zonas y espacios, al haberlos recorrido, además de diseñar los símbolos que identificarían toda la información seleccionada; los recursos, los riesgos, etc. (tomando como modelo los símbolos que se encuentran en www.greenmap.org). Finalmente toda la información fue plasmada en los diferentes mapas, acompañada de las leyendas, que describían los riesgos y recursos y su ubicación.

El objetivo de utilizar el mapa comunitario como herramienta fue tratar de indagar sobre los problemas sociales a los que se daría respuesta a través del proyecto de aprendizaje servicio. Tratar de definir o concretar cuál sería el servicio concreto que desarrollarían y qué aprendizajes adquirirían al llevar a cabo ese servicio. El mapa comunitario, además, permitió identificar a aquellas entidades sociales con las que poder colaborar, permitiendo abrir espacios de debate y reflexión colectiva con esas entidades y la comunidad en general.

Como cierre, los grupos facilitaron el mapa comunitario a las distintas entidades sociales con las que al finalmente decidieron realizar el servicio, como herramienta de trabajo junto al proyecto realizado.

Una tercera experiencia es el análisis de un barrio con un grupo de jóvenes, así como la comprensión y el compromiso que tiene con el territorio que habitan. El objetivo de esta experiencia era analizar el barrio a través del propio mapa. Esta experiencia de participación centra el foco de estudio en lo que al grupo de personas o colectivo le interesa. Para la metodología y análisis de los datos recogidos con los jóvenes a través del mapa, se tomó como referencia el movimiento institucionalista francés, concretamente el análisis institucional socio analítico. Este movimiento que se interesaba por la problemática institucional, así como la dimensión sociopolítica de dicha institución, utiliza el concepto de analizador como instrumento básico para intervenir en la institución y obtener información de la misma.

Para la recogida de información del barrio, se elabora un analizador donde se recogen las notas y referentes significativos y se establecen unidades mínimas de información. Esta unidad de registro permite una sistematización y descripción del contenido: ¿El análisis del barrio con la participación de los jóvenes provoca cambios en el medio? Los resultados más significativos fueron que la participación de la juventud provoca cambios en su entorno como es el hecho de la construcción de una biblioteca, huertos, centro deportivo o mejora de las comunicaciones. Los participantes señalan los recursos sociales y de espacios verdes que su barrio le ofrece y así muestran la forma en la que su entorno está construido. El análisis del barrio a partir del mapa desvela aspectos desconocidos al aplicar prácticas, propuestas y acciones tomando como fuentes y recursos a quienes lo habitan, y permite construir otras visiones y relatos del territorio que contrastan y retan las oficiales. Los jóvenes que participan se detienen a reconocer el contexto y a valorarlo a partir de lo biológico y de lo social. Ellos ponen de manifiesto que la construcción de la ciudad no puede ser realizada sólo desde la visión del adulto, ya que de esta manera quedan excluidas las generaciones jóvenes. Una sociedad inclusiva debe tener en cuenta a la ciudadanía y a su diversidad.

Conclusiones

Para comenzar, señalaremos algunas de las contradicciones y problemáticas con las que nos encontramos. Algo hemos dicho sobre las dificultades de trabajar con la comunidad con tan corto espacio de tiempo, también hemos señalado como esto lo hemos intentado resolver a partir del concepto de vivencia y de la utilización del propio mapa como elemento para discutir y construir con las personas de la comunidad.

La segunda contradicción que queremos destacar tiene que ver con las propias herramientas utilizadas para el mapa: los iconos de los llamados ‘mapas verdes’, tal y como podemos descargarlos de la página web que hemos señalado más arriba, limita la señalización de los recursos comunitarios y de los elementos destacables de la comunidad, lo que conlleva que a veces las estudiantes encuentren dificultades en señalar lo significativo de sus comunidades. Es, por tanto, necesario ampliar los iconos utilizados con lo que conlleva en ocasiones, la pérdida de significado universal que cualquier icono pretende representar y convierte a un mapa en un instrumento que puede ser utilizado e interpretado en diversos contextos y realidades.

En el caso de las personas adultas, el mapa ha permitido la maduración de los procesos de abstracción y representación simbólica. Como han señalado los psicólogos de la escuela sociohistórica (e.g. Wertsch, 1991)) la adquisición de las herramientas básicas de alfabetización debe permitir una mejora en determinadas capacidades como la capacidad de abstracción. En ese sentido, entendemos que el uso del mapa ha permitido a las personas construir una visión del territorio diferente y mediada por determinados materiales escritos y visuales a los que comúnmente no están acostumbrados.

En el caso de las estudiantes universitarias que realizan proyectos de aprendizaje servicio, entendemos que el resultado fundamental es el propio conocimiento de la comunidad y el hecho de adquirir el convencimiento de que sin un conocimiento del territorio, que sea preciso y compartido con la comunidad, no es posible elaborar proyectos de intervención comunitaria.

