



PEDAGOGÍA SOCIAL, JUVENTUD Y TRANSFORMACIONES SOCIALES

Pere Soler, Jaume Bellera i Anna Planas (eds.)

PEDAGOGÍA SOCIAL, JUVENTUD Y TRANSFORMACIONES SOCIALES

Congreso Internacional
XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

PEDAGOGIA SOCIAL, JOVENTUT I TRANSFORMACIONS SOCIALS

Congrés Internacional
XXIX Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social

SOCIAL PEDAGOGY, YOUTH AND SOCIAL TRANSFORMATIONS

International Conference
XXIX Inter-University Seminar on Social Pedagogy

Girona, del 14 al 16 de septiembre de 2016



Aviso legal

Esta obra està sujeta a una licencia Atribución 3.0 (CC BY 3.0 ES) de Creative Commons. Está permitida la reproducción, distribución, comunicación y transformación para generar una obra derivada, sin restricción alguna siempre que se cite el titular de los derechos.

La licencia completa se puede consultar en:
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/legalcode>.

© **De esta edición:** Universitat de Girona

Primera edición: Septiembre 2016

ISBN: 978 84 8458 472 8

www.udg.edu/publicacions / publicacions@udg.edu

ÍNDICE

Presentación.....	5
Conferencias plenarias	9
Eje 1. Pedagogía social y transformaciones sociales	45
Conferencia	49
Comunicaciones.....	59
Eje 2. Políticas de juventud y acción socioeducativa	155
Conferencia	159
Comunicaciones.....	169
Eje 3. Juventud y empoderamiento	265
Conferencia	267
Simposio	279
Comunicaciones.....	337
Eje 4. Retos en la formación y la investigación sobre juventud	461
Conferencia	465
Simposio	477
Comunicaciones.....	499

PRESENTACIÓN

La estrategia europea para la juventud otorga relevancia al diseño de políticas y estrategias de intervención basadas en evidencias concretas, experiencia y conocimiento sobre la situación de los y las jóvenes, su bienestar, su calidad de vida y sus oportunidades para tomar parte activa en la sociedad. En este congreso pretendemos centrar la atención en aquellas aportaciones y experiencias que tienen como protagonistas o destinatarios preferentes a los y las jóvenes. El sistema económico y financiero en los últimos años ha situado en una posición muy difícil a la juventud, se trata de uno de los grupos sociales que más ha sufrido y aún sigue recibiendo las consecuencias de los retrocesos en políticas sociales. Su situación se asocia a precariedad, provisionalidad e incertidumbre.

La pedagogía social como disciplina académica ha proyectado su reflexión y sus acciones hacia múltiples programas y servicios sociales. En las últimas décadas ha evidenciado la oportunidad —y, en ocasiones, la necesidad— de extender la reflexión pedagógica a distintos contextos, algunos diferentes de los que se habían considerado como típicos o propios de la pedagogía. De este modo, la pedagogía social se ha introducido en ámbitos como el ocio, los medios de comunicación, el mundo del trabajo, el sector cultural, la salud, el urbanismo, etc.

Ante esta situación, el Congreso Internacional – XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social se propone reflexionar y formular propuestas concretas que permitan avanzar en la reflexión sobre la juventud, los programas y servicios dirigidos a este colectivo y su papel en las transformaciones sociales. El propósito es debatir cuáles deben ser los medios y recursos que nos permiten ofrecer a los y las jóvenes las mejores condiciones para su empoderamiento. Precisamente cuando esta idea adquiere una mayor presencia en los documentos programáticos de los gobiernos, instituciones y servicios es cuando parece que los y las jóvenes quedan más desprotegidos y se encuentran alejados de los espacios y procesos que simbolizan el poder en nuestra sociedad, entre los más evidentes, el trabajo y la vivienda. ¿Qué implicaciones comporta asumir como reto el empoderamiento juvenil? ¿Cuáles son las transformaciones sociales que requiere y cuáles puede conllevar? ¿Qué políticas de juventud y programas socioeducativos nos pueden ayudar a promoverlo? ¿Con qué formación y con qué tipo de profesionales contamos para ello?

Estas y otras cuestiones relacionadas con la juventud, la pedagogía social y las transformaciones sociales serán motivo de reflexión y análisis desde distintas perspectivas y enfoques durante este congreso.

Comité científico

Presidente del comité científico:

Xavier Úcar Martínez, Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, España

José Antonio Caride, Universidade de Santiago de Compostela, España

Adrian Dan, Universitatea din Bucuresti, Rumanía

Inge Danielsen, University College UCC Kobehavn, Dinamarca

Christophe Dansac, IUT de Figeac - Univesité Toulouse Jean Jaurès, Francia

Edwin De Boewe, Dynamo International, Bruxelles, Bélgica

Feliu Fusté Cano, Universitat de Girona

Joan Muntané Seuba, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, España

Héctor Núñez López, Universitat Autònoma de Barcelona, España

Miguel Melendro Estefanía, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Paulo Ferreira Delgado, Escola Superior de Educação -Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Mònica Figueras Maz, Universitat Pompeu Fabra, España

Eusébio Nájera Martínez, Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Carmen Orte Socías, Universitat de les Illes Balears, España

José Ortega Esteban, Universidad de Salamanca, España

Mª Victoria Pérez de Guzmán, Universidad Pablo de Olavide, España

Rita Gradaílle Pernas, Universidade de Santiago de Compostela, España

Oriol Romaní Alfonso, Universitat Rovira i Virgili, España

Cristóbal Ruíz Román, Universidad de Málaga, España

José Sánchez García, Universitat de Lleida, España

Rosa Santibáñez Gruber, Universidad de Deusto, España

Paola Scarpa, Educadora Social de Salud, Italia

Pere Soler Masó, Universitat de Girona, España

Susana Torío López, Universidad de Oviedo, España

Jaume Trilla Bernet, Universitat de Barcelona, España

Antonio Víctor Martín García, Universidad de Salamanca, España

Karla Villaseñor Palma, Benemérita Universidad Autonoma de Puebla, México

Rosa Marí Ytarte, Universidad de Castilla La Mancha, España

Erika Laredo, Leeds Metropolitan University, Regne Unit

Comité organizador

Presidente del comité organizador:

Pere Soler Masó, Universitat de Girona, España

Jaume Bellera Solà, Universitat de Girona, España

Gemma Díaz Garolera, Universitat de Girona, España

Judit Fullana Noell, Universitat de Girona, España

José Antonio Langarita Adiego, Universitat de Girona, España

Sara Malo Cerrato, Universitat de Girona, España

Sílvia Mayoral Rodríguez, Universitat de Girona, España

Carme Montserrat Boada, Universitat de Girona, España

Sonia Páez de la Torre, Universitat de Girona, España

Maria Pallisera Díaz, Universitat de Girona, España

Anna Planas Lladó, Universitat de Girona, España

Narcís Pou Martí, Universitat de Girona, España

Carolina Puyaltó Rovira, Universitat de Girona, España

Carles Serra Salamé, Universitat de Girona, España

Secretaría técnica

Mònica Àlvarez Serra, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España
Alba Betorz Genové, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España
Anna Palahí Sitjà, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España
Glòria Palmarola Anglada, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España
Sílvia Peiris Martín, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España
Ana Mª del Pozo Ortiz, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España
Eduard Valenzuela Vargas, Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, España

Organización

Organizan el Congreso Internacional – XXIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social el [Departamento de Pedagogía](#), el [Instituto de Investigación Educativa](#) y el [Instituto de Calidad de Vida de la Universitat de Girona](#), por encargo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

[La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social](#), «de carácter internacional y permanente», nació con la voluntad de ser un espacio abierto y plural, construido con la participación de todas las personas que se interesan por la educación social y la pedagogía social como campo de conocimiento, reflexión y acción: un colectivo de pertenencias inclusivas, cómodas y acogedoras. El objetivo de la SIPS es contribuir a la mejora de la reflexión, investigación y difusión de la educación y la pedagogía social en el ámbito iberoamericano.



Congrés Internacional
XXIX Seminari Interuniversitari
de **Pedagogia Social**
Pedagogia Social, Joventut
i Transformacions Socials



CONFERENCIAS PLENARIAS

ÍNDICE

A socialpedagogical perspective on youth and society – resocialising the youth question	13
Rewards and Challenges for Youth Practice: International Implications	25

A social pedagogical perspective on youth and society – resocialising the youth question

Filip Coussée, PhD
Ghent University, Department of Social Work
and Social Pedagogy
Belgium
filip.coussee@ugent.be

Social pedagogy as an academic discipline, but also as a frame of reference that motivates and inspires a wide range of social practices, has gained importance in many European countries during the last two decades. This popularity boost is all too often driven by the observation that social work in its one-sided focus on individual needs, does not address the roots of social problems. The pedagogical approach is then called to help in a desperate effort to solve recurrent social problems. Increasing the effectiveness of social practices however not only lies in their repedagogisation, this is only part of the answer, resocialisation should be at least as much on the agenda. It therefore makes little sense to see social work and social pedagogy as separate fields. We need practices that are able to cross the fault lines between culture, welfare and politics and re-connect social practices to social movements.

Keywords: youth work, social pedagogy, third sector, social movement

Social pedagogy, an answer to social problems?

Social pedagogues, like social workers, are often held accountable for the prevention and treatment of social problems. It seems to offer them a crucial position in the social field, but at the same time they are burdened with a mission impossible. In this paper I will argue that social pedagogy, as a perspective on social work(s), is a crucial player in the broad social, cultural and political debate, not merely as a troubleshooter however, but rather as a facilitator in defining social problems and discussing individual and societal responsibilities addressing those problems.

First we situate the broad concept of social pedagogy and through a historical exploration establish social pedagogy as a perspective on social work. Next we illustrate how social problems inevitably are transformed into pedagogical questions. We take the field of youth work – in many countries a central domain of social pedagogy – as an example. Finally we explore how social pedagogy today can regain its pivotal position in the debate on the relationship between individual and society, without becoming an instrument that serves the status quo or even the growing gap between the established and the outsiders in the current social order.

The recurrent rise and fall of social pedagogy

Social pedagogy as a discipline is highly dependent on social, cultural, political, ... contexts. That is inherent to this discipline, for it explicitly chooses to interpret human behaviour in its social context, which does not only refer to social relations, but

explicitly also to historical and societal context. This makes social pedagogy a very broad discipline. Therefore, through time and space, we did get very different interpretations of social pedagogy (see Gustavsson et al., 2003, Kornbeck & Jensen, 2011).

In this paper I will not attempt to produce an exhaustive listing. These may be the main approaches:

1. Social education: is focused on teaching social and democratic skills and attitudes, so that young people find their place in society and can defend their interests without harming the interests of others. This approach is often focused on 'youth-at-risk', those groups whose social integration does not run smoothly or whose behaviour and attitudes seem to pose a threat to social cohesion.
2. Social perspective on education: this approach assumes that pedagogical goals cannot be defined independently of the social context in which people live and learn. A socialpedagogical perspective starts from the study of the living conditions of (young) people and the interaction between education and society.
3. Pedagogy of the third sector: starting from a strong interest in the so called 'free youth movements'. In the 19th century education was increasingly seen as a tool for the prevention and resolution of social problems. The third sector was institutionalised as a supplementary tool for integration and emancipation, next to schools and families. The discipline that dealt with the third sector (research, training, practice) was called 'social pedagogy'.

That differentiated approach to 'social pedagogy' is ambiguous for several reasons. The diversity and span of the concept makes social pedagogy both polyvalent and versatile (Thole, 2005). But it makes social pedagogy a vulnerable discipline too, because of the risk of instrumentalisation and technocratic, indisputable interpretations of the concept. It is illustrative that an increasing '*social pedagogical embarrassment*' (Mennicke, 1937) follows the waves of public concern about social cohesion. In the lowlands for instance, the interest in social pedagogy has faded away after second World War (also because of the connotations of fascism and state education, which made an Anglo-American approach of citizenship focusing on individual skills and attitudes more eligible). With the drastic transformations of the 1960s and 1970s social pedagogy became popular again as the existing social order was confronted with new ways of relating to each other. Also in the 1980s economic crisis there was an increased interest. Indeed, social cohesion came under pressure due to increasing social uncertainty (youth unemployment, economic crisis) and growing ethnic diversity (new wave of migration from the Maghreb countries). Then the education of (young) people becomes from utmost importance, although the social pedagogical sight gradually shifted its focus from the critical analysis of the social position of young people to the prevention and treatment of problem behaviour of 'youth at risk'. By the end of the century social pedagogy has completely faded away in the Low Countries, supplanted by variations of developmental psychology (positive youth development!), special pedagogy (orthopedagogy) or youth sociology (leisure studies).

Recently social pedagogy is gaining ground again, revealing a fourth historical approach of the discipline: as a perspective on social work. Even in the Anglo-American world, we see a strong rise of social pedagogy (Cameron & Moss, 2011),

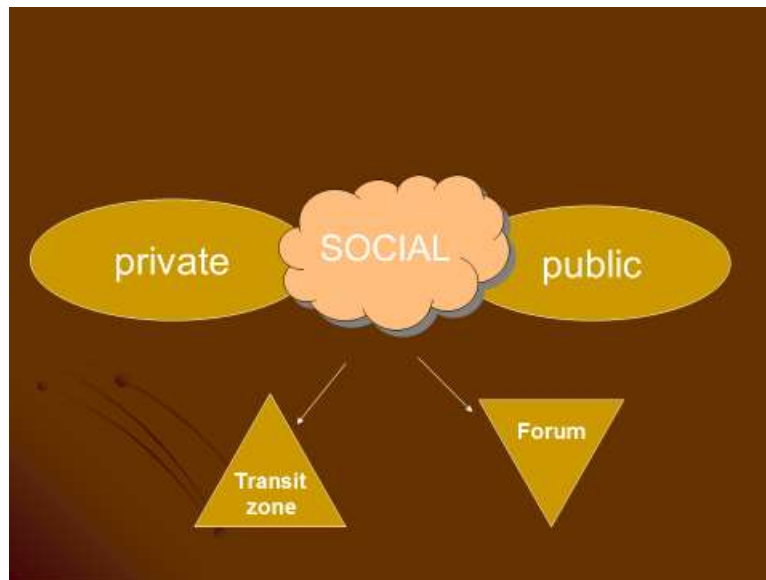
though this is not due to a reconnection with social work. Rather, it is seen as a child-centred alternative to an individualised and technocratic social work practice.

Social pedagogy, a perspective on social work?

The reconnection of social pedagogy to social work offers a more constructive approach than the juxtaposition of both practices. In doing that we go back to the roots of our social disciplines. Many authors even go back to Plato's ideas on education for citizenship or Aristotle explaining the relation between education and the welfare of the polis. Others refer to the 'subventionem pauperum' (1526) by the Valencian scholar Juan Luis Vivès. It is justifiable to take the roots of social pedagogy back to Vivès, a pedagogue who also engaged in social work, be it in the rather restricted sense of poor relief. Vivès called for an efficient approach to poor relief on the basis of thorough research into the living conditions and lifestyle of people in order to define who needed what help and who deserved support. In doing that he explicitly interconnected education, social work and the desired social order. This political debate is still the context in which we work, but we seem to make ourselves just not part of the debate. The reframing from a passive welfare state into an active welfare state re-emphasises the moral and pedagogical role of social workers (Lorenz, 2008), but be it youth workers, community workers, social care workers, adult educationists, ... they do not seem comfortable with that pedagogical profile. Nevertheless, they are increasingly held accountable or responsible for addressing social problems. Their feelings of uncertainty drive social and pedagogical workers to rather technical thinking that tend to further depoliticise all social and pedagogical practices. Poverty and social fragmentation are not seen any longer as a problem of social inequality, but as consequences of non-participation in the labour market and non-integration in the cultural community in which we are supposed to live. This leads to 'inclusionary strategies', but research shows that they lead to a widening gap between 'the established' and 'the outsiders' (Elias and Scotson, 1994) and leave the latter with the responsibility to solve 'their social problems' by themselves. This means that we do not only need a repedagogisation of social work practices, but also a resocialisation. For the purpose of pedagogical interventions cannot be disconnected from the societal context in which social problems arise. Social pedagogy entails a critical reflection on the role of pedagogical institutions in society referring to what Freire (1970) called 'cultural action': questioning, demythologising, 'historicising' and changing marginalising processes by unveiling the social, political and cultural project underpinning educational institutions. Our own history and broad background should enable us not to drown in the deep sea of structural social problems (many times larger than we can handle). We do not need the 'lifeline' of technocratisation and individualisation, which is a lifeline for social workers, not for social work. A simple look at the redistribution of wealth in our society (take Gini coefficient) tells us that our society is not more just than almost a century ago at the conception of the welfare state. Our meritocratic societies feature a paradox of positional goods constructing perpetual and ontological limits to social mobility. Herbert Gans' (1970) '*positive functions of poverty*' are more actual than ever. Pedagogues are really not going to solve this societal mess, even the super social will not succeed. Social workers are not going to solve that either, even the best pedagogues amongst them will fail. And that is exactly why a just society is in need of social work/pedagogy.

The social in pedagogical work, the pedagogical in social work

In the footsteps of Vivès followed many people referred to as pioneers of social pedagogy. With Pestalozzi (1746-1827) and later Don Bosco (1815-1888) one possible interpretation of the social in social pedagogy was firmly established. Since then the social in pedagogy often refers to working with marginalised youth. There is a clear target (abandoned children) and method (group work). For sure, they introduced care, love and trust in the work with the most disadvantaged young people and they pointed at the responsibility of society to provide education and care. Pestalozzi described it as '*education by the community for the community*'. He introduced a holistic thinking (man is a unity of thinking, feeling and acting) and launched the 'head, hands, heart triad'. In his reflections the social is restricted to a child-centred relationship in social work. His pupil Adolphe Diesterweg (1790-1866) brings us closer to a current, critical approach of the social in social pedagogy. He pointed to the social changes and societal challenges brought about by new forms of division of labour and reframed relations between people and society. Individualist and functionalist educational strategies could not cope with these new challenges. Social cohesion was threatened by proletarianisation, poverty, criminality, diseases, ... Society was in need of new forms of community development and pathways to social integration (doesn't that ring a bell?). Social pedagogy developed on the basis of these ideas a search for new integration mechanisms through what could be called the social pedagogical sphere of society. Paul Natorp (1854-1924), later Carl Mennicke (1887-1958), were the pacesetters. These developments accompanied the birth of the nation states. Individuals must be shaped into active citizens supported by social pedagogues. There is not much social-pedagogical embarrassment with those who do not pose a threat to the existing social order. They enjoy increasing private freedom and space for initiative and self-development. The social sphere in society, the sphere where private aspirations meet public expectations, is a forum to liberate themselves from the restrictive bonds of church and local community. For some groups the liberation of the traditional social ties and compliments has a flipside, as increasing freedom also implies increasing uncertainty. Some of them are considered a threat to the new social order as they lose themselves and do not find acceptable ways to social integration. In the industrialising societies of the 19th century this was labelled as the '*social question*' (Donzelot, 1984; Castel, 1995). The newly developing social sphere could not merely function as a forum to meet their aspirations, but rather was designed as a transit-zone, where pedagogues had to fit their aspirations into the meritocratic philosophy that characterised industrial capitalist market society.



Both social pedagogy and social work are historically closely connected to the social question and thus to the development of modern democracies. Education and social work were defined as effective instruments to socialise the individual into the active citizen. So social practices were designed as a pedagogical answer to social problems.

From 'social question' to 'youth question'

Young people were a prime concern within the answers given to the social question. Therefore the rise of the youth work field in that era has an exemplary function, because it shows how social questions are made susceptible for intervention by transforming them into youth issues, cultural issues, ethnic issues,

Sources of inspiration in shaping youth work and youth policy, were both the youth movements (as an expression of the emancipation of young students) and the boys or girls clubs (aimed at the social education of working class youth). The enthusiast spirit of young students and the moral concerns about young people will meet each other in 'youth work', a social pedagogical field focusing on additional support in the social integration of young people. This third pedagogical environment (next to families and schools) is shaped in a synthesis between the 'youth question' and the 'social question' bringing them together in a tensed – at its best dialectical – relationship. While the social question dealt with the integration of a social class in society, the youth question dealt with the integration of a distinct age group. The focus on social integration implies that a group is being defined as 'non-integrated', be it in the middle class society or in adult society. The non-integrated group is supposed to need 'special' support to function in a desired way. Depending on the perspective one takes, social-pedagogical work should take into account the needs that result from either social class or a specific life stage. Seeing working class youth in the first place as 'young people' could help them emancipate (see the restrictions on child labor and the introduction of compulsory education), at the other hand it would disconnect their struggle for emancipation from the broader social movement supported by their parents and probably would imply adjustment to dominant definitions of the ideal youth stage.

The discussion between two youth work pioneers illustrates the transformation of the social question in a youth issue. A first serious attempt to define a single concept of youth work was made by Lord Baden-Powell. At the beginning of the 20th century, youth was increasingly seen as a distinct stage in the life cycle, with its own characteristics and needs (see Stanley Hall's 'Adolescence', 1904). Baden-Powell shared the concerns of his time about a moral and physical degeneration of the young, but he also knew of youth movements such as the German Wandervögel and the American Woodcraft movements. He was well aware that young people are not passive recipients of the educational interventions from adults. Therefore he made a synthesis of the student's spirit of self-government and the adult concerns about deficient development of working class youth. According to him social care initiatives for young people were too conservative and the youth movements were rudderless and often turbulent. What was needed was a method that 'guided without dictation'; a method that combined their longing for adventure and nature with learning different skills and instilling a sense of citizenship. Baden-Powell created a single concept of youth work, based on a single concept of youth. He was quite clear about the pedagogical aims of scouting: *'If the public schools were made to produce gentleman prepared to lead, the scouts must produce young man ready to follow.'* (Rosenthal, 1986: 104). Later on the method grew into a worldwide movement reaching also Belgium, where a Catholic priest developed another youth work method that seemed to appeal to working class youth. Something that scouting did not achieve. Jozef Cardijn was also worried about the moral integrity of young workers, but unlike Baden-Powell he did not express these concerns in an exclusive orientation on individual skills, group work and leisure activities. Cardijn pointed at the responsibility of society to give the working class youth a decent position. Cardijn, who was also very well aware of the socialists gaining ground, wanted to set up a revolutionary movement, fighting for better working conditions, together with the young workers themselves. Very soon however both the Catholic Church and the Catholic trade union determined the limits of his movement and Cardijn was pushed back to the domain of 'youth work'. But where Baden-Powell created an ideal youth work method starting from an ideal image of an active citizen, Cardijn started with an analysis of the actual social situation of the working youth. Cardijn started where young people were, not where he wanted them to be. In founding the Catholic Workers' Youth, he was less bothered with the youth question and took the social question as his starting point. Baden-Powell did it the other way round. Both movements conquered the world. The discussion between two founding fathers of youth work illustrates the fundamental difference between youth work based on a methodical synthesis, making abstraction of social context, and youth work based on a socialpedagogical synthesis.

London, 1911: Baden-Powell and Cardijn met, according to the Cardinal, the General did not understand the need to start from social analysis and not from desired youthful development (Cardijn, 1948: 137, *my translation*):

- **Cardijn:** *do you know that there are young workers with their very own problems?*
- **B-P:** *I do not know young workers. I only know citizens and I want to shape strong-willed men.*

- **Cardijn:** *do you realise how young workers have to survive in factories and how they are influenced by the workers' milieu? How could we help them, not just to stay good, but even to have a positive influence in their milieu?*
- **B-P:** *I don't know the workers' milieu!*

This fragment shows how the development of 'youth work' was from the very beginning interwoven with questions on diversity and inclusion as well as questions on the relation between education and society. Do we invest in social pedagogical methods supporting the ideal development of young people and trying to reach out to all young people in order to transform them into active citizens and in doing so create *a cohesive society*? Or do we aim towards a differentiated social pedagogical basic infrastructure that supports young people's aspirations, whatever they may be, and consequently attracts different categories of young people? Which investment gives which young people the best chances for empowerment? And which investment supports the development towards a more *social just society* (Fitzpatrick & Jones, 2005).

Learning from history: re-socialising the youth question?

Throughout the years youth work has lost its potential political and social-pedagogical character as it has been transformed gradually from a social movement into an educational method. Based on Scouting, a 'single concept of boyhood', youth work was shaped as a de-contextualized and a-political concept (Lewin, 1947) in which social conflict and redistribution were sacrificed for cultural renewal and character building. Cardijn's fight for employment and decent working conditions is replaced by the rhetoric of employability. The student's fight for more democratic schools is transformed in a debate on youth work's contribution to school drop-out, from fighting the failure of schools to fighting the failure of students.

Looking at national youth policies, but also EU youth-strategies, we easily recognise this a-historical and a-political analysis of young people's lives and their social positions. Take following quote: '*Promoting the social and professional integration of young women and men is an essential component to reach the objectives of Europe's Lisbon strategy for growth and jobs, at the same time as promoting personal fulfilment, social cohesion and active citizenship.*' (Council of the European Union, 2009: 2). There was no period in our recent histories where this ideal has become reality. Possibly because there have always been people who seem not too motivated to work hard for low wages in indecent conditions, although we call that '*social inclusion*'. This raises the uncomfortable question if 'social inclusion' is in the interest of all young people. The argument of adherents of social inclusion, positive youth development, prevention and many other 'positive' strategies often shows a very uncritical line of thought, stating for instance that society has to support vulnerable young people to undergo a 'normal development' and to become 'gainfully employed individuals, not reliant on public funds or services' (Roth, 2003: 96). Such a perspective reframes public services from basic social and pedagogical provision to a 'residual' and temporary service with a clear purpose: people may be dependent on labour market conditions, but they are not allowed to rely on public support. While people in situations labelled as 'socially excluded' may be less than happy, this does not mean that their

individual inclusion into the mainstream – if attainable – is a satisfactory solution. As Pitts (2001) pointed out the routine, alienation, exploitation and discrimination are inherently part of the bottom of the mainstream. Therefore, if youth work takes its principles serious, it is not in the first place an extra instrument for social inclusion, for the paradoxical consequence of strategies that concentrate on implying individual solutions to social exclusion is a ‘pistachio effect’, in which youth workers are tempted to leave the harder nuts to crack, at best, until later, or, at worst, simply disregard them (Tiffany, 2007). It is impossible to go beyond this pistachio effect if the remains confined in a straightforward logic in which undesired individual behaviour is seen not just in correlation to social problems, but rather as cause to their effect (Colley & Hodkinson, 2001). The increasing ‘colonisation’ of youth work is sailing under the colours of empowerment and emancipation, but in the end it contributes to the disempowerment of those young people who are already marginalised. Therefore youth workers should support young people to develop lifestyles and cultural spaces, whether or not oppositional, that have personal meaning for them (Pitts, 2001). Moreover youth work can also be significant in terms of societal learning processes, showing us the lived realities behind labels as social inclusion and social exclusion. That is the specific place for youth work in society, revealing a social-pedagogical perspective on the pathways to social integration of young people, through culture and arts, through conversation and association, through new ways of community development, ... This is without prejudice to the existing provisions focusing on smooth social integration into the educational system, labour market or the broader market of housing, health and happiness, ... but it should be clear that the third sector is not a ‘stop-gap’ for the residue emitted by these provisions. The third sector should function as forum where the ‘emission’ of pistachios can be thematised. Or as Mills (1959) would argue: a forum for negotiating the connection between private problems and public issues.

Conclusion

Out of the synthesis from social question and youth question sprang our current concept of ‘youth work’, seeking to provide spaces for young people’s association and voice and bridges for young people’s transitions towards full participation in economic and civic life. It is a concept full of tensions. ‘Full participation’ can be externally predefined or it can be shaped in the process of dialogue and participation. We should not try to enclose these kind of social pedagogical work into a clear chain of integration, prevention, risk aversion and early intervention. This is a huge restriction of what the third sector work potentially can realise on an individual and on societal level. Since decennia our youth policy has increasingly been built upon the deep-rooted conviction that we can measure, monitor, plan and control social reality through optimising the individual development of children and young people (Giesecke, 1963).

A true democracy deliberately is in need of ‘free zones’ where young people can orientate themselves on society and acquire biographical, institutional and political skills, ... (Böhnisch & Münchmeier, 1990), and extend all too narrow definitions of ‘inclusion’.

Policymakers act as if all young people are or should be young entrepreneurs. They increasingly base their policies on ‘evidence’ of research that shows young people as risk takers and little entrepreneurs. But of course researchers also construct the reality

they are researching. Therefore we should ask ourselves the questions what realities we help to enact or erode and what realities we help bring into being or strengthen? (Law and Urry, 1994). Also practitioners are in need of social pedagogical frameworks. We want them to be reflective practitioners (Schön, 1983), but which frames of reference have they got to think about their practices? This is the point where history comes in. Historical consciousness reveals the ideas underpinning our social work policies and enables us to define new horizons of what might be possible. If social workers withdraw from the social-political debate, they only reinforce the desocialisation of society. They help to restrict the third sector to nothing more than a transit-zone between the private and the public, focusing on individual development and smooth integration into existing society. Notwithstanding references to human rights and social justice, many social pedagogical and social work practices have lost their initial political orientation and are accepted as self-evident (Specht & Courtney, 1994). As such, social pedagogy and social work have become self-referential practices uncritical, even constitutive, to existing society (Harris, 2008; Bouverne-De Bie et al., 2016). There are few counter movements. Part of the problem is that also the discourses of social movements increasingly get bogged down in 'identity politics' (Smith, 1994) and tend to skip 'the social'. Children's rights, youth movements, women, migrants, disabled, senior citizens, LGBT's, ... we all claim 'our rights', neglecting the inextricability of one's rights and the rights of other individuals or groups. In other words: we fail to connect to the social. Nevertheless, rights cannot be claimed in a social vacuum, they have to be realised in a collective way. The social is a forum to negotiate power relations, to get to know and understand each other and the interest of the others. It is not a transit zone to adapt to public expectations, nor is it an instrument to claim private rights.

Social pedagogy as a concept can bridge the gaps between the differentiated social professions and look for renewed coalitions with social movements. We like to talk about evidence based policies. One evidence clearly shown through social research is that young people, especially the most vulnerable young people, are in need of projects that go beyond the boundaries between the different sectors. But also projects that go beyond the logic of 'social inclusion'. The third sector as a whole offers many possibilities to build a more flexible society, with a more flexible educational system and a more accessible labour market, where private aspirations can be much easier reconciled with public expectations. But this demands policies that are enabling social practices, instead of instrumentalising them. As argued by Burgess (2003: 150): 'Training agencies prioritise measurable output, but by doing so undermine the effectiveness and potential richness of the training they provide.'

References

- Böhnisch L. & R. Münchmeier (1990) *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialraumlichen Jugendpädagogik*. München: Juventa Verlag.
- Bouverne-De Bie, M., Coussée, F., Roose, R. & Bradt, L. (2016). Social Pedagogy and Social Work. In: Kessl, F., Lorenz, W., Otto, H.-U. & White, S. (eds.). *European Social Work – A Compendium*. Opladen: Barbara Budrich.

- Burgess, P. (2003). The Third Sector: ghetto for the disadvantaged or springboard toward integration. In: López Blasco, A., McNeish, W. & Walther, A. (eds.). *Young people and contradictions of inclusion. Towards integrated transition policies in Europe* (pp. 19-41). Bristol: The Policy Press.
- Cameron, C. & Moss, P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cardijn, J. (1948). Arbeidersapostolaat in het leven. Tweemaal drie lessen gegeven op de nationale studieweken voor gewestleiders, In: Cardijn, J. (s.d.). *En nu vooruit!*, Merchttem: Kajottersbeweging.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Colley, H. & Hodgkinson, P. (2001). Problems with Bridging the Gap: the reversal of structure and agency in addressing social exclusion. *Critical Social Policy*, 21(3): 335-359.
- Council of the European Union (2009). *Council resolution on a renewed framework for European cooperation. in the youth field (2010-2018)*. Brussel: European Commission.
- Donzelot, J. (1984). *L'invention du social: essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Fayard.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1965). *The Established and the Outsiders. A Sociological Enquiry into Community Problems*. London: Frank Cass & Co.
- Fitzpatrick, S. and Jones, A. (2005) Pursuing social justice or social cohesion? Coercion in street homelessness policies in England, *Journal of Social Policy*, 34(3), pp. 389-406.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gans, H. (1970). The positive functions of poverty. *American Journal of Sociology*, 78(2): 275-289.
- Giesecke, H. (1963). Die Misere der geplanten Jugendlichkeit. Eine Kritik der Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 2, 61-71.
- Gustavsson, A., Hermansson, H.-E. & Hämäläinen, J. (eds.) (2003). *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göteborg: Daidalos.
- Harris, J. (2008) State social work: Constructing the present from moments in the past. *British Journal of Social Work*, 38(4), 662-679.
- Kornbeck, J. & Rosendal-Jensen, N. (eds) (2009). *Social Pedagogy for the entire lifespan. Vol. I* (pp. 104-121). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38(4), 625-44.
- Law, J. and Urry, J. (2004). Enacting the Social. *Economy and Society*, 33 (3): 390-410.
- Lewin, H.S. (1947). The Way of the Boy Scouts. *Journal of Educational Sociology*, 21(3): 169-176.

- Mennicke, C. (1937). *Sociale Paedagogie*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Specht, M. & Courtney, W. (1994) *Unfaithful angels: how social work abandoned its mission*. New York: The Free Press.
- Pitts J. (2001). Young people talking about social inclusion: a three nation study. Part I. *Social work in Europe*, 8 (1): 43-54.
- Rosenthal, M. (1986). *The Character Factory: Baden-Powell and the Origins of the Boy Scout Movement*. New York: Pantheon Books.
- Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7 (2), 94–111.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Smith, S. (1994). Mistaken Identity. Or can identity politics liberate the oppressed? *International Socialism Journal*, 62: 3-50.
- Thole, W. (2005). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin: Das Sozialpädagogisches Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In W. Thole (ed.). *Grundriss Soziale Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tiffany, G. (2007). *Reconnecting Detached Youth Work: Standards and Guidelines for Excellence*. Leicester: Federation for Detached Youth Work.

Rewards and Challenges for Youth Practice: International Implications *

Melvin Delgado, Ph.D.
Professor of Social Work
Boston University School of Social Work

Introduction

Making an international presentation always brings with it the rewards and challenges of reaching a highly diverse scholarly audience and helping to bridge or eliminate language and conceptual barriers inherent in crossing borders. This conference is no exception. However, I cannot help but anticipate the richness of the experience personally and professionally. Conferences such as this one provide both participants and presenters with an opportunity to share and reflect on a form of practice that is near and dear to us and goes beyond simply a “scholarly interest.” This interest and enthusiasm conveys to others, and most importantly youth, that their lives matter and are worthy of our attention and caring.

Will attendance at this conference leave us with a consensus view? I certainly do not expect this to occur! Will it leave us with a process and opportunities to arrive at a consensus? I certainly hope so! That was the challenge as we arrived at this conference and as we depart today. We are entering a journey with many different twists and turns but a clear destination in mind, and hopefully an even greater resolve to move a field forward in the twenty-first century.

Youth Community Practice as an Expanding Universe

The metaphor of an expanding universe is appropriate in closing this conference. The broad range of subjects that fall under the rubric of social pedagogy, and addressed at this conference, reminds me so much of the range of topics that fall within youth community practice in the United States. The field of youth community practice knows no national boundaries and it is ever expanding in scope and significance as the world's youth population continues to grow, and as the crises associated with uprootment through immigration and refugee status becomes an increasing part of national social-political dynamics.

In the United States, immigrant youth, predominantly those who are Latino, are representing an increasing percentage of that nation's urban-based populations across all regions of the country. In Europe, in turn, uprootments caused by wars, internal strife, and economic dislocation has moved sizable numbers of youth across national boundaries, bringing new challenges in reaching, engaging, and meeting their needs in a manner that is culturally affirming.

* This presentation draws from previously published material addressed in several cited books on social justice and urban youth community practice. In particular, a forthcoming book titled *Music, Song, Dance, and Theatre: Broadway meets Social Justice Youth Community Practice* (Oxford University Press, In Press) has been quoted extensively in this presentation.

An expanding universe is exciting and always filled with hope of new discoveries and will enrich our lives and that of future generations. In studying the universe, we are looking at the past in order to understand the present and project into the future. Again, keeping with the universe metaphor, there are competing theories and approaches, or epistemologies, shaping our journey. This presentation seeks to touch upon a variety of areas of great importance to the field, with themes that have been discussed throughout this conference.

Nomenclature

The name of this conference conceptualizes youth practice as “social pedagogy,” and this name is very popular. In the United States, we call this field “youth practice” or “youth development.” “Youth work,” too, can be found in the professional literature. The fact that youth practice goes by many different names signifies the challenge of embracing the understanding of the expanding universe metaphor when it crosses hemispheres. The fact that youth practice goes by many different names is also indicative of the importance of this form of practice, and one that crosses national boundaries.

Naming the phenomenon we are talking about is the critical first step in trying to understand what we are talking about (Callina et al., 2015). Although the label of “youth” is universal, its social construction signifies that it can be seen through many different lenses depending upon a host of factors, such as local circumstances, economic, social, political, and cultural factors.

Arriving at a universal understanding of what we mean by “youth practice” is best conceptualized from an evolutionary perspective. There is no consensus on the definition and it is a “work in progress,” so to speak. Conferences such as this one provide an opportunity to share what we have in common and how we differ, a critical step in developing a dialogue that will help us achieve if not a universal definition, maybe a working definition that facilitates a process of engagement and compromises.