Queremos finalizar señalando que el mapa comunitario es una poderosa herramienta que permite no sólo la investigación y descripción de la comunidad, sino la construcción de la misma desde una perspectiva participativa. Es una herramienta no sólo para construir la representación de la comunidad sino para, en el transcurso de su construcción, crear sinergias, procesos colaborativos y una visión de la comunidad que es compartida, pero no necesariamente consensual, por las personas que participan en la elaboración del mismo.

La pedagogía necesita complementarse a partir de otras medidas políticas y económicas coherentes con la intención de cambio y el fortalecimiento de la democracia. Las funciones democráticas de la educación las encaminamos por vías que favorecen el compromiso de una formación para la vida misma. Parece

haber una desconexión entre lo que aprendemos en la institución y las demandas sociales, ambientales, culturales y políticas en la comunidad. La toma de conciencia colectiva supone algo más que participar en los canales establecidos y ejercer derechos de ciudadanía.

La puesta en práctica y la experimentación de procesos participativos con metodologías que implican a un territorio, como las experiencias que aquí describimos, posibilita desarrollar propuestas y acciones creativas que consolidan el proceso de transformación de la realidad. En la vida cotidiana las personas y sus vínculos con el contexto, los recursos y las potencialidades de éste, pueden conformarse desde trayectorias de investigación. Se pasa de procesos de indignación o resignación a procesos con estilos participativos para transformar la realidad (Valderrama 2012). El mapa, en ese sentido, ha servido como una herramienta de escucha, de conocimiento de la realidad pero con un fin en sí mismo.

Referencias

- Alberich, T. y Espadas, M.A. (2010). Asociacionismo, participación ciudadana y políticas locales: planteamiento teórico y una experiencia práctica en Jaén. *Revista Alternativas*, 18, pp. 119-146.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2002). *La construcción de la ciudadanía activa entre los jóvenes*. Consultado en <http://www.imjuve.mtas.es>. Accedido el 8 de Septiembre de 2013.
- Crampton, J.W. (2001). Maps as social constructions: power, communication and visualization. *Progress in Human Geography*, 25(2), pp. 235-252.
- Fals, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 27-37). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- García Pérez, F. (2007). Urbes locales y valores cívicos universales. AL enseñanza en los espacios urbanos. En M. Marrón; J. Salom y X.M. Souto (eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp.201-220). Valencia: Universitat de València.
- Gaventa, J. (2006). Perspectives on Participation and Citizenship. En R. Mohanty & R. Tandon (eds.). *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion* (pp. 51-67). New Delhi: Sage Publications. <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/363506/map>, Accedido el 20 de Junio de 2013

- Kirkwood, G. y Keirkwood, C. (2011). *Living Adult Education. Freire in Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lucio-Villegas, E. (2010). *La construcción colectiva de la ciudadanía y la educación. Aportaciones desde la investigación participativa*. Xativa: Edicions del CREC.
- Lydon, M. (2007). *Mapping our common ground. A community and green mapping resource guide*. Victoria, BC: Common Ground.
- Mohanty, R. & Tandon, R. (eds.). *Participatory Citizenship. Identity, exclusion, inclusion*. New Delhi: Sage Publications.
- PLA Exercise 5 extracted from http://www.careacademy.org/ISOFI/ISOFI%20Pages/Exercise205_Social20Mapping.pdf. Accedido el 10 de Julio de 2013.
- Valderrama-Hernández R. (2012). La experiencia de participación ciudadana desde los primeros niveles educativos en la ciudad de Sevilla. En N. de Alba y F. García. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.53-62, vol. II). Sevilla: Díada Editora.
- Valderrama-Hernández R. (2012). *Pedagogía Social y Territorio: Participar para innovar en la práctica educativa*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Valderrama-Hernández R. y Limón D. (2014). Think of the water from a social perspective. an experience of research in Havana, Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Wertsch, J.W. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje- Visor.

CONCLUSIONES

Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018



Universitat
de les Illes Balears

Gifes

Social and Educational Training
and Research Group (GIFES)

1 CONCLUSIONES

**Pedagogía social y familia.
Modelos y teorías**

CONCLUSIONES DEL EJE TEMÁTICO 1 *PEDAGOGÍA SOCIAL Y FAMILIA. MODELOS Y TEORÍAS*

Equipo de relatoría

Asun LLena (coordinadora)

Joan Amer

Josep Lluís Oliver

Belén Pascual

Relaciones y prácticas familiares

Las comunicaciones nos hicieron reflexionar en torno a temas diversos como los procesos que se producen en las prácticas familiares y su caracterización. También al papel relevante de las familias en el empoderamiento de los jóvenes independientemente de que tengan o no dificultades. Sobre todo en los casos en que se generan contextos que permiten a los jóvenes tomar decisiones y actuar en consecuencia.