There are advantages to not seeking a consensus definition of youth community practice. Having open boundaries facilitates practitioners and academics to embrace a definition that best meets their needs and interests, allowing for local circumstances to dictate how this field unfolds. “Youth work” and “community work” are probably the most popular terms used to describe this field, reflecting a strong European influence (Banks, 2010; Bright, 2015; Chanan & Miller, 2013; Fusco, 2012; Jeffs & Smith, 2010; Spence 2008; Twelvetrees, 2008).

Youth Community Practice

It is wise to pause and focus attention on the field of youth community practice and ground its parameters, international reach, rewards, and challenges in general, and with a focus on this international conference. A primary goal of this section, however, is to capture the dynamic nature of a field that is ever changing and in the process evolving, bringing forth numerous rewards and challenges for those actively engaged in practicing and researching in this field (Dimitriadis, 2008). Every one of the words in ‘social justice youth community practice’ is laden with deep historical and social

meaning, contested definitions, bringing forth expected inherent contradictions that are endemic to the social sciences (Richardson & Reynolds, 2012).

The field of youth community practice encompasses a wide range of methods, philosophies, values, and elements within the United States (Purcell & Beck, 2010). In English-speaking Europe and Commonwealth nations, for example, the field of youth work is their version of youth community practice or work (Buchroth & Parkin, 2010; Gormally, 2015; Gormally & Coburn, 2014; Hlagala & Delport, 2014; Jeffs & Smith, 2010a; Sibthorp et al., 2012). There, too, and not surprisingly, it encompasses a wide variety of approaches that can be classified as falling into the rubric of the rather all-encompassing “youth work,” bringing forth its share of conceptual rewards and challenges for practice internationally.

Social pedagogy, which this author and others can arguably situate between the fields of social work and education, has found particular favor in non-English speaking European countries with strong national and regional differences (Bryderup & Frorup, 2011; Hämäläinen, 2003; Kornbeck & Jensen, 2009). Social pedagogy, not surprisingly, in similar fashion to its youth work and youth community practice counterparts, too, has had to contend with definitional and boundary differences or confusion, hampering collaboration across continents (Kornbeck, 2009).

Developing, understanding, and appreciating youth community practice necessitates that we put forth and embrace a framework(s) that facilitates deconstructing this field into various perspectives or categories to facilitate dialogue and advancement in this field. The views or voices of youth, however, must not be lost in this process of discovery and in development of an understanding of what this practice field means to them, as addressed throughout this presentation.

Banks' (2010) has devoted considerable attention to this field of youth work and arrived at a user-friendly framework for assessing this form of practice with direct applicability to youth community practice. Banks' view has youth work as falling into three distinct perspectives: (1) an activity; (2) an occupation; and (3) a discipline. Youth community practice, too, can fall into the three perspectives identified by Banks. When introducing a social justice prefix, it systematically serves to politicize how this work must unfold among marginalized youth, added an important nuance to how the framework gets operationalized.

When youth work is examined as an activity, it makes this form of practice as part of a greater constellation of activities that single youth out for active engagement. When viewed as an occupation, it serves to signify a specialty and identity for practitioners who seek to be employed in this area, with a corresponding set of occupational expectations. Finally, when viewed as a discipline, it encompasses distinct theoretical material that be taught and learned as a field of practice. In essence, it lays out the foundation for individuals either wishing to learn certain types of activities or are actively seeking employment in this field of practice. This perspective also opens up the field for interdisciplinary contributions, which, incidentally, brings inherent conceptual rewards and challenges, as it does in any other field.

Beck and Purcell (2010, p.ix) perform an important scholarly function in the field when they trace the historical origins of youth and community work in order to ground it within

the current day context, and in the process, highlight many practice outlets for this form of social intervention:

“Youth work and community work has a long, rich and diverse history that spans three centuries. The development of youth work extends from the late nineteenth and early twentieth century with the emergence of voluntary groups and their serried ranks of the UK’s many uniformed youth organisation, through to modern youth club work, youth project work and informal education. Youth work remains in the early twenty-first century a mixture of voluntary effort and paid and state sponsored activity.”

The evolution of youth and community over a lengthy period of time bodes well for its continued progress into the immediate future with expansion into new arenas such as the performing arts. Expansion into new arenas, however, will cause tensions as this field of practice challenges conventional wisdom as to what constitutes youth practice.

Stanton (2015 p. 11) goes so far as to take the position that youth work is founded upon an embrace of innovation: “Innovation is woven into the very fabric of youth work. From its outset, youth work was obliged to remake itself each time the social context and young people’s needs changed. Inflexibility was, therefore, never a viable option as youth work always risked being overtaken by technological and social change. During a two hundred year history, this occurred infrequently.” The quest for innovative youth community practice takes on greater significance when directed towards reaching youth who are disengaged from family and key community institutions and are particularly marginalized as a result. All forms of community practice are exciting but also equally fraught with incredible demands, ethical challenges, and constant facing of the multifaceted consequences of a socially injustice society (Richardson & Reynolds, 2012).

However, youth community practice stands out because of the magnitude of the challenges of addressing a population group that is too young to vote and do not have elected officials representing their best interests. This status is further compounded when youth, because of their backgrounds, makes them “different” and targets for surveillance and control.

The need and importance of a conceptual, value, and practice overarching framework or umbrella under which to categorize various forms of youth development programs is very much in order. Mapping the universe is an essential step in the direction of understanding the scope of this field of practice. Embracing a common vocabulary and set of constructs facilitates this comprehension and communication across academic disciplines, advancing the knowledge base on the subject. An understanding of the key values underpinning these constructs is needed in order to fully grasp this field of practice. Youth community practice, as a consequence, has the potential of filling this niche and providing the field with a “home” for a wide variety of social interventions.

Youth community practice can be defined as the undertaking of a set of purposefully structured activities premised upon an explicit set of values that emphasis the worth of youth and their capacities to create positive change in their lives and their communities. Youth are viewed as a critical part of community. When youth community practice embraces social justice, it opens up a rich area of study and practice with a long history in the United States, for example, entailing a deliberative process that focuses of

inequalities based upon a set of distinct social factors (Burkemper, et al., 2013; Delgado & Staples, 2007; Ginwright, 2015).

This definition is purposefully simple and broad at the same time in order to cast a wide net on a multitude of goals, programs, and activities, raising important implications and challenges for undertaking evaluation and comparing different programs in order to grasp the significance of this social intervention across different youth groups and geographical settings.

Kemp (2011) persuasively argues that when youth development programs seek and achieve transformative results, it simply turns “conventional youth programming wisdom on its head.” These programs must aim beyond keeping youth out of trouble. It would be waste of valuable resources to embrace such a narrow focus. An expanding universe, to continue with a universe metaphor, is difficult to grasp, and it certainly isn’t a stretch to view youth community practice in this fashion. This presentation seeks to take one sector of this universe to focus upon with an understanding that are countless other sectors that co-exist and can be of equal significance. However, much can be learned from this sector that can also be applied to other sections of the universe.

Salusky et al., (2014) identified the process of youth assuming responsibility and engagement as consisting of four stages: (1) voluntarily taking on roles and obligations; (2) a willingness to experience challenges and the strains associated with them; (3) a willingness to carry out their obligations; and (4) the internalization of a self-concept that translates into responsible behavior in other contexts. Each of these stages brings forth cognitive and concrete actions that can be examined and reinforced through carefully planned programming.

Values & Principles

Identifying core values and principles shaping youth community practice research and scholarship is an ideal place to start to understand and appreciate how this form of practice is similar or different across national boundaries. It is best to think of values and principles as a form of bridge between theory and practice, shaping our worldviews and how we conceptualize and operationalize key concepts.

Four key values standout because of their universal appeal. However, practitioners, academics, and youth can certainly debate these values and argue for inclusion of other values: (1) Empowerment; (2) Social justice; (3) Indigenous Knowledge; and (4) Participatory Democracy. These values will no doubt be familiar to audience members, particular those with interests in social justice youth community practice in urban centers. How audience members rank-ordered these values is certainly open to debate. Nevertheless, each of these values is significant onto its own, and when combined, they create a synergistic effect that results in a practice stance and vision that makes it uniquely youth and community-centered.

(1). Empowerment: Empowerment is a value that permeates much of the work undertaken focused on youth. Sometimes this value is explicit and other times it is implicit. Empowerment, too, seems to apply to a wide range of activities. Epstein (2013, p.72), argues that empowerment is a value and a form of practice was not initially

intended to increase abilities in daily life, but rather for more ambitious goals targeting systems of oppression and collective mobilization:

"The concept of empowerment has been vulgarized, coming to refer to usual improvements in individual functioning, thus encouraging social work as well as nursing, rehabilitation medicine, and many other fields to claim that they pursue political and social change by simply going about their daily chores without actually measuring empowerment outcomes. Improvements in the activities of daily living, socialization, psychological coping, and physical rehabilitation are not what Freire, Fanon, King, Friedan, and their contemporaries had in mind when they pressed for the empowerment of people."

Empowerment's history is long and distinguished and is continuing to evolve as this conference unfolds. However, this construct must be modified to take into account a variety of demographics, including age.

(2). Social Justice: It is irresponsible to address youth without paying close attention to the social justice issues in their lives and how they occupy a highly marginalized status in society, taking their rightful place alongside other more accepted marginalized groups (Thompson, 2016). Thus, it stands to reason that social justice must be a value that plays a prominent role in shaping youth community practice across all societies.

There are certainly many different ways of thinking about social justice. However, thinking of social justice as a journey rather than a goal or destination works best for this author. I have found that social justice works well when discussing this value with youth, who have a long period ahead of them to see its potential manifestation, if they are lucky enough to reach old age. Breaking down a social justice value into goals, and then into smaller goals, as in any social change effort, makes it easier for youth to see how they will get to an end destination, as it would for adults, too.

Having social justice goals be immediate, specific, and "winnable," can have other life lessons regarding seeking social changes and youth-led activism (Ho, Clarke & Dougherty, 2015). Valuing social justice necessitates that youth development knowledge and skill-sets or competencies breakdown social change strategies rather than focusing on developing enthusiasm and indignation as a rallying cry for engagement (Eliasoph, 2014).

Mind you, enthusiasm is essential but concrete actions are critical. The lessons learned, including the framework guiding the action, in turn, have great applicability for other facets of their lives, and what "good" and "purposeful" youth community practice programs can accomplish.

(3). Indigenous Knowledge: Knowledge is greatly dependent upon how its purpose gets defined, collected, and disseminated (Vadeboncoeur, 2006). This section, as a result, because of the academic nature of the audience at this conference, necessitates more careful and detailed review. A profound insight into a particular phenomenon is only as significant as to how many individuals know about this, and more importantly, can effectively translate this knowledge into action.

In societies that value formal education and credentials (educational expertise legitimacy), this effectively translates into a valuing of formal educational courses (degrees), formal research, and the publishing in highly respected journals with high

impact scores, and not to mention books. Knowledge formation is in the hands of an elite group with many initials after their surnames. This stance, as to be expected, will differ from a youth perspective.

There is a call for a broadening (democratization) of the production of knowledge beyond the academy, which is revolutionary in thought. The democratization of knowledge production has profound consequences for all groups, but children and youth stand the most to gain from an age-group perspective because of how their perspective or interpretation and recommendations are often missing (Baker, 2015; Mitchell, 2009). Indigenous knowledge often goes by many different names although the basic premises remain the same. Informal learning and knowledge is one example (Thompson, 2012).

The role of youth as knowledge producers is facilitated when they engage in critical thinking (Delgado, 2016; Sefton-Green, 2013; Stuart, 2010). Increased interest in the 'knowledge economy' has fostered searches for new sources of knowledge, and in the process, rediscovered, or found, informal or non-formal knowledge; it also has focused attention on out-of-school settings as key sources of knowledge generation sites (Riggs et al., 2010; Sefton-Green, 2006). These sites create the space and encouragement for seeking this knowledge and this climate is essential for this process to unfold.

Indigenous or informal knowledge can be defined as the life experiences, insights, and wisdom that community residents possess that were obtained through lived experiences rather than through conventional educational sources. Indigenous knowledge does not have any age or abilities restrictions, expanding the sources for knowledge creation. This form of knowledge, in addition, often goes unrecognized and as a result, invalidated in a world that is increasingly reliant on formal educational credentials to validate acquisition of knowledge and competencies.

This position effectively distances those who are marginalized with low formal education from having their experiences validated. When examined from a youth perspective, it translates into adults being experts on youth. This author is certainly not an expert on youth of any kind. In fact, the more I learn about youth, the greater the realization of how little I really know, and how ludicrous it would be to call myself an expert!

Further, the fundamental question of what knowledge is considered important enough to warrant attention and resources, too, must be taken into account in youth-focused programming. The answer to this profound question will be highly dependent upon where the individual answering it stands within society, which invariably means an adult point-of-view. The knowledge that youth think is important, and as a consequence value, is greatly shaped by their surrounding social and economic circumstances, or lived experiences. Place-based performance, for example, when founded upon a systematic attempt at eliciting narratives (local knowledge), creates a dynamic relationship between the performers, a performance, and an audience (Jones et al., 2013).

If you are of color, low-income/low-wealth, and a youth, the subjects you consider important enough to learn more about will differ from those who are adults and middle or high income and wealth. In essence, knowledge must first serve to help youth socially navigate their world (Dill & Ozer, 2015). Knowledge must be practical. If their

world is unpredictable, hostile, and present-day focused (survival), interests in topics that have particular relevance for a period that is future and far away will not resonate. In essence, knowledge for the sake of knowledge has little meaning when survival is a daily goal.

Co-production of knowledge can have numerous manifestations and benefits for youth, their families and communities (Baker, 2015), creating new understandings for how to structure programs and activities to maximize their participation and outcomes. Pente et al. (2015, p.33) tie co-production of knowledge with self-identity and the potential benefits of universities entering into partnerships with communities, with resulting benefits to both youth participants on both sides of the equation:

“co-production of historical knowledge’ provides an approach or methodology that allows for a deeper comprehension of people’s self-identities by encouraging a diverse range of people to participate in the research process. We argue that many academic historians have maintained an intellectual detachment between university history and public and community history, to the detriment of furthering historical knowledge. We argue for a blurring of the boundaries between university and communities in exploring modern British history, and especially the history of national identities. It includes extracts of writing from community partners and a brief photographic essay of projects related to exploring identities.”

Indigenous knowledge, when combined with outsiders and their knowledge, results in meaningful co-production of knowledge and expands the potential reach of these new insights beyond the immediate community to a potentially broader and more global audience (Baker, 2016).

Knowledge related to survival, such as creative thinking, making quick decisions, social navigational skills, self-assessment and confidence, must support competencies that facilitate that survival. This statement may seem harsh but it does capture the saliency of knowledge being relevant to current circumstances and based on operative realities. Homeless LGTBQ (Lesbian, Gay, Transsexual, Bi-sexual and Questioning) youth, for example, face a daily struggle for survival (physically and psychologically), and this reality will dictate the type of knowledge that they value and which aids them in navigating daily challenges, and even life and death situations (Keuroghlian, Shtasel & Bassuk, 2014).

Youth, contrary to the prevailing adult opinion, are in the best position to know their own lives and needs, and adults can facilitate this knowledge acquisition and skill development. Adults, as a result, can play a meaningful role in this process. Youth are the best experts of their lives (Berihun et al., 2015). This statement may seem trite or provocative, but adults often lose sight of this point. Youth having library research skills, for example, can be enhanced if the information they are seeking has immediate relevance in their lives (Hamada & Stavridi, 2014). The skills learned in this arena can then be transferred to other arenas and address other issues in their lives.

Libraries can also be considered physical, social, and psychological sanctuaries within their communities, and can afford a place that can physically protect from harm (McLaughlin, Irby & Langman, 1994). However, for this to occur, these institutions must actively embrace social justice values to ensure that all youth are welcomed and supported regardless of their social circumstances. Youth-focused sanctuaries are

often not available in certain communities, limiting where they can congregate and seek assistance in a non-threatening and affirming manner.

Kumasi (2012), for example, draws on *Critical Race Theory* in examining how school librarians can make programs that are supportive and affirming of urban youth of color by stressing four perspectives that have high applicability to youth programs: (1) challenging cultural deficit views; (2) actively seeking to listen to student voices and life experiences; (3) recognizing structural inequalities; and (4) understanding the meaning and privileges associated with Whiteness. Libraries, in essence, are an asset with great potential for engaging in collaboration projects with a social mission (Moxley & Abbas, 2016).

If ethnic/racial identity is considered to fulfill a protective role among urban youth, as in the case of males for example, then efforts at reaching these youth through youth community practice must enhance their knowledge about their ethnic/cultural backgrounds, and provide skill-sets that will help them in confronting oppressive forces involving discrimination and efforts to undervalue who they are (Williams et al., 2014). Tello et al. (2010), for example, report on the success of a Latino culturally focused youth development program that embraced culture as a central focus, and as an asset that helped participants learn about it and have it shape positive behaviors, and in this case, reducing the chances of engaging in risky sexual behaviors.

(4). Participatory Democracy: Youth participation is a subject that enjoys tremendous international appeal (Gal & Duramy, 2015a). The United Nations Convention on the Rights of the Children has served as rallying-cry for promoting children and youth rights (Tisdall, 2015). Richards-Schuster and Pritzker (2015) advocate for applying the United Nations Convention on the Rights of the Child as a means of strengthening youth participation in civic engagement and other arenas

Participation, and more specifically civic engagement, is considered the bedrock of any democracy and this value resonates in meaningful youth programs and must be stressed (Gal & Duramy, 2015b, p.5):

“It seems, then, that the question is not whether children [youth] should participate in decision-making processes affecting their lives because... child participation often promotes the child’s best interests, development, resilience, and sense of fairness. It also contributes to our society as a whole. Rather, the emerging question is how children should take effectively part in such processes.”

Further, participation must be meaningful rather than token. This means that youth are active in decision-making and are provided with the opportunities and support to have significant outcomes particularly when social justice driven (Iwasaki, 2015).

Youth integration into the basic social fabric of their communities and institutions bodes well for future participation in their society because it serves as a counter measure to hegemony. Terms such as ‘about,’ ‘by,’ or ‘with,’ for example, stand out in separating standard participatory and social justice-focused interventions from conventional approaches (Preston, 2009a). Ergler and Wood (2014), in turn, call for a reconceptualization of youth participation through an emphasis on place-based identity development and practice as a means of encouraging meaningful versus token engagement.

The fundamental question as to why bother with an embrace of a participatory value strikes at the core of a well-functioning democratic society, and raises critical elements for analysis when it is restricted to select groups. Beck and Purcell (2010, p.76) provide a succinct and important answer to this question stressing the importance of local knowledge and priorities shaping its conceptualization:

“The main rationale for participative methods is based on the belief that people themselves are best placed to know what their problems are and, with the right support, can develop the most appropriate solutions to those problems. It is therefore incumbent on workers to develop approaches which tap into the local knowledge and capacity for change. To do anything else is to impose external culture and values and, even for the best of reasons, further disempower the communities we work with.”

Valuing participation connects well with the other values espoused in this presentation. Further, participation does not have to be problem-focused and can be in response to a desire for enhancing community assets.

Youth community practice in a wide variety of arenas can benefit from an embrace of this value. Theater, along with storytelling, song, and dance, for example, have been successfully tapped to aid in policy making by enhancing community participation (Guhrs, Rihoy & Guhrs, 2006). Youth community practice, as a consequence, can cover many different arenas, with the performing arts being one that is quite prominent (Delgado, In Press).

Scholarly Challenges and Benefits in Creating Bridges

Any field of practice worth pursuing will bring inherent theoretical challenges. This presentation will emphasize only three because of limited time. However, it would be very fair to say that there are countless other numbers of challenges. These three values are treated as separate entities. However, in reality there is a tremendous amount of overlap: (1) How do we define youth? (2) Emphasis on Individual, society, of both? (3) Values: Debate, clarification, and Acceptance.

(1). How do we define youth? It is ironic that we must first define youth before defining community practice focused on youth. Arriving at a consensus definition of youth is a noble goal and well worth serious thought. The concept of youth is socially and culturally constructed, and subject to all the biases inherent with such a foundation (Lesko, 2001). In parts of the United States, for instance, youth do not have the “luxury” of being “youth” because of the stressors and environmental challenges that they face that can even result in premature death due to illness, violence, and even at the hands of law enforcement.

Not unexpectedly, an extensive number of academic disciplines have long tackled providing a definition of what constitutes ‘youth,’ so there is a long tradition in this realm (Jones, 2009). Some audience members may ask why is a multidimensional definition of such importance in the social sciences, humanities, and helping professions. At a most basic level, it facilitates communication and investigation because everyone is on the same page, paragraph, sentence, and word.

At a more advanced level, it serves to facilitate much needed collaboration across academic disciplines and professions, evaluation, and research, which is essential in

order to maximize existing resources and mobilize political will. These forms of collaboration lead to much needed sophisticated theory development that can inform practice. The following brief sampling is provided to illustrate the variety of interdisciplinary based approaches. The study of youth, and particularly adolescence as a critical period, has a long tradition in anthropology, for example (Bucholtz, 2002).

Expanding the age range of what constitutes a youth is very important. In the United States the category of youth covers a particular range. Latency age youth (11 or 12 years of age) is generally the lower limit and 18 years of age is the upper limit. I believe that this age range is too narrow and it needs to be expanded to very young children and those who are 21 years of age. I realize that an upper-limit well in the 20s is prevalent in Europe. These differences may not be able to be reconciled, and that will prove challenging.

(2.) Emphasis on Individual, society, of both?: Youth community practice and scholarship must not ignore the socio-ecological setting in which youth who are marginalized find themselves in. However, neither would an approach that totally focuses on them to the exclusion of the social forces impinging on their abilities to thrive is needed.

Grounding their reality within a context helps inform how practice is viewed and unfolds to meet their specific needs and the tapping of their strengths, too. Embracing a community-centered approach means that community can be a target for change, a vehicle for change, or a context for shaping change, with youth being a central part of community.

One cannot be addressed by ignoring the others. This brings forth tremendous rewards but also challenges along a variety of fronts or arenas: (1) funding of initiatives; (2) gaining the trust and support of community stakeholders; (3) capturing context as a critical element in grounding life-experiences; and (4) political tension and conflict with key political stakeholders. Efforts at achieving social justice means that youth and their allies will engage in social change efforts. Youth community practice, as a result, will often involve social change initiatives (Delgado & Staples, 2007; Kornfeld, Bass & Levy, 2016).

Finally, emphasizing both youth and society means that there will be challenges in researching and evaluating these intervention efforts. This, however, should not dissuade the field of youth community practice from engaging in these forms of initiatives. Nevertheless, this will necessitate innovative methodologies that are highly participatory and have youth as central players or actors in these efforts. Their participation is essential in moving this field of practice and scholarship forward to meet changing circumstances and increasingly global economy.

3. Values: Debate, clarification, and Acceptance: Values are part of all social interventions. Sometimes that are well identified and described; other times they simply overlooked. The challenges in clarifying how values unfold in practice and scholarship is never easy. Practitioners and scholars never have the luxury of thinking about values as “warm and fuzzy” because of the importance they have in understanding the power they wield in influencing human reactions, professional and personal.

Any practitioner or academic who has been in a situation where their values were compromised will attest to the uneasiness and restless nights this causes. This is not to

say that delving into values is not easy and it will make practitioners and academics uneasy with the discovery process. Further, the challenge of also involving youth in the process of identifying values is self-evident. Nevertheless, they are the focus of interventions and they, too, have values that guide their behavior and decision-making process.

Scholarly Rewards

The rewards for the field of youth community practice are immense and can only continue to increase in significance in the future. These rewards make addressing the challenges worthwhile. Two specific benefits stand out for this primarily academic audience: (1) Pushing Boundaries and (2) Youth must be integral to our scholarship. These two scholarly rewards speak for themselves. However, upon closer examination, these rewards speak to the potential era of excitement and profound new knowledge that will shape all aspects of this field.

(1). Pushing Boundaries: We in the field of youth scholarship, research, and practice must be prepared to continue to push the boundaries whenever possible, and there must be an embrace of creativity and innovation in order to accomplish this goal. **(1) Research Methods; (2) Interdisciplinary; (3) International Collaboration; (4) Youth-Led Research.** These methodological subjects and approaches, particularly when they are youth-centered, have profound considerations that are certainly not new to the audience at this conference (Dakin et al., 2015; Haynes, K., & Tanner, T. M. (2015). Each of these, in turn, have had numerous books devoted to it over the years and will in years to come.

However, there are many scholars and practitioners who do not share the enthusiasm that we have to these subjects. Efforts to win “converts” are time intensive but worthy if the field is to continue to expand in the future. “Innovative” methodologies bring inherent tensions and the need to “convince” non-believers of the value of these research approaches. Nevertheless, there is no denying the central role that research plays in generating new knowledge that can be translated into practice.

A brief discussion on what constitutes knowledge is in order because there are many different forms and sources of knowledge. Creswell (2013), for example, discussed knowledge by posing four philosophical assumptions: (1) *ontological*—an emphasis in what is the nature of reality? (2) *Axiological*— how do values influence the research process? (3) *Methodological* – what is the language and process of research? And (4) *Epistemological*—what can be considered knowledge.

These topics may come across as very erudite and relegated to those who are paid to think about them—namely, academics. Prior (2013), in turn, concretized Creswell’s philosophical assumptions by posing five questions: (1) What to know? (2) What is known? (3) What is knowing? (4) Who knows what? and (5) How to know? Prior’s five key questions bring these erudite questions to life for community approaches to youth community practice.

Innovative methodologies emerge in response to dissatisfaction with existing methodologies. Some scholars will view these new methodologies as an attempt to undermine existing power structures with vested interests in conventional methodologies. The emergence of qualitative research methodologies capture the long and arduous struggles for acceptance of this research approach, and these efforts

have resulted in significant advances in the field, and particularly regarding participation of youth (Sprague-Martinez et al., In Press).

Jacquez, Vaughn, and Wagner's (2013) extensive review of the youth CBPR literature and found that almost one-quarter of all studies were community-based but did not have a community partnership and/or participatory dimension. More than half (56 percent) did have an explicit partnership with youth and involved them in various phases of the research process. The curtailing of youth participation and decision-making to select phases, however, is not capturing the spirit upon which CBPR is founded upon, and it can be argued, it is disempowering in a process that ostensibly is supposed to be empowering (Coleman, 2015; Delgado, 2017; Ozer & Douglas, 2015).

There is also a call for more research that actively seeks youth practitioner perspective and experience in an effort to obtain a more comprehensive understanding of the field (Larson et al., 2015; Stanton, 2015). **(2). Youth must be integral to our scholarship:** Youth can no longer be the focus of our research and practice but must be central to the scholarly efforts to shape the content of scholarship and practice. Youth are the ultimate experts of their lives and we as adults can assume and help capture and share their narratives or stories to advance the case for social justice in their lives.

We must, as a result, guard against the intrusion of adultism (the fundamental belief that adults are always in the best position to know what is best for youth) and the insidious way it can find its way into a decision-making process (Bell, 1995). According to Checkoway (1996, p.13) adultism is "all of the behaviors and attitudes that flow from the assumption that adults are better than young people and are entitled to act upon young people in many ways without their agreement."

Having youth play instrumental roles in scholarship creation helps increase the likelihood that the outcome of the interventions we have undertaken have meaning in the lives of youth (Thomas, 2015). Youth may or may not be interested in certain phases of the scholarly journey. However, options for involvement in all facets must be made available. Creating a future cadre of youth scholars with deep and meaningful experiences in youth activities will certainly enrich this field.

Youth-adult relationships have found a prominent place in practice discussions (Brown et al., 2015). However, youth-adult relationship in knowledge creation and corresponding scholarship is still in its infancy, with significant advances yet to unfold. Youth-adult relationships plays such a prominent role in engaging youth and this engagement has been found to relate to three relational strategies staff can use for minimizing relational distance, active inclusion, and attention to proximal relational ties (Jones & Deutsch, 2011).

Further, successful youth-adult experiences can translate into youth learning social skills that can create successful relationships with other youth and these can then be converted into friendships, and hopefully ones that can be long lasting (Delgado, In Press; Karcher & Hansen, 2013).

Conclusion

I thank this audience for listening to the thoughts of one individual with a deep and long standing interest in youth community practice. As audience members no doubt realize,

we have come a long way on this form of practice and scholarship but still have a long way to go. This conclusion bodes well for the field. It does not mean, however, that we will not have our differences. Tensions and conflicts are often an indicator of a field with importance. I hope that future conferences bring together youth community practitioners to share and learn. These exchanges last a lifetime and the benefits are hard to calculate. Nevertheless, youth will be the ultimate beneficiaries and that means that the world will be a better place because well prepared youth will be in a better position to assume leadership of nations as they enter adulthood.

References

- Baker, A.M (2016). The process and product: Crafting community portraits with young people in feasible learning settings. **International Journal of Inclusive Education**, 20 (1), 309-330.
- Banks, S. (Ed.). (2010). **Ethical issues in youth work**, 2nd Ed. New York: Routledge.
- Beck, D. & Purcell, R. (2010). **Popular education practice for youth and community development**. Thousand Oaks, CA: Sage Learning Matters Ltd.
- Bell, J. (1995). **Understanding adultism: A key to developing positive youth-adult relationships**. Olympics, WA: The Freechild Project.
- Berihun, G., Kumsa, M. K., Hussein, A., Jackson, J., Baksh, A., Crutchley, J., ... & Ma, Y. (2015). Reflections on using physical objects as data generation strategies: An example from a study of youth violence and healing. **Qualitative Social Work**, 14 (3), 338-355.
- Bright, G. (Ed.). (2015). **Youth Work: Histories, Policy and Contexts**. New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, L. D., Redelfs, A. H., Taylor, T. J., & Messer, R. L. (2015). Comparing the Functioning of Youth and Adult Partnerships for Health Promotion. **American journal of community psychology**, 1-11.
- Bryderup, I. & Frorup, A.K. (2011). Social pedagogy as relational dialogic work. In C. Cameron & P. Moss (Eds.). **Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet**, pp 85-104. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Buchroth, I., & Parkin, C. (Eds.). (2010). **Using theory in youth and community work practice**. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. **Annual review of anthropology**, 525- 552.
- Burkemper, E., Hutchison, W. J., Wilson, J., & Stretch, J. J. (2013). **Practicing social justice**. New York: Routledge.
- Callina, K. S., Mueller, M. K., Buckingham, M. H., & Gutierrez, A. S. (2015). Building hope for positive youth development: Research, practice, and policy. In **Promoting Positive Youth Development** (pp. 71-94). Springer International Publishing.

- Chanan, G., & Miller, C. (2013). **Rethinking community practice: Developing transformative neighbourhoods**. University of Bristol: Policy Press.
- Checkoway, B. (1996). **Adults as allies**. Ann Arbor: University of Michigan School of Social Work.
- Coleman, J. (2015, November). **Fostering Youth Empowerment through Community Based Participatory Research**. In 2015 APHA Annual Meeting & Expo (Oct. 31- Nov. 4, 2015). APHA.
- Creswell, J.W. (2013). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 3rd Edition**. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Dakin, E. K., Parker, S. N., Amell, J. W., & Rogers, B. S. (2015). Seeing with our own eyes: Youth in Mathare, Kenya use photovoice to examine individual and community strengths. **Qualitative Social Work**, 14(2), 170-192.
- Delgado, M. (In Press). **Music, song, dance, and theatre: Broadway meets youth community practice**. New York: Oxford University Press.
- Delgado, M. (2017). **Urban youth friendships and social work practice**. New York: Oxford University Press
- Delgado, M. (2016). **Community practice and urban youth: Social justice service-learning and civic engagement**. New York: Routledge Ltd.
- Delgado, M. (2015). **Urban youth and photovoice: Visual ethnography in action**. New York, NY: Oxford University Press.
- Delgado, M. (1999). **Community social work practice in an urban context: The potential of a capacity enhancement perspective**. New York: Oxford University Press.
- Dill, L. J., & Ozer, E. J. (2015). "I'm Not Just Runnin'the Streets" Exposure to Neighborhood Violence and Violence Management Strategies Among Urban Youth of Color. **Journal of Adolescent Research**, 0743558415605382.
- Dimitriadis, G. (2008). **Studying urban youth culture primer**. New York: Peter Lang.
- Eliasoph, N. (2014). Measuring the Grassroots: Puzzles of Cultivating the Grassroots from the Top Down. **The Sociological Quarterly**, 55 (3), 467-492.
- Epstein, W.M. (2013). **Empowerment as ceremony**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Ergler, C. R., & Wood, B. E. (2014). Re-Imagining Youth Participation in the 21st Century. In P. Kelley & A. Kamp (Eds.). **A Critical Youth Studies for the 21st Century**, 394-413. Boston: Brill
- Fusco, D. (Ed.). (2012). Introduction to Youth Work Practice: **Current Trends, Critical Questions**. New York: Routledge.
- Gal, T. & Duramy, B.F. (Eds.). (2015a). **International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child inclusive policies**. New York: Oxford University Press.
- Gal, T. & Duramy, B.F. (2015b). Enhancing capacities for child participation: Introduction. In T. Gal & B.F. Duramy (Eds.). **International perspectives and**

empirical findings on child participation: From social exclusion to child inclusive policies, pp.1-16. New York: Oxford University Press

Ginwright, S. (2015). **Hope and healing in urban education: How urban activists and teachers are reclaiming matters of the heart**. New York; Routledge.

Gormally, S. (2015). 'I've Been There, Done That...': A Study of Youth Gang Desistance. **Youth Justice**, 15 (2), 148-165.

Gormally, S. & Coburn, A. (2014). Finding Nexus: Connecting youth work and research practices. **British Educational Research Journal**, 40 (5), 869-885.

Guhrs, T., Rihoy, L., & Guhrs, M. (2006). Using theatre in participatory environmental policy making. **Particip Learn Act**, 55, 87-93.

Hamada, D., & Stavridi, S. (2014). Required skills for children's and youth librarians in the digital age. **IFLA journal**, 40 (2), 102-109.

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. **Journal of social work**, 3 (1), 69-80.

Haynes, K., & Tanner, T. M. (2015). Empowering young people and strengthening resilience: Youth-centred participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction. **Children's Geographies**, 13(3), 357-371.

Hlagala, R. B., & Delport, C. S. (2014). Ideologies and theories for youth practice work. **Commonwealth Youth and Development**, 12 (1), 59-74.

Ho, E., Clarke, A., & Dougherty, I. (2015). Youth-led social change: Topics, engagement types, organizational types, strategies, and impacts. **Futures**, 67 (1), 52-62.

Iwasaki, Y. (2015). Youth Engagement-Engaging for Change: Changing for Engagement. **Journal of Community Engagement and Scholarship**, 8 (2), 26.

Jacquez, F., Vaughn, L. M., & Wagner, E. (2013). Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). **American Journal of Community Psychology**, 51 (1-2), 176-189.

Jeffer, T. & Smith, M.K. (2010). Youth workers as controllers: Issues of method and purpose. In T. Jeffer & M.K. Smith (Eds.). **Youth work practice**, 106-122. New York: Palgrave Macmillan.

Jones, G. (2009). **Youth**. Polity Press: Cambridge, England.

Jones, J. N., & Deutsch, N. L. (2011). Relational strategies in after-school settings how staff–youth relationships support positive development. **Youth & Society**, 43 (4), 1381-1406.

Jones, S., Hall, C., Thomson, P., Barrett, A., & Hanby, J. (2013). Re-presenting the 'forgotten estate': participatory theatre, place and community identity. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 34 (1), 118-131.

Karcher, M. J., & Hansen, K. (2013). Mentoring activities and interactions. **Handbook of youth mentoring**, 63-82.

- Kemp, S. P. (2011). "Leaders of Today, Builders of Tomorrow": Transforming Youth and Communities in Urban Youth Programs. In **The Paradox of Urban Space** (pp. 135-156). Palgrave Macmillan US.
- Keuroghlian, A. S., Shtasel, D., & Bassuk, E. L. (2014). Out on the street: a public health and policy agenda for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth who are homeless. **American journal of orthopsychiatry**, 84 (1), 66-72.
- Kornbeck, J. (2009). "Important but Widely Misunderstood": the problem of defining social pedagogy in Europe. In J. Kornbeck & N.R. Jensen (Eds.). **The Diversity of Social Pedagogy in Europe**, 211-231. New York: Bremen, Germany: Hoech Schul Verlag.
- Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (2009). **The diversity of social pedagogy in Europe (Vol. 7)**. BoD—Books on Demand.
- Kornfeld, E., Bass, J., & Levy, B. L. (2016). FOSTERING YOUTH VOICE. **Teaching for Democracy in an Age of Economic Disparity**, 116.
- Kumasi, K. D. (2012). Roses in the concrete: A critical race perspective on urban youth and school libraries. **Knowledge Quest**, 40 (5), 32-37.
- Larson, R. W., Walker, K. C., Rusk, N., & Diaz, L. B. (2015). Understanding youth development from the practitioner's point of view: A call for research on effective practice. **Applied Developmental Science**, 19(2), 74-86.
- Lasko, N. (2001). **Act your age: A cultural construction of adolescence**. New York: Routledge.
- McLaughlin, M. W., Irby, M. A., & Langman, J. (1994). **Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, C. (2009). "This has nothing to do with us—or does it?" Youth as Knowledge Producers in Addressing HIV and AIDS in a Canadian Preservice Education Program. **Counterpoints**, 83-92.
- Moxley, D. P., & Abbas, J. M. (2016). Envisioning Libraries as Collaborative Community Anchors for Social Service Provision to Vulnerable Populations. **Practice**, 1-20.
- Ozer, E. J., & Douglas, L. (2015). Assessing the key processes of youth-led participatory research psychometric analysis and application of an observational rating scale. **Youth & Society**, 47(1), 29-50.
- Pente, E., Ward, P., Brown, M., & Sahota, H. (2015). The co-production of historical knowledge: implications for the history of identities. **Identity papers: A journal of British and Irish studies**, 1 (1), 32-53.
- Preston, S. (2009a). Introduction to participation. In K. Prentki & S. Preston (Eds.). **The Applied Theatre Reader** (pp.127-129). New York: Routledge.
- Prior, R.W. (2013). Knowing what is known: The subjective objective partnership. In S. McNiff (Ed.). **Art as research: Opportunities and challenges** (pp.161-169). Bristol, UK: Intellect.