Sobre los estilos familiares que contribuyen en mayor o medida a la consecución de los objetivos. Los estilos democráticos autorizados parecen tener influencia positiva que ayuda a hijos/as a convertirse en adultos competentes. Así mismo los estilos educativos familiares y el equilibrio entre afecto (cercanía emocional y apoyo) y control contribuye a un mayor o menor desarrollo de los hijos/as. Centrar la atención en los niños y niñas y estudiar el bienestar subjetivo ayuda a conocer las percepciones de niños y niñas contribuye a entender mejor y ofrecer orientaciones en como proceder.

Por otro lado tanto las relaciones intergeneracionales como los roles de género tienen un papel relevante. Se han ido redefiniendo, modificando y diversificado, condicionados por los estilos de vida y los escenarios donde se desempeñan queda mucho por hacer.

Debate

- Se aborda la cuestión del rol de la personas mayores en la familia. Por un lado el papel que tienen como cuidadores al tener que cubrir espacios de cuidado. Por otro también sus propias necesidades como el de formarse. Se reflexiona en torno a la repercusión que tiene la participación de las personas mayores en la universidad. Ésta se inicia por un tema educativo pero posteriormente el propio proceso educativo hace emerger otras cuestiones que además son diferentes en ámbitos urbanos o rurales o según las zonas y que tiene que ver con la revalorización y reconocimiento de los mayores.
- Se valora el trabajo intergeneracional pero se reconoce que tenemos dificultades para lidiar con la diversidad en general y que no siempre resulta fácil promover el trabajo entre generaciones o entre grupos. También se mencionan las dificultades en las relaciones intergeneracionales dentro de la familia donde a veces los padres se sienten con pocos recursos. Donde los hijos se sienten en ocasiones más empoderados, tienen mas información (relacionado con acceso, uso y manejo de las TIC)
- Así mismo se cuestiona el tema de los modelos familiares se ha producido un cambio en la representación de la familia. No existe un modelo único. Existe mucha más complejidad y diversidad. No es fácil acotar una definición pero surge la recomendación de no centrarnos solo en la estructura es mucho más relevante centrarnos en las relaciones. Se propone despojarnos de nuestro imaginarios para estar más abiertos a entender otras opciones. Hay que entender a las familias desde la propia construcción que hace de sí misma, de los significado que se otorgan y de sus propias representaciones.
- Interesante el debate que surge en torno al valor de centrarnos en las capacidades y conjugar agencia y capacidad en lugar de poner el énfasis en las necesidades o las dificultades.
- Para terminar emerge también un debate sobre los límites entre lo público y lo privado en la familia. Si es un espacio privado (limitador o favorecedor) y por tanto el acceso es más limitado o si por el contrario esa privacidad se debería cuestionar. Parece que hay acuerdo que cuando los factores limitadores o la vulnerabilidad es alta se debería poder entrar teniendo en cuenta la diversidad de legalidades y siempre desde una perspectiva ética. Nunca es fácil pues no hay recetas

Intervención socioeducativa en las familias y prevención

En esta sesión las comunicaciones resaltan la importancia de la intervención socioeducativa en familias dado el valor de las relaciones familiares como favorecedoras o limitadoras del desarrollo personal y de relaciones afectivas positivas. Se propone también la educación prenatal como estrategia preventiva y de construcción de una parentalidad positiva y responsable. Se otorga valor al papel de los diferentes actores sociales y de la comunidad.

Se ha indagado en el valor del rol familiar en el desarrollo de competencias y capacidades de los niños y niñas en la sociedad actual más compleja. Una de ellas más dirigida al valor que tiene la familia y otros agentes comunicativos en el desarrollo de aprendizajes fundamentales como la lectura y escritura, elementos claves de una alfabetización social y cultural. Sin embargo los aprendizajes se producen más allá de la escuela y se propone crear un tercer espacio que permita conectar diferentes comunidades discursivas para crear una identidad alfabetizadora. También estudios sobre el bienestar subjetivo de la infancia plantean el espacio de ocio como tiempo que permite desarrollar capacidades que nos humanizan y por tanto nos hacen sentir bien.

Se remarca el valor de los programas preventivos familiares. Introducir la perspectiva de las familias y la perspectiva de género es fundamental. Temas como la prevención del uso de drogas o las nuevas tecnologías ponen sobre la mesa la necesidad de una intervención familiar que permita minimizar los riesgos y maximizar las oportunidades. El interés se sitúa en el análisis de la mediación parental del uso de internet así como en el papel de los estilos educativos, la forma de comunicación con los hijos sobre riesgos, la ética y reflexión crítica, el propio uso de los adultos o las dificultades que puede plantear la brecha digital. Plantean diferentes tipos de mediación y el valor de la implicación de las familias si bien no concluye cual es el mejor si que afirma que son necesarios.

Debate

- Se destaca que la educación prenatal supone el inicio de la intervención educativa. En este sentido una sociedad más formada respecto a la parentalidad y el papel en los primeros años de vida tiene un gran valor preventivo.
- Se plantea el tema del Bullying/ciberbullying y su relación con el hiperconsumo de internet. En este sentido en muchas ocasiones los padres y madres no tienen recursos pues existe un desfase en el manejo de internet hijos/padres. Es una cuestión a tener en cuenta y que habría que abordar.
- Los procesos de toma de conciencia son complejos. Es necesaria la vinculación. El acompañamiento en el cambio y generar una nueva mirada.
- El trabajo de la escuela con la familia supone que éstas se implican en los espacios de decisión. Estas deciden que quieren y como lo quieren. Es importante mirarlas desde la capacidad de este modo acaban siendo muy activas incluso en actividades concretas de aula.
- Reconocer a las familias y también a niños y niñas como sujetos de derecho y con capacidad es un elemento central. Escuchar las voces de niños y niñas podría aportarnos elementos centrales para la intervención. Los niños se quejan y tienen su propia percepción sobre los temas que les afectan. Esto es además un derecho que debería respetarse.
- Se abrió un debate en torno al valor del vínculo/apoyo versus la relación educativa. Algunos creen que el primero es muy psicológico y creen que el énfasis debería ponerse en la relación educativa de cariz más pedagógico.

- Por otro lado se debate el tema de los afectos y como gestionarlos desde lo profesional. Debemos pensar si se está formando a educadores/as sociales en la gestión del apego y el manejo del vínculo. ¿Debemos dejarnos afectar o no por la relación? ¿Cómo se manejan los afectos?. ¿Formamos bien a los profesionales? ¿El contexto favorece o limita?. Se hace hincapié en que se debe tener en cuenta las limitaciones formales e institucionales de algunos ámbitos de intervención socioeducativa.
- Se pone de manifiesto la necesidad de basar las intervenciones en evidencias, trabajar de forma interconecta y en red. Es importante hacer llegar el conocimiento a diferentes contextos. En este sentido se pone en valor el papel que podría y debería jugar la universidad para hacer divulgación, transferencia y generar impacto.
- Existe la una necesidad de investigar en torno a las adicciones a las tecnologías y también es necesario realizar intervenciones basadas en la prevención.

Intervención socioeducativa en contextos de vulnerabilidad

Respecto a los colectivos vulnerables se resalta el valor que tienen los programas de educación de familias dirigidos a grupos vulnerables ofrecidos en escuelas de educación primaria con familias de procedencia cultural de etnia gitana. Incrementar tanto la participación en cuestiones clave, situarlas en el centro de la toma de decisiones y dentro del propio proceso investigador facilita cambios positivos

La comunicación es otro elemento relevante en el desarrollo del ser humano. Diversos estudios muestran que niños/as que están situación de riesgo manifiestan más dificultades de comunicación y lenguaje. Esta situación les hace más vulnerables. Importante tener en cuenta esta cuestión al ofrecer alternativas a los niños/as. Por otro lado se aborda la ambivalencia de mensajes sobre la escuela, especialmente en el caso de las minorías étnicas. Los mensajes contradictorios (de doble vínculo) o estereotipados que pueden mandar familia y comunidad condicionan las vivencias de lo escolar. Buscar equilibrios entre autonomía y sentido de pertenencia y valora el papel de la familia.

Para terminar nos encontramos con una propuesta que pone sobre la mesa las dificultades de las rupturas familiares y reclama el derecho de niños y niñas a relacionarse con ambos progenitores. Se propone la coordinación parental como una estrategia para reducir la conflictividad entre progenitores. Se plantean un tema central sobre que perfil deberían tener los coordinadores de la parentalidad.

Otra intervención que se plantea es la basada en una revisión bibliográfica sobre el apego en situaciones de discapacidad severa. En situaciones de discapacidad grave las familias están desorientadas con pocos recursos para responder a las necesidades y demandas de sus hijos. Se plantea el valor y relevancia de la

existencia de una figura de apego que facilita el desarrollo de habilidades, permite regular las emociones y disminuir ciertos comportamientos. Proponen una metodología para el análisis documental y para la identificación de buenas prácticas. Hace falta más investigación sobre el tema para poder acompañar y evaluar estas intervenciones.

Debate

- Valor de potenciar las habilidades de las familias, trabajar por la autonomía valorando lo que hacen bien. Desarrollo comunicativo aprendizaje conjunto.
- Que se apropien del proceso y tomen consciencia del proceso y de su evolución
- Reforzar el papel de los referentes favorecer el diálogo y romper barreras, romper prejuicios, evitar los mensajes irresolubles.
- Por otro lado se expone que el éxito educativo tiene más que ver con la práctica educativa que no con los contextos en los que se desarrolla.
- Hay que fomentar estrategias que favorezcan el desarrollo de la resiliencia y del empoderamiento, la gestión emocional y la autonomía, mayor autogestión de los implicados. Promover espacios de encuentro para construir juntos
- Hay que generar simbiosis entre lo que pasa en la universidad y los que ocurren en la práctica. Plantear investigación basada en las evidencias con rigor metodológico. Pensar que en el proceso educativo se pueden encontrar evidencias pero a medio y largo plazo. Es necesario construir indicadores que ayuden a reorientar la práctica así como promover la investigación cualitativa
- Un debate interesante gira en torno al perfil profesional del mediador de la parentalidad que se halla a medio camino entre lo jurídico y educativo. Para ello habrá que objetivos plantearse y que sentido tiene la figura. Se propone huir de la clínica.