Richards-Schuster, K., & Pritzker, S. (2015). Strengthening Youth Participation in Civic Engagement: Applying the Convention on the Rights of the Child to Social Work Practice. **Children and Youth Services Review**, 57 (Oct), 90-97.

Richardson, C., & Reynolds, V. (2012). “**Here we Are, Amazingly Alive**”: Holding Ourselves Together with an Ethic of Social Justice in Community Work. <http://journals.uvic.ca/index.php/ijcyfs/article/view/10471/3103>

Riggs, N. R., Bohnert, A. M., Guzman, M. D., & Davidson, D. (2010). Examining the potential of community-based after-school programs for Latino youth. **American Journal of Community Psychology**, 45 (3-4), 417-429.

Salusky, I., Larson, R. W., Griffith, A., Wu, J., Raffaelli, M., Sugimura, N., & Guzman, M. (2014). How adolescents develop responsibility: What can be learned from youth programs. **Journal of Research on Adolescence**, 24 (3), 417-430.

Sefton-Green, J. (2006). **New spaces for learning: Developing the ecology of out-of-school education**. McGill, South Australia: Hawke Research Institute for Sustainable Societies.

Sibthorp, J., Bialeschki, M. D., Stuart, C., & Phelan, J. (2012). YOUTH WORK ACROSS TWO DIVERSE DOMAINS OF PRACTICE. In D. Fusco (Ed.). **Advancing Youth Work: Current Trends, Critical Questions**, 181-189. New York: Routledge.

Spence, J. (2008). What do you youth workers do? communicating youth work. **Youth studies Ireland**, 2 (2), 3-18.

Sprague-Martinez, L. et al. (In Press). Critical discourse, applied inquiry and public health action with urban middle school students: Lessons learned engaging youth in critical service-learning" **Journal of Community Practice**.

Stanton, N. (2015). **Innovation in youth work: thinking in practice**. YMCA George Williams College, London, UK. ISBN 9780950954776

Stuart, J. (2010). Youth as Knowledge Producers: Towards changing gendered patterns in rural schools with participatory arts-based approaches to HIV and AIDS. **Agenda**, 24 (84), 53-65.

Tello, J., Cervantes, R. C., Cordova, D., & Santos, S. M. (2010). Joven noble: evaluation of a culturally focused youth development program. **Journal of Community Psychology**, 38 (6), 799-811.

Thomas, N. (2015). Children and young people's participation in research. In T. Gal & B.F. Duramy (Eds.). **International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child inclusive policies**, pp.89-107. New York: Oxford University Press

Thompson, C. C. (2012). The lessons of non-formal learning for urban youth. **The Educational Forum**, 76 (1), 58-68.

Thompson, N. (2016). **Anti-discriminatory practice: Equality, diversity and social justice**. Palgrave Macmillan.

Tisdale, E. Kay M. (2015). Addressing the challenges of children and young people's participation: Considering time and space. In T. Gal & B.F. Duramy (Eds.).

International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child inclusive policies, pp.381-403. New York: Oxford University Press

Twelvetrees, A. (2008). **Community work**. New York: Palgrave Macmillan.

Vadeboncoeur, J. A. (2006). Engaging young people: Learning in informal contexts. **Review of Research in Education**, 30 (3), 239-278.

Williams, J. L., Aiyer, S. M., Durkee, M. I., & Tolan, P. H. (2014). The protective role of ethnic identity for urban adolescent males facing multiple stressors. **Journal of youth and adolescence**, 43 (10), 1728-174.



Congrés Internacional
XXIX Seminari Interuniversitari
de **Pedagogia Social**
Pedagogia Social, Joventut
i Transformacions Socials



EJE 1

Pedagogía social y transformaciones sociales

Los retos de la pedagogía social ante los cambios sociales. Reflexiones y propuestas desde los distintos ámbitos de la pedagogía social que contribuyan a las transformaciones sociales que afectan al colectivo de los y las jóvenes.

Conferencia

Pedagogía social y transformaciones sociales. Discursos y prácticas reduccionistas acerca del ser joven en la sociedad actual	51
---	----

Comunicaciones

Las escuelas comunitarias del CUPS: historia de la construcción participativa de un modelo socioeducativo	61
Recursos de entretenimiento online para enfermos pediátricos y adolescentes con cáncer.	71
Prácticas de crianza asociadas a la primera infancia en Barranca Honda	81
Hacia una movilidad urbana sostenible. Programas y anti-programas de acción en el 'Casco Histórico' de Puebla, México, según la Teoría del Actor-Red.....	89
Pedagogía Social y Desastres socio naturales, Una combinación necesaria ante los desafíos medioambientales de la juventud de siglo XXI	96
El desarrollo de las competencias de ciudadanía espacial para la formación de una ciudadanía global	105
Contextos y agentes educativos en la vida cotidiana de los jóvenes: escuela, familia y espacios de ocio	113
Relacions entre capital social i els plans de desenvolupament comunitari	122
Is there a place for a 'social pedagogic' ideology within UK contemporary youth and community work and should it embrace or resist it in the current socio-economic and 'neo-liberalist' climate?	131
La Pedagogia Social Comparada: cap a la construcció d'un nucli com i universalment acceptat.	138
La experiencia universitaria venezolana de la Cátedra Paulo Freire. La americanidad en conjunto con la pedagogía social para la formación del docente: propuesta de creación de esta Cátedra en el contexto universitario europeo	146

EJE 1

CONFERENCIA

**Pedagogía social y transformaciones sociales. Discursos y prácticas
reduccionistas acerca del ser joven en la sociedad actual.**

Belén Caballo Villar
Universidade de Santiago de Compostela (España)
belen.caballo@usc.es

Rosa Marí Ytarte
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
rosa.mari@uclm.es

Mucho se ha insistido en que los y las jóvenes de hoy han nacido y crecido en una sociedad que acelera progresivamente su transformación, en la que los referentes ya no son estables, en la que los tiempos son múltiples y las distancias se acortan, cambiando los modos de vivir y relacionarse. Son personas que han nacido entre dos siglos, coetáneas a la revolución digital, que construyen sus identidades en los entornos reales y virtuales, entre lo universal -implícito en la inmediatez de la información y el acceso a múltiples realidades- y lo local -palpable en los grupos de referencia más próximos-. En este sentido, afirma Espín (2014, p. 36) que la inserción de los y las jóvenes en una realidad con la que puedan sentirse identificados, va a depender de la capacidad que tengan para conjugar estos dos últimos factores.

Estas son algunas de las coordenadas en las que se sitúa el ser joven como condición diferenciada, también comparativamente con la juventud de generaciones pasadas. Unos y unas jóvenes a los que, en general, las Ciencias Sociales se acercan como categoría homogénea, ofreciendo una mirada que arroja -entre otros- los siguientes datos:

Se trata de un colectivo con un peso demográfico cada vez menor. El Observatorio de la Juventud en España (2016) indica que los y las jóvenes de entre 15 y 24 años apenas representan un 9.7% del conjunto de la población en el 2015; y el 15.5% si extendemos la edad hasta los 29 años. Unas cifras que, con mirada retrospectiva, no han hecho más que disminuir, pues el *Informe Juventud en España 2012* daba cuenta del preocupante descenso del grupo edad comprendido entre los 15 y los 19 años, pues había pasado de constituir el 24,5% de la población española en el año 1996 a ser el 16,7% en el 2012.

Se trata del grupo que, en perspectiva histórica, ha conseguido una escolarización y formación más prolongada: el 24.2% de la población mayor de 16 años (y menor de 34) ha finalizado la escolarización obligatoria, un 20.4% posee estudios de secundaria posobligatoria (13.1% en bachillerato y 7.3% en FP); y otro 27% estudios superiores (8.3% en ciclos formativos de grado superior y 18.7% universitarios) (Serrano y Soler, 2015, p. 19).

Pero a pesar de esta mejora en la educación, presentan grandes dificultades para inserirse en el mercado laboral. El Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (2015:6) alerta de que el 44,1 % de la población joven menor de 30 años se encuentra inactiva en ese año (más del 80% de este grupo está en periodo de formación), siendo la tasa de ocupación del 36,2% y la de paro del 19,6%. Así

mismo, el informe indica que el 36,4% de la personas en dicha franja de edad se encontraban por debajo del umbral de la pobreza, y que ésta estaba relacionada con el nivel de estudios y la precariedad laboral (trabajos temporales, bajos salarios, inestabilidad en el empleo) que dificultan la emancipación y autonomía económica de los jóvenes.

Atestigua también esta realidad los datos de la EPA del primer trimestre de 2016, que sitúa en un 45.5% la tasa paro de los menores de 25 años (45.7% los hombres y 47.5% las mujeres). Y cuando se logra una contratación laboral, según el Observatorio de Emancipación del Consejo de la Juventud de España (2015, p. 8), es mayoritariamente temporal, pues “apenas el 6,7% de los contratos formalizados a personas jóvenes en el segundo trimestre de 2015 en España han sido indefinidos”.

Según esta misma fuente, y con datos de “sobrecualificación objetiva”, en el segundo trimestre de 2015, el 64,1% del total de población joven asalariada en España con estudios superiores estaría sobrecualificada, existiendo un desequilibrio entre hombres (61,1%) y mujeres (66.1%).

En consecuencia, la tasa de emancipación residencial también ha ido disminuyendo: “en España casi ocho de cada diez personas de 16 a 29 años siguen conviviendo con sus padres y/o madres” (Observatorio de Emancipación, 2015, p. 6).

Esta realidad influye en una perspectiva de la vida cortoplacista que, entre otros aspectos, transforma la escala de valores, las prioridades y la utilización de los tiempos, entre otros, de ocio. Las conclusiones del Sondeo de opinión del INJUVE *Valores, jóvenes y ciudadanía* (2014) subrayan el hartazgo de los y las jóvenes españolas con el modelo social actual y su apuesta por una cambio radical. Planas, Soler y Feixa (2014:554-555) indican también como una de las dificultades del trabajo educativo y social con jóvenes los estereotipos desde los que se construyen los programas dirigidos a este colectivo, en el que el objetivo de inserción social se centra básicamente en la adaptación a las demandas de un mercado de trabajo que los excluye (la misma categoría ni-ni refleja de forma precisa una suerte de culpabilización de los y las jóvenes respecto de su autonomía) y categorías discursivas en los que la carencia parece ser el único factor explicativo de la situaciones y realidades de la juventud actual.

En este mismo sentido, el análisis de prensa digital realizado por Varela (2014, p. 248) para estudiar la construcción de la imagen social de la juventud concluye que ésta se conforma desde “sus representaciones más negativas asociadas a los consumos de drogas y alcohol, problemas con los estudios y con la incorporación al mercado laboral”; una imagen homogeneizadora y estereotipada que traslada la idea de la juventud como problema, como si ser joven fuese en sí mismo un factor de exclusión social.

Una mirada desde la Pedagogía Social

¿Qué está fallando? ¿No será éste el momento de reorientar colectivamente los valores de la sociedad? ¿Los modos de vivir? ¿Poner límites a una sociedad que todo lo valora en función de su capacidad de consumo y, en consecuencia, de la capacidad de cada individuo para insertarse con éxito en el mercado laboral?

El trabajo siempre ha sido una vía importante para la participación en la comunidad, pero no es la única existente. Si la integración y el formar parte de la sociedad sólo pasa por desarrollar una actividad económica y productiva, ¿qué centralidad social le queda a la juventud? ¿qué puede aportar por ella misma a la sociedad? y ¿qué puede aportar la Pedagogía Social para ampliar los discursos y las prácticas en torno al ser joven en la sociedad actual? Cabe formularse estas cuestiones especialmente si tenemos en cuenta que la *Nueva Estrategia para Jóvenes Europeos 2010-2018*, sitúa como ejes centrales de trabajo la educación, la empleabilidad, la ciudadanía y la solidaridad.

Dichos procesos de transformación no son ajenos a la Pedagogía Social pues, de hecho, en su misma esencia se encuentra el desarrollo de marcos teóricos, metodológicos y aplicados que permitan construir una realidad más congruente con los derechos cívicos de las personas y de las comunidades. El actual contexto de crisis desafía a la Pedagogía Social a buscar alternativas a unas políticas que se van reduciendo, de forma alarmante, a una visión asistencialista. Es por ello que urge potenciar la dimensión educativa y comunitaria de la Pedagogía Social resituándola en sus señas de identidad: el trabajo de los aspectos sociales de la educación y de los elementos educativos del quehacer social. Solo así, las políticas que de ella se deriven podrán tener una mirada más amplia.

Consideramos que la Pedagogía Social puede aportar otras lecturas que integren claves relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, el empoderamiento o la participación social, entre otras, yendo más allá del individuo como consumidor de políticas, de productos, de servicios...

Dichas lecturas, y su traducción en propuestas de acción educativa específicas pasan a su vez por resituar las coordenadas teóricas desde las que se construyen los significados de la Juventud, de sus iniciativas, itinerarios vitales y problemáticas. Igualmente significa pensar desde la propia Pedagogía Social los procesos de trabajo en/con los y las jóvenes en relación a sus comunidades y grupos de referencia, incluyendo de modo transversal las formas de sociabilidad actuales a través de las redes sociales, grupos de afinidad e interés y las nuevas formas de espacialidad en las comunidades y municipios, así como en la transversalidad de las formas urbanas de vida en todos ellos. Es decir, creemos que la Pedagogía Social en tanto que disciplina, estudia y desarrolla propuestas específicas relacionadas con aquellas situaciones o problemáticas que han sido definidas como prioritarias respecto de la juventud, básicamente aquellas referidas a su autonomía económica e inserción laboral (en tanto que éste es el punto de partida para que puedan aportar su propia creación y producción a la sociedad, su capital social y cultural que revierta a la comunidad). Al mismo tiempo y relacionado con lo anterior, también consideramos que desde la Pedagogía Social es necesario construir modelos de intervención educativa que promuevan dicha creación y producción a partir de los procesos vitales, experiencias e impulsos de los mismos jóvenes, y no tanto de categorías externas ajenas a sus propios conocimientos y expectativas.

En este sentido, se trata de articular el proceso de trabajo desde principios y metodologías que de alguna manera subviertan las categorías de partida con las que se articulan la mayor parte de las políticas dirigidas a la juventud. Es decir, proponemos un trabajo de reapropiación de los espacios y de los tiempos que les son

propios en cualquiera de los ámbitos de intervención: formación y estudio, ocio, inserción socio-laboral, representación, vínculo comunitario o sociabilidad, considerando que la autonomía sólo puede construirse desde la emancipación y constituye por tanto una búsqueda y un proceso que no puede ser ni definido ni delimitado a priori.

Desde la Pedagogía-Educación Social, entendemos que investigación, formación y acción educativa constituye una tríada indisociable que otorga solidez y da sentido a los principios de ciudadanía y participación social, dado que en las sociedades actuales, la apuesta por la ciudadanía, y por la educación como vía privilegiada para su realización, ha sido cuestionada y sustituida como principio rector de la vida en comunidad y de la realización de las personas por el individuo productor y su valoración en términos de rentabilidad económica. Renovar ese compromiso con/para la ciudadanía, es también defender la Pedagogía Social y el valor de la educación.

La Pedagogía Social puede ser (es de hecho) la disciplina desde la que articular otra forma, no alineada a las políticas hegemónicas basadas en el mero rendimiento o la productividad, de trabajo y acción educativa con los jóvenes, dónde el *qué hacer* y el *cómo hacer* constituyan respuestas provisionales a la situación de las personas y colectivos vinculadas a un conocimiento situado, fruto de las propias experiencias y propuestas. Es decir, se trata de abordar como posibilidad la creación de narrativas nuevas, no justificadas a partir de la carencia o la distancia con objetivos externos a aquellos con quienes se trabaja, sino con los intereses y potencialidades de cada persona o grupo.

Basándonos en las aportaciones de Bazin (2008), acerca de los procesos de trabajo con jóvenes en situaciones desfavorecidas, planteamos un marco conceptual y metodológico desde el que abordar desde la Pedagogía Social la acción educativa con jóvenes y su vinculación comunitaria y ciudadana, en cualquiera de los ámbitos de intervención desde los que promover la cohesión social: *trabajo, innovación e iniciativa, vivienda, salud, consumo, educación, información y cultura* (Consejo de Europa, 2005). El mismo documento refirió que la cohesión social significa además la posibilidad de articular de forma efectiva cuatro principios irrenunciables para el ejercicio de ciudadanía: *Igualdad de derechos y no discriminación, Reconocimiento y dignidad, Autonomía y desarrollo individual, y Participación e iniciativa social*. Es desde estos principios y ámbitos desde los que consideramos pertinente abordar otras maneras de hacer educación con los y las jóvenes.

Punto de partida. El objetivo de la investigación y de la acción educativa (ambas indisociables) sería la problematización de un contexto o situación y no tanto (o no exclusivamente) la realización de propuestas para su resolución. Si entendemos con Bazin (2011) que es la propia situación, tal y cómo es percibida y experimentada por los jóvenes, la que define la orientación de la práctica educativa (y de la construcción de conocimiento en ella), ésta sólo puede realizarse desde el conocimiento construido por el propio individuo o colectivo a partir de sus necesidades y potencialidades, así como de las actividades que ya realiza y que define como prioritarias.

Desde esta perspectiva, la visión carencial acerca de las ocupaciones de los jóvenes, o de la ausencia de las mismas (la llamada generación ni-ni) sería una imposibilidad,

ya que el binomio estudio-trabajo y su vinculación con la inserción social o la ciudadanía es percibida más como una herramienta de coerción que de emancipación. En este primer nivel, son los mismos conceptos de inserción, participación social e integración laboral los que han de ser problematizados en la investigación y la práctica educativa, si entendemos, tal y como apunta Morin (2014: 22) que es la *tendencia tecnoeconómica cada vez más poderosa y pesada [la que] tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales [...]*. Morin, indica además que son éstas últimas las que pueden generar cambios culturales y sociales sólidos y no las primeras... Problematicar desde la Pedagogía Social sería por tanto en su inicio un intento de provocar situaciones que convoquen a los y las jóvenes a la definición de sus propias necesidades y expectativas, así como a un compromiso con ellos desde su propia acción.