2 CONCLUSIONES

**Intervención socioeducativa
sobre infancia, juventud y familia.
Prácticas y experiencias**

CONCLUSIONES DEL EJE TEMÁTICO 2

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA SOBRE INFANCIA, JUVENTUD Y FAMILIA. PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS.

Equipo de relatoría
Rosa Marí (coordinadora)
Maria Antònia Gomila
Àngela Janer
Maria de Lluç Nevot
Rosario Pozo

Desde el EJE 2, se abordaron en tres sesiones las líneas clave del EJE

- Familias en situación de vulnerabilidad: infancia y juventud en riesgo
- Intervención socioeducativa en la comunidad
- Intervención socioeducativa familia-escuela-comunidad

En cada una de ellas se plantearon diversas preguntas respecto al rol del profesional en la intervención socioeducativa con familias, así como sus competencias y capacidades principales; el papel y función de las familias sujeto de la intervención y de la comunidad; también se abordó la importancia de la formación y la investigación y de las evidencias que definen que programas educativos podemos definir como buenas prácticas o experiencias de éxito.

De forma transversal a estas cuestiones, se abordaron las temáticas y contenidos de las comunicaciones presentadas en el EJE que desde los temas centrales se acercaban a temáticas como: las familias en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social, salud mental y discapacidad, institucionalización y transición a la vida adulta, trabajo educativo en la comunidad y empoderamiento de los grupos, los tiempos de ocio, la relación de la comunidad y la escuela y la participación social.

En su conjunto, el EJE 2 recogió una serie de palabras clave que atravesaban la mayor parte de comunicaciones e intervenciones de los participantes en las distintas sesiones del eje:

Familia, Comunidad, Autonomía, empoderamiento, Ocio, Participación, Trabajo en red, Prácticas basadas en la evidencia, intervención global, interdisciplinariedad, ética deontológica, investigación, Formación.

Atendiendo al orden de las sesiones realizadas, presentamos las aportaciones y conclusiones del EJE respecto del rol del profesional en la intervención educativa, el papel de las familias, las funciones profesionales de la educación social en el trabajo con familias y las características de las experiencias de éxito o buenas prácticas.

De modo general e introductorio, cabe destacar algunas reflexiones marco de las conclusiones desarrolladas en el EJE, como la centralidad de la perspectiva de género en las intervenciones, y la necesidad de repensar la noción de infancia y familia, y el lugar otorgado a la mujer en ese binomio en tanto que cuidadora, desde las políticas sociales y los programas educativos, ya que muchas veces, su posición la perjudica y responsabiliza en exceso cuando no hay una perspectiva de género en los proyectos desarrollados.

Otro de los ejes de reflexión en este punto, fue la consideración acerca de desarrollar investigación, análisis crítico y reflexión desde la Pedagogía Social, sobre los cambios en los modelos de familia y de las relaciones de ésta con la comunidad y la escuela.

Desde las dos ideas anteriores, se hace necesario reconstruir el vínculo social y atender a los nuevos modos de socialización y el papel de las redes sociales, los medios de comunicación y el consumo en ellos, así como a los procesos de dependencia de los jóvenes en el seno de las familias por parte de oportunidades para emancipación.

Respecto al primero de los puntos abordados, el **rol del profesional de la educación social**, se concluyó que el profesional es la herramienta clave de conexión entre familia, la escuela y la comunidad y que muchas veces los profesionales no son conscientes de su centralidad y capacidad de acción y poder respecto de los sujetos/grupos con los que trabaja. Se destacaba en este sentido la dimensión política (en sentido amplio y en tanto que desarrollo de la ciudadanía) de la Pedagogía Social. Así mismo, dicha centralidad se refería también los procesos de investigación (investigación-acción) que puede desarrollar.

El trabajo educativo implica además potenciar el trabajo en equipo y la formación especializada. Para los ponentes del Eje, es el trabajo en red el que favorece la optimización de las estrategias de intervención y el trabajo (inter) (trans)disciplinar, desde una perspectiva global e integradora de la acción

educativa. El educador genera redes y se convierte en una referencia de confianza para establecer puentes entre actores e instituciones, entre familia, escuela y comunidad.

Una de las cuestiones centrales respecto del rol profesional del educador social en las diferentes sesiones del EJE fue el de su *posición ética*, reflexiva y crítica, que implica una actitud de respeto y escucha hacia las familias, tanto en el campo de la investigación, como en el de la intervención, en la transmisión de conocimiento y en sus aplicaciones. Al mismo tiempo, ha de desarrollar una ética del cuidado y conocer los tiempos educativos y familiares. El profesional de la educación es un “traductor” de las realidades sociales para las familias a quienes debe ayudar a alcanzar posiciones de liderazgo, tanto en la propia intervención como en la comunidad. Esta función mediadora se concreta además en un proceso educativo orientado a establecer vínculos con la comunidad. En ambas dimensiones, cabe destacar la importancia de que el educador se centre de forma específica y central en la infancia y los jóvenes.

Respecto a la escuela, se consideró necesario redefinir los roles profesionales vinculados a la educación (maestros-educadores), ya que la escuela “no lo puede todo” y es importante trabajar para que esta también se abra a la comunidad. De ahí la importancia de reivindicar el trabajo del educador social en el marco escolar y en relación a la atención a las familias y el desarrollo de programas educativos de comunidad-escuela.

En relación a su desempeño profesional, se valoraba la necesidad de aprender a situarse en su propia vulnerabilidad profesional y personal y hacer visible la falta de apoyo institucional y político. Por ejemplo, se señalaban algunos campos o ámbitos donde el lugar profesional del educador no está suficientemente reconocido o donde es muy difícil su incorporación de forma estable, como es el caso de prisiones, entre otros, en las que es la intervención con entidades colaboradoras y de voluntariado donde sí puede haber educadores sociales y desde el que se favorece su incorporación, no siempre con resultados positivos, debido a su frágil posición. En este ámbito, se destaca además la problemática específica de las mujeres privadas de libertad y de sus hijos. Debido a la limitación de recursos existente, la familia constituye una pieza esencial para la intervención educativa en estas problemáticas.

En otros campos, como el de salud Mental o Diversidad Funcional, se presentaron algunos programas en los que se destacaba el trabajo en equipos multidisciplinares, y la importancia de desarrollar programas educativos de apoyo a las familias cuidadoras. También en el trabajo con familias vulnerables, se destaca que es necesario empoderar a las familias y realizar un trabajo paralelo entre menores y familias.

Sobre la intervención educativa, ésta se ha definido desde la importancia de una acción educativa basada en evidencias, ya que se reconoce la necesidad de objetividad en la investigación en nuestro campo, así como la de una evaluación

sistemática de los programas desarrollados. Por otro lado, se hizo hincapié en la necesidad de comunicar y dar visibilidad al trabajo realizado y a sus resultados para generar demanda e impacto social de la acción educativa.

Por otro lado, se destacó la importancia de dirigir los programas educativos hacia la prevención, desde un enfoque comunitario y plural. Para todo ello, se señalaba la necesidad de fomentar un diálogo menos estigmatizado entre la formación y la praxis, y valorar desde un punto de vista ético cómo se investiga y cómo se transmite el conocimiento.

Las capacidades y competencias básicas de la educación familiar, y especialmente respecto al trabajo con familias vulnerables o en situación de exclusión social, tendrían que orientarse a fortalecer y ampliar el sistema de protección. Se ha considerado por ejemplo, que muchas veces fracasa el trabajo con los jóvenes que salen del sistema de justicia, porque no tienen contacto con las familias (o les falta ese apoyo). Se destaca la necesidad de recoger evidencias de los programas que trabajan con jóvenes e incidir en los elementos del contexto y los factores indirectos que inciden en los resultados de los programas, como los programas comunitarios.

Sobre la función y rol de las familias que son objeto de los programas educativos, cabe destacar la importancia de promover la autonomía de las familias e incidir especialmente en la infancia y en el apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes.

Desde una ética del cuidado, se destacó la centralidad de los tiempos educativos *de y en* familia, poniendo en marcha procesos de comunicación que desarrollen un lugar de centralidad y protagonismo a la propia familia en el conjunto del programa, implicándola en la toma de decisiones y favoreciendo los vínculos con la escuela y el conjunto de la comunidad. En este sentido, se entiende desde la Pedagogía Social que la familia actúa también como un agente educativo que tiene una función mediadora y cuyo vínculo con la comunidad la hace imprescindible en el trabajo educativo, del que debe ser la protagonista. De la misma manera, atender a las relaciones intergeneracionales en los proyectos educativos, tanto dentro de la propia familia como en la comunidad, sería uno de los objetivos principales de este tipo de intervención educativa.

Para los participantes, era importante atender al código deontológico de la Educación Social en el trabajo con familias, especialmente respecto a la evaluación, que no deberían quedarse solo en los niveles de satisfacción o percepciones de los participantes y donde es primordial tener en cuenta sus derechos. Por ejemplo, se señalaba que aunque se incluyan grupos de control, se debe respetar los principios éticos básicos. Los investigadores deben de tener la responsabilidad de apoyar a los que trabajan en el ámbito práctico a partir de modelos educativos basados en la evidencia.