Construir relaciones y producir conocimiento. En un segundo nivel, el objetivo de la investigación y la acción educativa es la construcción de redes de sociabilidad, interacción y creación compartidas, en las que desde los objetivos de los mismos jóvenes, se definan aquellos conocimientos y competencias que son necesarios para su consecución. La acción de los propios jóvenes se construiría así desde tres movimientos en relación a sus propuestas y demandas (y también respecto de aquellas que les son socialmente exigidas): *qué formación* es necesaria, *qué producción* pueden o han de realizar y *qué difusión* tendrá o cómo revertirá ésta en el conjunto de la comunidad, grupo o red de la que participa.

La Pedagogía Social se inscribe así en una lógica que prioriza el proceso y su duración en el tiempo, en la que el análisis, investigación y las propuestas de acción educativa y comunitaria se construyen desde el propio grupo y a partir de categorías intrínsecas al mismo, que regulan tanto las transformaciones individuales y colectivas, como aquello que es relevante y prioritario en cada fase de su desarrollo. Concretar una perspectiva articulada en torno a la situación y el proceso, significa la apuesta por propuestas de investigación y acción comunitarias, que requieren un alto grado de implicación de los y las jóvenes y de los grupos, ya que la actividad desarrollada requiere de estrategias múltiples que permitan abordar la complejidad de la realidad de los jóvenes, especialmente de aquellos más vulnerables (Melendro, 2014) y sostener en el tiempo la tensión entre sus experiencias y aspiraciones y las demandas sociales acerca de su inserción social, educativa y laboral.

Igualmente no se orienta a la ocupación del tiempo *per se*, a una acción social ya delimitada de antemano en sus contenidos y realizaciones o a una formación que responda a las demandas del mercado. Siendo la autonomía económica, la participación en la comunidad y la formación importantes, éstas se articulan en torno a la producción del propio grupo, una producción que ha de ser definida por los propios jóvenes y que al mismo tiempo ha de dotar de sentido a su desarrollo individual y comunitario.

Producción y difusión. La acción como eje de la investigación en/con los jóvenes y de su vinculación con la comunidad, se inscribe como eje vertebrador del proceso. La

acción ha de tener una orientación y sentido en el tiempo, vincularse a un “producto” social, educativo, cultural, artístico, laboral... cuyos objetivos finales son:

- Dotar de visibilidad y reconocimiento a los jóvenes desde sus experiencias y aportaciones a la comunidad. Es decir producir y difundir sus propias realizaciones.
- Construirse como espacio, laboratorio en palabras de Bazin (2011), para la emancipación de los y las jóvenes, de ensayo y construcción permanente de alternativas a las problemáticas sociales en las que se hallan inmersos.
- Dar forma a una memoria colectiva y grupal que favorezca la vinculación con las comunidades físicas y virtuales de referencia, en cada caso, de forma transversal y en interacción entre ellas.
- Encontrar formas de participación y acción social no instituidas, así como del uso de los espacios públicos e instituciones que supongan un mayor protagonismo de los jóvenes y permitan investigar y experimentar con prácticas sociales y educativas novedosas.
- Articular proyectos y procesos de manera que la formación, la creación y su difusión se articulen en la comunidad a partir de lenguajes comunes en los que los y las jóvenes puedan situarse como interlocutores centrales en los asuntos públicos que les afectan.

En definitiva, se trata desde la Pedagogía Social de poner en marcha procesos de trabajo cooperativo y plataformas de trabajo (Bazin, 2011) donde la creación de conocimiento e iniciativas residan en la reflexión y evaluación de la propia práctica, y posibiliten una acción que incida en la realidad de los jóvenes y de la comunidad(es) de la que forman parte. Tal y como también señalan Caride y Varela (2015:157) es necesario un cambio de mirada en las propuestas de investigación y trabajo educativo con los jóvenes, desde un enfoque basado en las necesidades a otro orientado al desarrollo de sus potencialidades y capacidades.

Bibliografía

Ardoino J. (2006). A propos des concepts d' "articulation", de "situation" et de "dispositif". http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=573

Bazin H. (2011). Investir des espaces pour créer. Introduction des actes du séminaire LISRA-MSH PN du 12 nov.2010, document électronique in biblio RA:

http://recherche-action.fr/hugues-bazin/download/methodologie%20recherche-action/2011_Investir%20des%20espaces%20pour%20cr%C3%A9er.pdf

Bazin H. (2008). Comparaison entre recherche-action et recherche classique, document électronique in Bibliographie R-A, disponible sur <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>

Caride, J.A y Varela, L. (2015). La Pedagogía Social en la vida cotidiana de los jóvenes: problemáticas específicas y alternativas de futuro en un mundo globalizado. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*. Vol.54 (2), 150-164. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/348>

- Consejo de Europa (2009). *Estrategia de la UE para la Juventud*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0015&from=ES>
- Consejo de la Juventud de España (2015). *Observatorio de emancipación nº 10 (primer semestre 2015)*
- <http://www.cje.org/es/publicaciones/novedades/observatorio-de-emancipacion-n-10-primer-semester-2015/>
- Consejo de la Juventud de España (2015) *Observatorio de la emancipación nº 11 (2º semestre)*
- <http://www.cje.org/descargas/cje6789.pdf>
- Espín, M. (2014). Tesis/antítesis. Identidades y contextos de los y las jóvenes: de lo local a lo global. *Revista de estudios de Juventud. Monográfico Juventud global: identidades y escenarios de actuación en clave cosmopolita*, 109, pp. 33-47.
- INJUVE (2014). *Jóvenes, valores y ciudadanía*. www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/jovenes-valores-y-ciudadania.
- Lütticken, E. (2007). Tiempo para jugar. *New Left Review*, 66, 121-135. <http://newleftreview.es/authors/sven-lutticken>
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. Nº 1, 37-54.
- Morin, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión. <http://www.edgarmorin.org/libros-sin-cost/643-edgar-morin-ensenar-a-vivir.html>
- Observatorio de la Juventud en España (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE.
- Observatorio de la Juventud en España (2016). *Juventud en cifras*. INJUVE. R <http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/10/publicaciones/JCifras2015-Poblacion.pdf>
- Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (2015). Monográfico Jóvenes, ocio y educación en la sociedad red. Nº 25 (tercera época).
- Planas, A. ; Soler, P. y Feixa, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España. ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 551-564.
- Serrano, L. y Soler, A. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Fundación BBVA. http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DE_2015_formacion_y_empleo.pdf
- Soto, P. y Jones, S. (2004). *Les jeunes et l'exclusion sociale dans les quartiers dévavorisés: s'attaquer aux racines de la violence. Tendances de la Cohésion Sociale*, 8. Allemagne: Editions du Conseil de l'Europe.
- Soto, P. y Lapeyre, F. (2004). *Les jeunes et l'exclusion sociale dans les quartiers dévavorisés: aproches politiques dans six quartiers d'Europe. Tendances de la Cohésion Sociale*, 9. Allemagne: Editions du Conseil de l'Europe.

Varela Crespo, L. (2014). La construcción de la imagen social de la juventud en la prensa digital. Pérez serrano, G. y De-Juanas Oliva, A. (coords.). *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED. 239-249.

VV.AA. (2005). *Elaboration concerté des indicateurs de la cohésion sociale. Guide méthodologique*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf

EJE 1

COMUNICACIONES

Las escuelas comunitarias del CUPS: historia de la construcción participativa de un modelo socioeducativo

Karla Villaseñor Palma
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
villasenorkarla@gmail.com

Paloma Valdivia Vizarreta
Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España
hurukuta@gmail.com

Claudia Guzmán Zárate
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
claudia.guzman.zarate@gmail.com

Ariadna Cházari Álvarez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
ariadna_08yoa@live.com.mx

María del Rocío García Tapia
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México

Resumen

El programa “Niños sin escuela” nació en el año 2007 con la intención de atender a niños y adolescentes no escolarizados del Municipio de Puebla. El programa funciona en cuatro colonias marginadas del municipio de Puebla en las cuales CUPS consigue espacios que va equipando con material en desuso de otras dependencias de la misma universidad y se sostiene gracias al compromiso del personal del CUPS y de estudiantes de servicio social, algunos de los cuales siguen apoyando después de haber concluido su periodo obligatorio. Sin embargo, son evidentes algunas limitantes que, a decir del propio CUPS, reducen el impacto que el proyecto podría generar. Por esta razón, en 2015 el CUPS, en colaboración con el Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa, pusieron en marcha un proceso de evaluación participativa del programa “Niños sin escuela” el cual se ha realizado con la colaboración de diversos actores involucrados en el programa como son los servidores sociales, los voluntarios y el personal del CUPS.

Esta ponencia presenta el proceso seguido hasta el día de hoy así como algunos de los resultados obtenidos, uno de los más evidentes ha sido el cambio del nombre del programa, que actualmente se denomina “Escuelas comunitarias” así como el replanteamiento de los objetivos generales y específicos. Estos cambios, llevaron al equipo de evaluación hacia la construcción colectiva de un modelo socioeducativo propio así como a la definición de las partes que lo componen, a saber: (1) los campos educativos, y los agentes participantes, (2) los pilares educativos que cimienta este modelo, así como (3) la organización de los niveles formativos y sus respectivos (4) indicadores. Actualmente se diseñan programas de clase, manuales y materiales que, junto con los cambios realizados en el periodo primavera 2016

están en proceso de prueba y son objetivos de la evaluación que actualmente se lleva a cabo con el equipo de trabajo.

Palabras clave: desescolarización; infancia vulnerable; evaluación participativa; escuela comunitaria; modelo socioeducativo.

Introducción

El Centro Universitario de Participación Social (CUPS) es un organismo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) creado con la idea de ser un espacio que promueva y gestione la participación social directa de la universidad. El CUPS tiene un doble propósito, por una parte pretende contribuir a mejorar la calidad de vida de núcleos sociales marginados del Estado de Puebla, y por otro, promueve la incorporación de jóvenes universitarios en proyectos sociales son una oportunidad de formación personal y profesional y que desarrollan en ellos el compromiso social.

Desde hace más de quince años, el CUPS lleva a cabo diversas acciones comunitarias, la mayoría de ellas relacionadas con la alfabetización, en distintas localidades rurales e indígenas del interior del estado. En 2007, el CUPS puso en marcha un programa de alfabetización para atender a jóvenes y adultos que viven en colonias vulnerables del municipio de Puebla. Sin embargo, desde los primeros días comenzaron a llegar niños y adolescentes que por diversas razones no acudían a la escuela y muchos de los cuales nunca habían estado escolarizados. Con el paso del tiempo, el número de niños y adolescentes superó al número de jóvenes y adultos.

Ante esta nueva necesidad, en 2011 nace el programa “Niños sin escuela” el cual tuvo como propósito la alfabetización de niños y adolescentes no escolarizados así como la adquisición de elementos básicos de cálculo y otras habilidades básicas para la vida. A cuatro años de su implementación, el CUPS reconoce la necesidad de replantear el propósito del proyecto de cara a atender de manera integral las necesidades de los niños y los adolescentes. Es así como en diciembre de 2014 piden apoyo al Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa (CA PSyOE) y en enero de 2015 se plantea la necesidad de comenzar con un proceso de evaluación para construir un modelo socioeducativo acorde a las necesidades de los niños y adolescentes y del contexto.

Niños y adolescentes sin escuela

La educación es un derecho fundamental incuestionable, un recurso esencial para poder hacer efectivos los otros derechos humanos. La educación promueve la libertad ya que a través de esta es posible potenciar las capacidades de las personas e incrementar su autonomía. Actualmente, nadie duda del poder de la educación para mejorar la vida de las personas y de las comunidades, y en suma, para promover el desarrollo y la justicia social.

Desde comienzos del siglo pasado, se han emitido un buen número de acuerdos, normativas y proyectos internacionales para hacer posible un sueño común: lograr que el derecho a la educación sea una realidad universal. Sin embargo, el último

Informe de la Educación para Todos (UNESCO, 2015) muestra que a pesar del avance que ha habido a lo largo de los 15 años, desde que se celebró el Foro Mundial sobre Educación de Dakar en el año 2000, en 2012 había casi 58 millones de niños sin escolarizar y los avances de este indicador están estancados desde el año 2007. Las principales razones de la desescolarización siguen siendo la pobreza, el sexo, la ubicación geográfica y la pertenencia étnica.

Para Amartya Sen (2000), esta no escolarización representa una imposibilidad de generar desarrollo y, por tanto, una privación de la libertad:

...dado que la participación exige conocimientos y un nivel educativo básico, negar a un grupo cualquiera —por ejemplo, a las niñas— la oportunidad de recibir educación es inmediatamente contrario a las condiciones básicas de la libertad de participación. (Sen, 2000, p.51)

México es uno de los países con mejores indicadores educativos en Latinoamérica. La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 3° que todo individuo tiene derecho a recibir educación laica, gratuita, obligatoria y de calidad, y que el estado es responsable de impartirla. Sin embargo, según cifras del INEGI (2010) en nuestro país viven cerca de 2 millones de niños y niñas de 5 a 17 años que permanecen fuera de la escuela.

El Estado de Puebla no se queda atrás, pues además de tener aproximadamente el 60% de su población en rezago educativo, hay más de 200 mil niños y niñas de 3 a 14 años que no están escolarizados.

Tabla 1. Tasa de asistencia escolar por grupo de edad

Grupo de edad	Tasas de asistencia escolar
3-5 años	47.8%
6-11 años	94.4%
12-14 años	88.1%

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI (2011)

Al igual que en el resto del mundo, la principal causa por la que los niños se encuentran fuera del sistema escolar es la pobreza, y todo lo que esta conlleva: segregación social y analfabetismo de los padres de familia, falta de documentación legal de los hijos (actas de nacimiento), trabajo infantil, violencia familiar, desnutrición, entre otras. Esta situación los condena a vivir en condiciones marginales y de exclusión a lo largo de su vida, y no les permite desarrollarse de manera adecuada tanto en el aspecto cognitivo como en el emocional y el social.

Ante esta incapacidad de los programas gubernamentales para incorporar a todos los niños y jóvenes al sistema educativo, el Centro Universitario de Participación

Social (CUPS) de la BUAP puso en marcha el programa: “Niños sin escuela” cuyo objetivo es fortalecer y desarrollar las habilidades y capacidades de niñas y niños iletrados de colonias marginadas del municipio de Puebla a través de cursos, talleres y capacitaciones que les permitan hacer frente a sus necesidades económicas, sociales y culturales, mejorando su calidad de vida.

El proyecto “Niños sin escuela” ha conseguido alcanzar grandes resultados y se mantiene vivo gracias a la dedicación y entrega del personal del CUPS y de los servidores sociales, algunos de los cuales siguen apoyando de manera voluntaria tiempo después de haber concluido su servicio social. Sin embargo, existen algunas limitantes que, a decir del propio CUPS, reducen el impacto que el proyecto pudiera generar. Entre ellas, el personal del CUPS reconoce la necesidad de contar con un modelo socioeducativo y una propuesta pedagógica que responda a las necesidades de los niños y jóvenes a quienes va dirigido el proyecto y de su contexto. Asimismo, reconocen la necesidad de contar con materiales propios, de sistematizar las prácticas, diseñar y planificar de manera más estratégica y de contar con mejores recursos para la formación de los agentes educativos. A partir de estas necesidades, el equipo de investigación propuso el desarrollo de un proceso de evaluación participativa que permitiera recoger la experiencia acumulada y responder a las necesidades actuales.

El proceso: la evaluación participativa del proyecto “Niños sin escuela”

El marco desde el cual planteamos esta propuesta es la Pedagogía Social. En este sentido, el aporte que desde la Pedagogía Social podemos hacer para abordar la problemática aquí presentada, los niños no escolarizados, consiste en proponer un modelo socioeducativo que responda, por una parte, a las necesidades de este sector social, y por otra, a la consecución del objetivo del Consejo Universitario de Participación Social. Concretamente, utilizamos la *evaluación participativa* como metodología híbrida que puede utilizarse de manera simultánea para investigar e intervenir en grupos y comunidades y que permite generar conocimiento sobre la realidad al tiempo que posibilita cambios en las personas y en su contexto (Úcar, Heras y Soler, 2014).

La evaluación participativa surge a partir de tres ejes conceptuales, temáticos e interdisciplinarios: la participación, la evaluación y el aprendizaje. En las prácticas de intervención o investigación, es decir, en un proyecto específico, los expertos y las personas participantes trabajan en conjunto y sobre una plataforma no-jerárquica. Según

Unos y otros aportan el conocimiento y la tecnología específica de que disponen: los científicos y los técnicos, su experiencia, metodologías y técnicas de evaluación; la ciudadanía, su conocimiento de primera mano de la realidad física y sociocultural de su propio territorio. (Úcar, 2014, p.15)

La evaluación participativa vincula la investigación, el aprendizaje y la educación, así como también las distintas modalidades de participación y de organización de todos los agentes implicados en el proceso. Esta metodología también incorpora el

conocimiento popular y la reflexión crítica como aspectos constitutivos de los proyectos de desarrollo.

En el caso específico de esta investigación los actores involucrados en el proceso fueron: 1) el *grupo coordinador de la evaluación* conformado por la coordinadora del CUPS, los 3 responsables del proyecto 'Niños sin escuela' y la líder del CA; 2) el *grupo motor* conformado por 4 integrantes del CUPS, 8 facilitadores voluntarios del programa, *tres integrantes del CA*; 3) los *equipos de trabajo de campo* integrados los facilitadores representantes de cada colonia en donde funciona el programa; 4) los *coordinadores de los equipos de trabajo de campo* quedando a cargo de los integrantes del CUPS.

El proceso de evaluación participativa está diseñado en tres etapas que resumimos a continuación:

Gráfico 1: Etapas de la evaluación participativa



Fuente: Elaboración propia

En esta comunicación presentamos algunos resultados parciales obtenidos a lo largo de las Fases 1 y 2 y una parte de la Fase 3, de la Segunda Etapa, ya que actualmente seguimos desarrollando acciones correspondientes a la Fase 3. Se espera que la publicación y difusión de los resultados finales del proyecto se lleven a cabo en el segundo semestre del 2017.

Resultados: hacia la construcción participativa del modelo socioeducativo

Fase 1: Desarrollar reuniones de pre-planificación

Estas reuniones fueron realizadas por el *grupo coordinador* de la evaluación y se llevaron a cabo de enero a abril del 2015. El objetivo de estas reuniones fue poner en común el proceso de la evaluación participativa a fin de que el equipo del CUPS y el CA compartieran los códigos y elementos del proceso de evaluación participativa. Asimismo, el *grupo coordinador* planificó la logística de las sesiones y se conformó el *grupo motor*. El CUPS fue el responsable de invitar y confirmar la participación de

los integrantes del equipo evaluador, negociar las fechas de reunión y confirmar el calendario.

Fase 2: Establecer las prioridades del proyecto

En esta fase se llevó a cabo una primera sesión con el *grupo coordinador* con el propósito de plantear las necesidades percibidas por el equipo del CUPS. Las preguntas que guiaron la discusión grupal fueron ¿qué?, ¿por qué? y ¿para qué?