Características y rasgos de las experiencias educativas de éxito y modelos de buenas prácticas en la intervención educativa con familias y comunitaria

Como conclusiones principales del eje, respecto a cuáles son los rasgos y características que definirían un modelo de intervención de calidad y que respondiera a los principios y valores de la Pedagogía Social, desde un hacer integrador, se considera que son aquellas experiencias y programas que:

- Se plantean objetivos a largo plazo.
- Atienden y dan importancia a las metodologías educativas utilizadas que den centralidad a los procesos de comunicación y a la participación de las familias en la comunidad.
- Incluyen la perspectiva de género de manera transversal en todas sus acciones.
- Parten *de*, y atienden *a*, los tiempos de las familias, al cómo y al cuándo hacer, desde sus propias expectativas y necesidades.
- Establecen formas de cooperación en el territorio y dan centralidad a las familias en ellas.
- Generan procesos de autoaprendizaje y/o de iniciativa social.
- Incorporan en su planificación y en su acción una perspectiva educativa que asume la complejidad de las comunidades y de las familias y al hecho de que estas no pueden ser reducidas a meros datos u objetivos a partir de programas <marco>.
- Integran y dan importancia a la implicación de la comunidad en el programa educativo, generando proyectos *con* y no únicamente *para*.
 - o Son programas e intervenciones que se construyen desde las situaciones y realidades concretas de la comunidad y las familias; es decir, parten de la identificación de necesidades expresadas.
- Generan amplios espacios de colaboración y liderazgos intermedios en la comunidad, entre el marco institucional y el propiamente familiar.
- Fomentan e incorporan el diálogo en todas sus fases.
- Son programas sostenibles, transferibles y transversales.
- No problematizan a las personas o las familias, sino que las incorporan al programa como agentes protagonistas de la intervención educativa.
- Son programas que se construyen desde evidencias científicas suficientemente contrastadas.
- Son programas que incorporan las TIC.
- Se proponen altas expectativas para el conjunto de la comunidad y las familias.

3

CONCLUSIONES

Metodologías de investigación en Pedagogía Social

CONCLUSIONES DEL EJE TEMÁTICO 3 *METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL*

Equipo de relatoría
Carmen Urpí (coordinadora)
Victoria Quesada
María Valero
Marga Vives

Metodologías de investigación en el ámbito familiar

El tercer eje temático del congreso se centra en las metodologías de investigación en la Pedagogía Social, con una mirada específica sobre tres ámbitos bien definidos: familiar, escolar y comunitario.

En cuanto al ámbito familiar, una de las cuestiones nucleares del debate se genera a partir de la necesidad de tender puentes entre la teoría, la investigación basada en evidencias y la práctica profesional.

Por un lado, se pone en evidencia cómo la compleja variabilidad de la realidad familiar tanto en el espacio como en el tiempo afecta directamente a las metodologías de investigación, sean estas cuantitativas o cualitativas. A la vez que se constata cómo la heterogeneidad de las intervenciones familiares dificulta la comparación en la investigación, se reclama la responsabilidad de los profesionales a la hora de investigar.

Resulta, por tanto, necesario garantizar una doble transferencia entre universidades y centros de intervención mediante proyectos concretos de colaboración donde unas puedan extraer información válida de la práctica profesional y devolverla en forma de conocimiento, mientras otros pueden desplegar mecanismos prácticos de aplicación del conocimiento que generen nuevos interrogantes y lo amplíen en nuevas investigaciones, así como mejorar la formación universitaria de futuros profesionales.

Por otro lado, más allá de la necesidad de una formación continua, los profesionales del ámbito familiar se encuentran con frecuentes dificultades por

falta de información, accesibilidad o comunicación para identificar programas cuya eficacia haya sido validada con evidencias científicas. La transferencia del conocimiento a los agentes educativos también requiere de mayor visibilidad, incorporación de redes sociales a las estrategias de comunicación de los programas, adaptación del lenguaje científico al lenguaje de los usuarios. Sobre todo, es preciso ofrecer unos criterios de selección desde la práctica profesional para decidirse a aplicar determinados programas, guías o estrategias que funcionen, y además poder hacerlo de manera adaptada a cada población y a las posibilidades o limitaciones específicas de cada aplicación, ya sean éstas temporales, económicas, formativas, etc.

En definitiva, se constata cómo tanto a profesionales como a investigadores se les exige aportar datos sobre el impacto social de la intervención/investigación, sobre cómo se refleja en las familias y en la sociedad. Por tanto, la elección y el diseño de las metodologías de estudio deben plantearse teniendo en cuenta el beneficio e impacto social que pueden generar.

En este sentido, se debaten las posibilidades de las metodologías de investigación participativas en la medida en que incorporan también la colaboración de los beneficiarios de la intervención desde el momento mismo de la definición de necesidades que se quieren atender.

Sin embargo, la evaluación de resultados de un programa por parte de profesionales para rendir cuentas a los financiadores no es la última meta para los investigadores del ámbito científico académico, cuyas exigencias traspasan tales límites. Por ello, conviene entablar colaboraciones de máxima transparencia en cuanto a responsabilidades y beneficios esperados entre las diferentes instancias.

Metodologías de investigación en el ámbito escolar

En los estudios presentados a este tercer eje temático destacan, para el ámbito escolar, las metodologías cualitativas; en especial, se encuentran metodologías de estudio etnográfico, biográfico, participativo, cartográfico, artístico-creativo, de investigación-acción.

La tendencia general insiste en evitar la falsa dicotomía entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa cuando de lo que se trata es de entender que las metodologías de investigación son complementarias a la hora aproximarse a la realidad estudiada. La cuestión está en si los instrumentos utilizados son válidos para recoger información y de qué modo se utilizan para aproximarse a la realidad escolar y familiar.

Se debaten algunas dificultades que plantea el índice de abandono en la investigación y del potencial de las metodologías participativas para disminuir el

alto número de casos que se pierden. Sin embargo, se consideran también las dificultades a la hora de crear dinámicas comunes cuando los objetivos de los participantes son distintos.

Todo ello pone en discusión la relación de confianza que se genera entre investigadores, profesionales, educadores, participantes y el tratamiento ético de los datos que obtengo.

Cuando somos personas quienes evaluamos los programas que se aplican con personas aparecen temas especialmente sensibles relacionados no tanto con la cuestión frecuentemente debatida de la subjetividad sino con la complejidad de evaluar con personas, la confidencialidad de la información obtenida, el uso de datos, la devolución que puede ofrecer el programa, el seguimiento y la continuidad que puedo asegurar, etc.

Finalmente, se plantea igualmente la mejora de la incidencia política y social de las investigaciones. Para ello, se constata la necesidad de crear equipos mixtos en investigaciones participativas a lo largo de todo el proceso para aumentar el compromiso de todos los implicados (administraciones, comunidades, universidades).

Metodologías de investigación en el ámbito comunitario

Una de las cuestiones fundamentales a tener en cuenta cuando se investiga en el ámbito comunitario está en los criterios de comunicación establecida entre los diferentes agentes del programa (investigadores, profesionales, usuarios, etc.).

Para trabajar de manera realmente participativa en la intervención/investigación es imprescindible comprobar que los lenguajes empleados no están generando barreras, que se pueden debatir conceptos en común.

Además, las metodologías participativas de investigación generan cambios de posición en los roles; se plantea la posibilidad de un liderazgo participativo, para el cual hace falta tiempo para consensuar, para poder recoger no solo los resultados sino también todo el proceso, dando importancia a lo pequeño, al uso de instrumentos de recogida de información desde un enfoque comunicativo por medio de relatos, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc. El problema se encuentra a menudo cuando los tiempos de estos procesos tantas veces vinculantes colisionan con los plazos de las administraciones.

De nuevo, el reto aquí está en tender puentes entre comunidades, profesionales, académicos y políticos para colaborar en investigaciones sostenibles; es decir, que generen capital social y tejido social. Aquí surge el debate acerca de la idoneidad del sistema de indicadores objetivables para evaluar el impacto social. Tales indicadores permiten comparaciones interesantes de las que se puede

aprender de manera constructiva, pero se corre el riesgo de que se vuelvan determinantes, si se olvida que todo buen constructo teórico o paradigma nunca es definitivo y debe estar siempre abierto a nuevos cuestionamientos. Los indicadores, por tanto, son susceptibles de revisión y modificación; y un instrumento por muy validado que esté tendrá también su fecha de caducidad.

En definitiva, la complejidad y variabilidad de la realidad familiar genera una heterogeneidad tal que dificulta la comparación entre las intervenciones, resultando a la vez compleja la metodología de investigación sobre este ámbito y, en general, la investigación sobre la intervención socioeducativa, también en el ámbito escolar y comunitario.

Si la metodología está al servicio de la investigación, lo que importa es lo que se quiere averiguar de determinada realidad, definirlo bien y disponer los medios para aproximarse a su conocimiento; por ejemplo, cómo se utilizan los instrumentos para recoger la información necesaria, qué actitud de confianza se ofrece como investigador o profesional. Por eso, toda investigación parte de la bondad que ofrecen los resultados de otras investigaciones, al margen de si se han obtenido mediante instrumentos cuantitativos o cualitativos, mientras éstos sean fiables y válidos.

Para transferir conocimiento a la sociedad desde la investigación en pedagogía social es preciso aportar evidencias empíricas a través no solo de protocolos metodológicos sino también éticos, que generen confianza en todas las personas que participan.



Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE COMUNICACIONES COMPLETAS

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018