Las ideas que se generaron a partir de esta sesión fueron las siguientes:

Tabla 2: Prioridades del proyecto

¿Qué?	¿por qué?	¿para qué?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El modelo educativo: filosofía (misión, visión), modelo pedagógico, los ámbitos de intervención, objetivos del programa, el nombre del programa. ✓ Conocer los resultados educativos por periodo y/o por año. ✓ Evaluación de los servidores. ✓ El impacto del programa. ✓ Estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos ✓ Informes y formatos ✓ El proceso de transición al sistema educativo. ✓ La vinculación a través de voluntariado, SS, PP y de trabajos escolares: promoción estratégica. ✓ La capacitación. ✓ Funcionamiento del CUPS: el perfil del puesto, el diagrama de procesos, etc. ✓ Costos y financiamientos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de un modelo educativo. ✓ Falta de sistematización de las prácticas. ✓ Falta de estructura metodológica. ✓ Nos importa la calidad de los procesos educativos que llevamos a cabo. ✓ Falta de información socioeconómica de los niños del programa. ✓ Por la movilidad de los agentes educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejorar los procesos educativos. ✓ Conocer la experiencia de los distintos actores del proceso. ✓ Diseñar un modelo educativo acorde a las necesidades de los niños y a las características del programa. ✓ Para saber si el programa impacta en la vida de los niños (ámbitos) ✓ Definir los ámbitos en los que queremos impactar con el programa. ✓ Replantear el nombre del programa. ✓ Sistematizar las prácticas: diseñar materiales, formatos, capacitación, gestión. ✓ ¿Centros comunitarios? ✓ Para poder acreditar los conocimientos que impartimos.

Fuente: Elaboración propia

Estas ideas serían puestas a consideración del grupo motor en la siguiente fase de la evaluación.

Fase 3: Desarrollo de la evaluación participativa

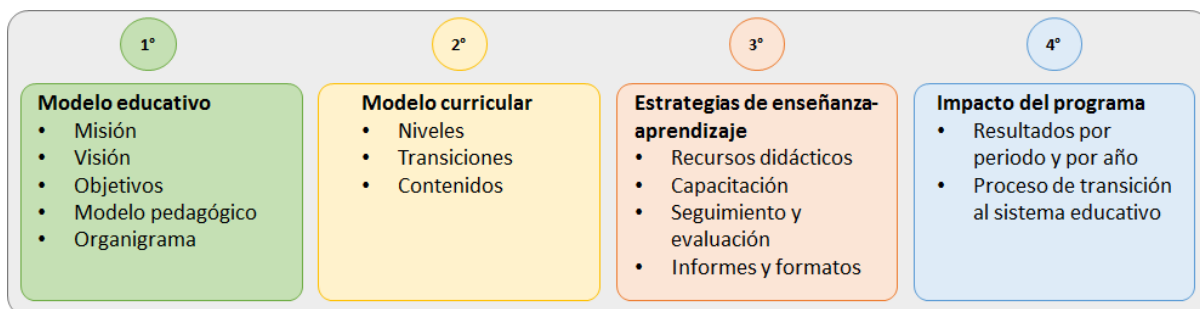
El desarrollo de la evaluación participativa se llevó a cabo en ocho sesiones con duración de 4hrs por sesión, llevadas a cabo en dos momentos: 4 sesiones realizadas en mayo, y 4 sesiones realizadas en diciembre.

Primera sesión

El objetivo de esta sesión fue que el grupo motor seleccionara los objetivos de la evaluación. La dinámica consistió en presentar los objetivos propuestos por el grupo coordinador y, de manera individual, priorizarlos y anotar algún otro objetivo que se considerara importante incluir. Posteriormente, en equipos de 4 personas se

pusieron en común objetivos y prioridad de los objetivos de la evaluación. Finalmente, en gran grupo se llegó al acuerdo de que los objetivos de la evaluación y el orden fuera el siguiente:

Gráfico 2: Prioridad de los objetivos de la evaluación

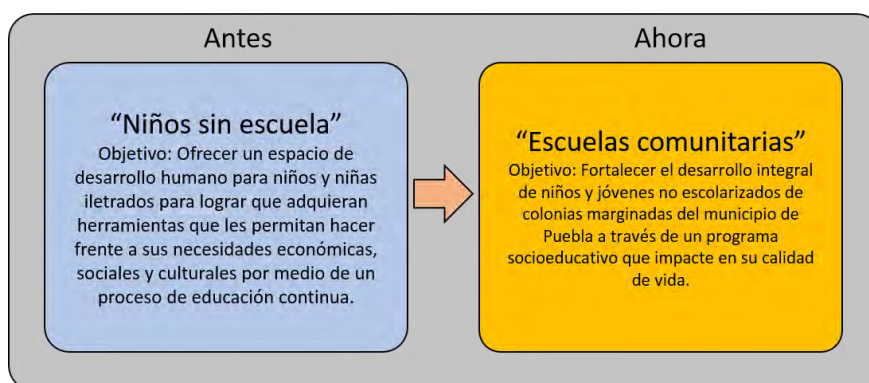


Fuente: Elaboración propia

Segunda sesión

En esta sesión el cuerpo académico expuso las características que debe tener un modelo educativo y su correspondiente modelo pedagógico. A partir de esta exposición, se abrió una discusión acerca de los objetivos del proyecto. Se llegó a la conclusión de que el proyecto requería de un modelo socioeducativo, sustentado en la pedagogía social. De esta discusión el grupo motor llegó a la construcción del nuevo objetivo general del proyecto y se votó por el cambio del nombre.

Gráfico 3: Cambio de nombre y objetivo del programa



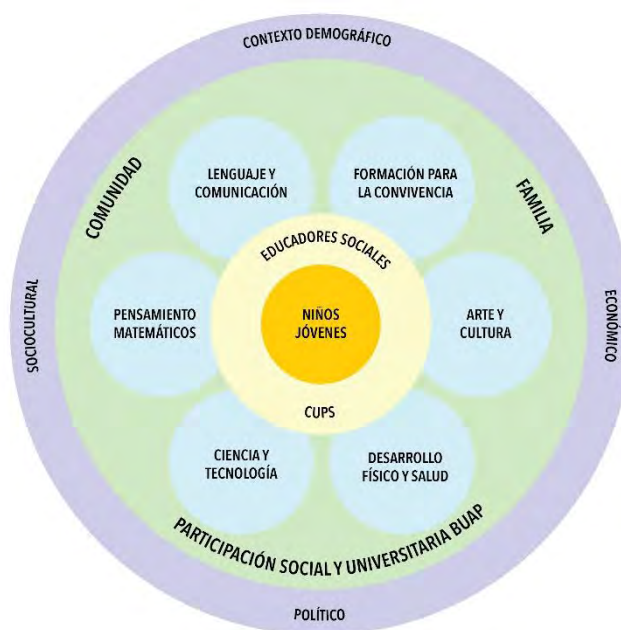
Fuente: Elaboración propia

En esta misma sesión el grupo motor propuso, a partir de los objetivos, revisar los aportes de tres autores considerados por el grupo como aquellos más cercanos a los fines pedagógicos del proyecto: Freire, Pestalozzi y Freinet. Se organizaron tres equipos, cada uno de los cuales revisó la propuesta pedagógica de estos autores para responder a las preguntas ¿qué es la educación?, ¿para qué se educa?, ¿cómo se educa?

Tercera sesión

En esta sesión se revisaron las propuestas pedagógicas de los tres autores definidos en la sesión anterior. Se organizaron 4 equipos para diseñar cada uno la propuesta del modelo socioeducativo y sus dimensiones. Cada equipo presentó y defendió su propuesta. Como resultado de la sesión se tomó la propuesta de uno de los equipos a la cual se agregaron propuestas de todo el grupo motor. El resultado se presenta en el Gráfico 4. Por razones de espacio, no explicaremos detalladamente el modelo socioeducativo, solo queremos hacer hincapié en el hecho de que uno de los cambios sustanciales del modelo ha sido la integración de las seis dimensiones ya que anteriormente el modelo tenía dos objetivos pedagógicos específicos que eran la alfabetización y la enseñanza de las matemáticas. Se realizaban otras acciones pero de manera complementaria.

Gráfico 4: Modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias del CUPS



Al finalizar la sesión, se acordó que en la siguiente reunión se definiría el organigrama del CUPS con el propósito de poder asignar tareas específicas relacionadas con el desarrollo del nuevo modelo. Para ello, se organizaron los equipos de trabajo de campo quienes tuvieron como tarea escribir las funciones que llevan a cabo cada uno de sus compañeros en el proyecto.

Cuarta sesión

El objetivo de esta sesión fue identificar las funciones de los integrantes del CUPS y diseñar organigrama en función de los objetivos del programa. Se desarrolló de manera que cada integrante del CUPS identificó las actividades que desempeña en las escuelas y, posteriormente, se dibujó el nuevo organigrama. En este ejercicio se cuestionó la jerarquía y la pertinencia de algunas acciones, y se llegó a acuerdos

grupales sobre cómo mejorar la organización para reducir tiempos y mejorar la calidad de los procesos.

Quinta sesión

Durante esta sesión el grupo propuso volver a discutir el objetivo general. Después de un debate profundo sobre el sentido de cada concepto que se incluía en el enunciado, el grupo motor optó por modificarlo, resultando el siguiente:

Objetivo general: Potenciar y fortalecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas del municipio de Puebla a través de un programa educativo que impacte en su calidad de vida, es decir, que les permita vivir con dignidad, participar plenamente en el desarrollo social y continuar aprendiendo.

Sexta sesión

El objetivo fue redefinir los niveles educativos y las transiciones. En esta ocasión contamos con la participación de una experta externa, quien aportó sustentos científicos al grupo para poder definir los criterios para conformar los niveles y para las transiciones. Se decidió que la *madurez socioemocional* fuera el criterio central y no el nivel de lecto-escritura como se hacía antes.

Gráfico 5: Niveles educativos



Fuente: Elaboración propia

Séptima y Octava sesión

En estas sesiones se elaboraron indicadores por cada campo de conocimiento y por nivel formativo. Estos indicadores permitirán valorar el grado de avance de los alumnos y construir programas y recursos didácticos para facilitar el trabajo de los educadores.

Reflexiones finales

A poco más de un año de haber iniciado el proceso de re-construcción, consideramos importante compartir algunos de nuestros aciertos y desaciertos. El acierto más significativo es el que hoy en día las Escuelas Comunitarias cuentan con un modelo propio que ha sido construido a partir de la experiencia de los actores y con el apoyo de profesionales externos.

Una dificultad importante que enfrenta el desarrollo del proyecto es la rotación constante de los educadores sociales y su perfil (la mayoría no tiene formación pedagógica). Ante esta situación, el programa propone mejorar las acciones de capacitación y contar con recursos pedagógicos-didácticos que garanticen mejores acciones por parte de los educadores sociales y que promuevan un mayor impacto del programa. El proceso de implementación de la capacitación y de los recursos será el objetivo de evaluación participativa del próximo semestre (otoño 2016).

Consideramos que este año ha sido sumamente enriquecedor para todos los que participamos en el proceso. Sin embargo, somos conscientes de que no hemos conseguido realizar un proceso genuinamente participativo. En diversos momentos se hicieron esfuerzos por incluir las voces de los alumnos así como de las familias y la comunidad, sin embargo, por falta de tiempo y de recursos no pudimos integrarlos de manera sistemática y permanente. Este es, en nuestra opinión, el punto más crítico de nuestra experiencia, y el reto que nos queda por delante: buscar integrar a niños, jóvenes, padres de familia y a la comunidad en lo que queda por construir y por aprender.

Recursos de entretenimiento e información on line para enfermos pediátricos y adolescentes con cáncer

*Entertainment and information on line resources
for children and teenagers with cancer*

M. Teresa Bermúdez Rey. FPO.
bermudezteresa@uniovi.es

Beatriz Oliveros Fernández, FPO.
boliveros@facultadpadreosso.es

Resumen

Introducción. Se analiza la animación hospitalaria dirigida al paciente pediátrico y adolescente enfermo de cáncer, a través de los recursos digitales a los que pueden acceder en los hospitales, con el fin de mantener una buena calidad de vida.

Método. Se realizó una revisión sistemática de documentación, sobre juegos, videojuegos, y actividades lúdicas destinadas a estos enfermos hospitalizados desde el mes de julio a diciembre de 2013. Los motores de búsqueda fueron Google y Yahoo.

Resultados y discusión. Se constata una carencia de recursos de entretenimiento en las páginas web de la mayoría de las asociaciones consultadas y se considera necesario ampliar la oferta para ocupar el tiempo libre del paciente hospitalizado y aumentar su calidad de vida.

Summary

Introduction. Animation in hospital for pediatric and teenager patients with cancer is analyzed through the digital assets they can have access to in hospitals to help them keep a good quality of life throughout the course of their stay.

Method. A systematic revision of documentation on games, video games and recreational activities aimed at these patients was conducted. Therefore, a search was carried out from June to December 2013. Google, Yahoo, were the search engines.

Results and discussion. It can be ascertained a lack of entertainment resources on the web pages of most of the associations consulted and at the same time, it is considered necessary to widen this offer to fill in the free time of in-patients to improve their quality of life.

Palabras clave: Ocio; pacientes; Niños; Adolescentes; Hospital.

Key words: Free time; patients; Child; Teenager; Hospital.

Introducción y estado de la cuestión

La animación hospitalaria ha sido estudiada desde una perspectiva pediátrica y frecuentemente no profesionalizadora (Ventosa, 2006).

Algunos estudios que inciden en esta cuestión son los llevados a cabo por: Sarrate (1998), Costa (2000), Bados (2004), Manzanera, Ullán y Gómez (2008); Ullán, Serrano, Badía y Delgado (2010), constatan la baja representación de los adolescentes en los informes sobre hospitalización, y ponen de manifiesto cómo aquellos proponen mejorar su estancia en los hospitales a través de los servicios de ocio.

Algunos autores como Balbás y Jaramillo (2001) apuntan que las TIC aportan calidad de vida a los pacientes pediátricos. Para Buckingham y Martínez (2013), las vidas de los niños “están mediatizadas”, así Internet se ha convertido en una herramienta fundamentalmente de entretenimiento y de diálogo.

Muros, Aragón y Bustos (2013) señalan que los jóvenes utilizan los videojuegos como entretenimiento y como vía de escape ante experiencias estresantes (y la hospitalaria lo es); a su vez Ullán, Serrano, Badía y Delgado (2010), mencionan como pacientes adolescentes sugirieron mejorar los tiempos libres a través del uso de Internet y televisión. Abundando en lo anterior Berg-Kelly (2011) señala la necesidad de crear espacios para las nuevas tecnologías en los hospitales y en concreto, con este grupo de edad.

Con el paciente pediátrico se han ideado recursos tecnológicos que ofrecen al niño la posibilidad de jugar desde salas específicas (“Ciber@ulas hospitalarias”).

Por lo que atañe a canales nacionales de televisión para niños y adolescentes hospitalizados, se destaca Canal Fan 3 (“que sonría también es urgente”) de la Fundación Antena 3, primer canal de televisión gratuito y carente de publicidad que persigue hacer más llevadera la estancia en el hospital, potenciando el entretenimiento (el Colegio Oficial de Psicólogos supervisa sus contenidos junto a la Asociación Española de Pediatría).

En una breve alusión a los videojuegos, es interesante señalar el estudio de Perandones (2010) que analiza los diseñados específicamente para niños que están enfermos, entre ellos merece la pena destacar, el videojuego “Re-Mission” (<http://www.re-mission.net>), creado para pacientes jóvenes con cáncer. El videojuego viene respaldado por los ensayos de prueba que se realizaron para evaluar la eficacia, demostrándose una mejora en la calidad de vida de los pacientes.

Por último interesa resaltar la denominada “Comunidad virtual TokTok”, un espacio que busca el bienestar integral del paciente hospitalizado a iniciativa de la Fundación Pere Tarrés y en colaboración con el Hospital de S. Joan de Déu (Barcelona) con el compromiso de fomentar el uso adecuado de las TIC en el marco de la hospitalización infantil.

(http://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/peretarres_es/peretarres/home).

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, este estudio plantea el siguiente objetivo:

Constatar la existencia de recursos de entretenimiento on line para pacientes oncológicos, ya sean niños o adolescentes, en distintas entidades de apoyo al paciente hospitalizado.

2. Método

Con el fin de conocer qué asociaciones referidas a los pacientes (pediátricos y adolescentes) oncológicos, ofertan actividades lúdicas en soporte digital en España, se realizó una revisión sistemática de documentación (páginas web de asociaciones y/o fundaciones) sobre juegos, videojuegos, y actividades lúdicas destinadas al paciente infantil y adolescente oncológico y hospitalizado. Para ello se llevó a cabo una búsqueda en los motores más utilizados por los usuarios de internet: Google y Yahoo.

La búsqueda se llevó a cabo entre los meses de julio y diciembre de 2013, realizándose una última comprobación de las páginas acompañada de una llamada telefónica a las asociaciones y/o fundaciones, en ese último mes.

Tras el rastreo realizado, se localizaron 42 referencias (véase Anexo I); las páginas web seleccionadas fueron analizadas en función de los Criterios de Inclusión (CI):

- relevancia en relación al estudio que nos ocupa.
- existencia de recursos de ocio e información adaptada para pacientes oncológicos- niños y adolescentes- en sus páginas web.
- Considerándose como Criterios Exclusión (CE):
 - no identificación clara de la autoría del portal.
 - no disponible la información relativa al contacto telefónico y por ende, la imposibilidad de realizarlo.
 - no actualizaciones de la página en el último año.

Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se han considerado como válidas, las páginas web referidas a: Asociación Española contra el Cáncer, ASION, ASPANOI, ASPANOMA, CRUZ ROJA JUVENTUD, Fundación CAICO, Fundación Josep Carreras, Fundación Josep Laporta y Fundació Pere Tarrés y GALBÁN.

3. Resultados

Se presentan los contenidos aportados en dichas páginas web, indicando si la información se refiere a pacientes pediátricos y/o adolescentes.

ASION (Asociación de padres de niños con cáncer) (<http://www.asion.org>)

Página dedicada a niños y adolescentes, donde se encuentran enlaces a publicaciones, algunas se pueden leer en red, como: “Gasparín Super Quimio”, “Sabías que...”, “Qué me está pasando, guía para jóvenes y adolescentes con cáncer” en ella se ofrece información adaptada a adolescentes sobre qué es el cáncer, diagnóstico y pruebas, el tratamiento, el hospital y la normalización después de la enfermedad, así como testimonios de adolescentes que han superado el cáncer.

Fundación ASPANOMA (Asociación de padres de niños con cáncer de la comunidad de Madrid) (<http://www.aspanoma.org>)

Página dedicada a niños; en el denominado “Rincón de los niños” se puede acceder a distintos videojuegos como Battleships, Snake, Bloxorz, Flashman y Connect4. Disponen además de chat y foro (padres y niños).

AECC (Asociación Española contra el Cáncer)

(<http://www.aecc.es/sobreelcancer/cancerinfantil/aeccejunior>).

Esta página dispone de dos entradas, una para pacientes pediátricos y otra para adolescentes, en la primera se observan:

Juegos divertidos que intentan ayudar a entender distintos aspectos sobre la enfermedad y los tratamientos; se diferencian cuatro apartados: “¿Quieres saber más sobre el cáncer?”, “¿Te gustan los cuentos?”, “¿Queremos jugar contigo!”, “Eh! No te vayas todavía”. En ellos se aporta información útil y sencilla sobre la enfermedad, la etiología, los tratamientos y consejos para sentirse mejor. Se presentan cuentos clásicos para niños afectados por esta enfermedad, secciones dedicadas a recortables y pasatiempos, así como información preventiva sobre la enfermedad, juegos interactivos y puzles para niños y jóvenes, adivinanzas, lecturas, chistes y enlaces a páginas (Educared).

Además en la Web del Clan tv, los niños juegan y aprenden con los dibujos del Clan tv, a través de sesenta juegos donde conocerán a todos los personajes de la serie.

La página contiene además un sitio informativo sobre el cáncer y sus tratamientos para aquellos pacientes que dominen el idioma inglés. En él se encuentran “historias y juegos” clasificados por edades. Presenta historias con libros y vídeos; actividades y enlaces a relatos sobre el cáncer en internet.

En la segunda, para pacientes adolescentes (<http://www.aecc.es/sobreelcancer/cancerinfantil/cancerjuvenil.org>), se exponen los efectos de la enfermedad sobre la piel y la manera de contrarrestarlos; interlocutores con los que el paciente podría querer comunicarse; explica noticias relacionadas con el cáncer, consejos y se insta al paciente a manifestar sus preocupaciones.

La Asociación ASPANOI (Asociación de padres de niños oncológicos de Guipuzkoa) (<http://www.aspanoi.org>).

Página que contiene enlaces con distintos apartados dedicados a niños. En ella se incluyen un conjunto de actividades y juegos dirigidas por diversos personajes, una sección dedicada a la ciencia; un portal dedicado a los niños que cuenta con un buscador para distintas secciones, así como ejercicios educativos.

Fundación CAÍCO (<http://www.adolescentesyjuvenesconcancer.com/testimonios>).

Es una web para adolescentes, que partiendo de la idea de uno de ellos, recoge testimonios de los que han pasado por la misma situación, e información de todo tipo adaptándola a las preocupaciones del paciente oncológico.

La Fundación Josep Carreras (<http://www.fcarreras.org>).

Dispone en su página de recursos de información para pacientes jóvenes, adultos, padres y profesores.

Presenta un apartado de mediateca y foro. En el espacio dedicado a los pacientes, se recogen consultas y testimonios de enfermos, así como enlaces a asociaciones que contemplan la enfermedad, conteniendo por tanto los recursos de los anteriores. En el apartado dedicado a redes sociales se incluye: canal youtube, página de la Fundación en Facebook, Galería de fotos en Flickr y Twitter.

GALBÁN (<http://www.asociaciongalban.org>).

Presenta una página con recursos lúdicos para niños en forma de: juegos y enlaces a distintos juegos interactivos (el ahorcado, número perdido, Simón, Comecocos, etc).

Cruz Roja Juventud (<http://www.cruzrojajuventud.es>).

Ofrece recursos a pacientes pediátricos y adolescentes. Entre ellos la denominada web de infancia hospitalizada.

El apartado de “Entretenimiento” y el de talleres aparecen divididos por edades.

Se muestran cuentos on line, canciones, redacciones, dibujos y enlaces que derivan a las páginas de otras fundaciones.

La Fundación Josep Laporta (<http://www.pacienteconcancer.es>;
<http://www.itineraridelpacientambcancer.org>)

La página dedicada al paciente pediátrico cuenta con distintas entradas que hacen referencia a la enfermedad, la influencia de la misma en los familiares, la estancia hospitalaria, los tratamientos, la experiencia de otros pacientes, trucos para sentirse mejor y distintas actividades.

(véase tabla 1)

ASOCIACIONES	PACIENTES		RECURSOS	IDIOMAS
ASION	Pediátricos	Adolescentes	Pediátricos: publicaciones en red informativas adaptadas a niños. Adolescentes: publicaciones en red adaptadas a adolescentes. Testimonios de adolescentes que han superado la enfermedad	Castellano
ASPANOMA	Pediátricos		videojuegos, chat y foro	Castellano
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA CONTRA EL CÁNCER	Pediátricos	Adolescentes	Pediátricos: juegos informativos y de entretenimiento, consejos sobre prevención adaptados al público infantil, juegos interactivos, puzzles, pasatiempos, adivinanzas, lecturas, chistes, presentación de personajes conocidos, web del clan tv (personajes de la serie), vídeos y enlaces a otras páginas (educaRed) Adolescentes: consejos, comunicación con distintos interlocutores válidos para el paciente, consejos sobre moda, apartado de preguntas, enlace a EducaRed y otras webs.	Castellano e Inglés
ASPANOGL	Pediátricos		Enlaces, pasatiempos, juegos on line, juegos, ejercicios educativos	Castellano
FUNDACIÓN CAICO		Adolescentes	Testimonios de adolescentes que han tenido la enfermedad, información, (cuentan con el apoyo de distintos profesiones del hospital)	Castellano
FUNDACIÓN JOSEP CARRERAS	Pediátricos	Adolescentes	Pediátricos y adolescentes: Testimonios de enfermos, consultas, enlaces; redes sociales: Canal Youtube, Facebook de la asociación. galería de fotos en Flickr y Twitter	Castellano

GALBÁN	Pediátricos		Juegos y enlaces a distintos juegos interactivos	Castellano
CRUZ ROJA JUVENTUD	Pediátricos	Adolescentes	Pediátricos: Puzzles, talleres, cuentos on line, canciones, redacciones y dibujos, enlaces Adolescentes: Puzzles y juegos on line, talleres, crucigramas, pasatiempos, consejos de prevención y enlaces	Castellano
FUNDACIÓN JOSEP LAPORTA	Pediátricos		Información acerca de la enfermedad y su repercusión en la familia, explicación de la historia del enfermo a través de dibujo o del correo electrónico, trucos para estar mejor, libro descargable, técnicas de relajación y pasatiempos.	Castellano

Tabla 1. Recursos de entretenimiento en las diez asociaciones y/o fundaciones seleccionadas. (Fuente propia).

4. Discusión y conclusiones

Después de analizar las distintas páginas de apoyo al paciente oncológico pediátrico y adolescente (42), se observa una cierta limitación en los recursos en red empleados; las páginas web de la mayoría de las asociaciones se utilizan para ofertar información a los pacientes y familias, se hace especial hincapié en mostrar actividades lúdicas a través del voluntariado, si bien son presenciales.

De entre las asociaciones seleccionadas, se aprecia que todas ofrecen recursos para niños y sólo la mitad tienen en cuenta al paciente adolescente; destaca la Fundación CAICO, que presenta una página dedicada específicamente a éste. Se reitera la escasa representatividad del paciente adolescente en el hospital.

En cuanto a contenidos muestran una gran diversidad en forma de juegos, videojuegos, pasatiempos, lecturas, cuentos on line, espacios informativos y de ayuda, presentación de experiencias personales con la enfermedad, enlaces a otras páginas, además de presentar algunas de ellas, acceso a redes sociales, chat, foro y cuentas de correo. Se considera muy actualizada y completa la página de la Fundación Josep Carreras e igualmente muy atenta a las necesidades del paciente, la fundación CAICO.

Las asociaciones más conocidas, presentan un apartado de recursos digitales más rico, si bien todas ellas disponen de voluntariado en los hospitales, por lo que se puede intuir que esta ausencia puede quedar parcialmente subsanada por éste.

Se considera por tanto necesaria la creación de páginas especializadas para pacientes pediátricos y adolescentes, esta apreciación viene además avalada por el interés mostrado por algunas asociaciones quienes propusieron proyectos para trabajar conjuntamente con el ámbito universitario con el fin de poder ofertar dichos recursos, vislumbrándose por tanto un panorama prometedor para trabajar en esta línea.

Creemos con Ávila (2006) que son muchos los condicionantes que ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar recursos on-line específicos en contextos hospitalarios como el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información en los hospitales; sin embargo un estudio realizado en la universidad de Oviedo (2007) con niños hospitalizados, se muestra como la mayoría de los sanitarios observaba una mejoría en los pacientes después de la puesta en marcha de actividades lúdicas, por tanto se considera que los recursos de ocio ofertados por el hospital pueden ser buenos indicadores de la calidad de vida de los pacientes.

5. Referencias

Ávila Valdés, N. (2006). *Diseño y desarrollo de recursos on-line aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*, Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2006

Bados, A. (2004). La política sociocultural de carácter público: necesidades y alternativas. *Aulas de Verano*, pp. 31-52

Balbás, M.J. y Jaramillo, M. (2001). La utilización de las NNTT en la educación de niños con enfermedades crónicas o de larga duración. *Aula Abierta*, 78, pp.129-142

Berg-Kelly, K. (2011). Ser jovent, divertir-se i créixer, però amb una malària crònica. En S. García-Torner, P. Miret, A. Cabré, LL. Flager, K. Berg-Kelly, G. Roca, J. Enzo, y J.M. Lailla, (Coord.), *L'adolescent i el seu entorn en el segle XXI. Instantània d'una dècada*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan De Dèu, 2011, pp. 61-80

Buckingham, D. y Martínez, J.B.M(2013). Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings. *Comunicar*, 40, XX, pp 10-13

Costa Ferrer, M. (COORD.) (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia: Nau Llibres

FUNDACIÓN LA CAIXA. Ciber@ulas hospitalarias. [<http://www.fundacio1.lacaixa.es>] [acceso 17 diciembre 2010]

Manzanera, P., Ullán, A., y Gómez, S. Animación Sociocultural hospitalaria: experiencia de talleres de fotografía y radio en el Hospital Universitario de Salamanca. En V. VENTOSA, (eds.), *Los agentes de la animación sociocultural*. Madrid: CCS, 2008. pp. 641-655

Muros, B., Aragón, y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, V. XX, pp.31-39

Perandones, P. *Videojuegos para la salud*. En Actas del VI Congreso de Comunicación y Salud, (Madrid, 24 y 25 Noviembre de 2010)

Sarrate, M.L. Nuevos horizontes de la animación sociocultural. En II Congreso Estatal de Educación Social. La Educación Social ante la Sociedad en cambio. (Madrid, 5-7 Noviembre de 1998).

Ullán, A. M., Serrano, I., Badía, R. Y DELGADO, J. Hospitales amigables para adolescentes: preferencias de los pacientes. *Enfermería Clínica*, 2010, 20 (6), p. 341

Ventosa, V. (2006). *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural*, Madrid: CCS

Anexo I. Asociaciones y Fundaciones consultadas

- ADANO (Asociación de padres de niños con cáncer de Navarra)
- ADMO (Asociación para la Donación de Médula Ósea y cordón umbilical de Extremadura)
- AEAL (Asociación española de afectados por linfoma)
- AEHH (Asociación española de hematología y hemoterapia)
- AFACMUR (Asociación familiares de niños con cáncer de la región de Murcia)
- AFANION (Albacete y Cuenca)
- AFANOC (Associació de familiars i amics de nens oncològics de Catalunya)
- AFOL (Asociación de familias oncohematológicas de Lanzarote)
- ANDEX_ (Asociación de padres de niños con cáncer de Andalucía)
- AOEX (Asociación oncológica extremeña)
- ARGAR (Asociación de padres de niños con cáncer de Almería)
- ASCOL (Asociación contra la leucemia y enfermedades de la sangre)
- ASION (Asociación de padres de niños con cáncer)
- Asociación Anemia de Fanconi
- Asociación Galbán (Asturias)
- Associació Pallapupas, pallassos d'hospitalió
- ASPANION (Asociación de padres de niños con cáncer)
- ASPANOA (Asociación de padres de niños oncológicos de Aragón)
- ASPANOB (Associació de pares de nins amb càncer de Balears)
- ASPANOI (Asociación de padres de niños oncológicos de Guipúzcoa)
- ASPANOVAS BIZKAIA (Asociación de padres de niños con cáncer de Bizkaia)
- FARO (Asociación riojana de familiares y amigos de niños con cáncer)
- FECEC (Federació catalana d'entitats contra el càncer)
- Fundación CAICO
- Fundació Casa teva
- Fundación Aladina

- Fundación Blas Méndez Ponce
- Fundació El somni dels nens
- Fundació Enriqueta Villavecchia
- Fundació Pere Tarrés
- Fundación infantil Ronald McDonald
- Fundación Pequeño deseo
- Fundación Real dreams
- Fundación Theodora
- GEPAC (Grupo Español de Pacientes con Cáncer)
- ICO (Institut català d'oncologia)
- Infancia hospitalizada Cruz roja
- Itinerario de navegación del paciente con cáncer
- La casa dels xuclis
- Linfoma y mieloma
- Oncología 2000
- Padres unidos "Pequeño valiente" (Gran Canaria)
- PYFANO (Asociación de padres, familiares y amigos de niños oncológicos de Castilla León)

Prácticas de crianza asociadas a la primera infancia en Barranca Honda

Villaseñor Palma, Karla

Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Betanzos Lara, N. Alejandra

Profesora y estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
aleb.blara@gmail.com

Pinto Araújo, Laura

Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
lauravpinto25@gmail.com

Fernández Álvarez, Mónica Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

monica.fenandez.ffyl@gmail.com

Herrera Cano, Gabriela

Estudiante de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
herreracanogabriela@gmail.com

Palabras clave: primera infancia; prácticas de crianza; diagnóstico de necesidades; pobreza; vulnerabilidad social.

Resumen

Actualmente, es bien sabido que la desigualdad social tiene su origen desde antes del nacimiento, y que los primeros años de vida de una persona determinan en buena medida sus futuras posibilidades de desarrollo. El Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la BUAP atiende a niños y adolescentes no escolarizados del municipio de Puebla a través del Programa “Escuelas Comunitarias”. Una de estas escuelas tiene sede en la colonia Barranca Honda, una colonia periférica del municipio de Puebla caracterizada por los problemas territoriales y por la pobreza y vulnerabilidad de sus habitantes. Aquí el CUPS atiende a más de 40 niños que, por diversas razones, no asisten a la escuela.

A fin de poder diseñar una estrategia situada que promueva mejores oportunidades de desarrollo para los niños y niñas desde los primeros años de vida, esta investigación tuvo como propósito realizar un diagnóstico de las prácticas, patrones y creencias de crianza de los adultos de quienes dependen (padres y/o cuidadores) y su relación con las condiciones de vida de los niños de 0 a 5 años que viven en Barranca Honda. Para alcanzar este objetivo realizamos una investigación de corte cualitativo, valiéndonos de la

combinación complementaria del grupo focal, la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

Dentro de los hallazgos más importantes encontramos que el desarrollo de la primera infancia en esta colonia se ve impactado, entre otras cosas, por la falta de conocimiento de buenas prácticas relacionadas con el cuidado de la salud y la alimentación de los niños pequeños, una situación altamente relacionada con el bajo nivel educativo de los padres y cuidadores; la falta de rutinas diarias establecidas en el núcleo familiar; la ausencia de opciones y espacios en donde las familias puedan pasar tiempo libre con los pequeños. Este diagnóstico, en principio, nos permitirá diseñar una propuesta de intervención situada que busque promover, de manera participativa y activa, mejores prácticas de crianza de los padres y/ o cuidadores de los niños entre 0 y 5 años que viven en esta colonia.

Introducción

En las últimas décadas, la primera infancia ha ocupado un lugar primordial en materia de desarrollo social. Ello se debe a la vasta producción científica que ha demostrado el valor que tienen los primeros años de vida para el desarrollo de la persona. Un buen desarrollo desde los primeros años de vida se traduce en beneficios personales y sociales (Villaseñor, 2012).

Uno de los desafíos afrontados por quienes desarrollan políticas y programas dirigidos a la primera infancia y sus familias, es lograr los mejores resultados intentando conciliar la evidencia científica sobre lo que un niño necesita con las prácticas y creencias tradicionales efectivas de crianza (Evans y Myers, 1994).

Durante los primeros años de la vida de los seres humanos, aspectos como la salud, el desarrollo y la calidad de vida en general dependen completamente de los adultos quienes los crían. Los adultos suelen reproducir aquellos patrones de comportamiento que aprendieron de su propia infancia o también de lo que van aprendiendo a lo largo de la vida y en algunas ocasiones a través de formación parental.

De acuerdo con Evans y Myers (1994), si se pretende mejorar las condiciones de vida de los más pequeños, es imprescindible conocer y apoyar las prácticas de crianza de sus padres y cuidadores. Este apoyo no puede partir únicamente del conocimiento científico sobre los cuidados prenatales y postnatales, sino que debe partir de la experiencia de las personas, de sus valores culturales, de las costumbres.

Antecedentes

Las prácticas de crianza para Evans y Myers (1994) incluyen actividades que garantizan el bienestar físico del niño, promueven su bienestar psico-social, apoyan el desarrollo físico y cognitivo y facilitan la interacción del niño con otros fuera de casa.

Existen numerosos obstáculos a la hora de la crianza, sobre todo en las familias con hijos que viven en situación de pobreza socioeconómica. Siguiendo a Cerutti (2015), entre estos obstáculos encontramos los siguientes:

- a) dificultades inherentes a la vivienda (espacio, temperatura, saneamiento, acceso al agua potable).
- b) restricciones en el nivel de educación alcanzado por los progenitores.
- c) disminución de la disponibilidad de los adultos para con los niños.

Para Evans y Myers (1994), comprender el contexto implica comprender tanto los modos en los cuales se han desarrollado las prácticas de crianza, como aquellos en los que dichas prácticas están evolucionando.

Planteamiento del problema

Puebla ocupa el tercer lugar en porcentaje de población en pobreza y el cuarto en población en pobreza extrema (CONEVAL, 2013). Ocho de sus municipios se encuentran entre los cien más pobres del país, y aproximadamente el 60% de la población vive por debajo del umbral de la pobreza (INEGI, 2010).

Partimos de la idea, ya demostrada, de que las desigualdades educativas, y en general las desigualdades sociales, están presentes desde los primeros años de vida y que incidir en este periodo de la vida puede revertir los efectos del contexto y las condiciones socioeconómicas. Para poder hacerlo mejor, es necesario conocer las condiciones actuales de los niños de 0 a 5 años que viven en Barranca Honda y las prácticas de crianza (acciones, creencias, actitudes) de los adultos de quienes dependen (padres y/o cuidadores).

Objetivo General

Comprender las prácticas, patrones y creencias sobre la crianza de los padres y cuidadores de los niños de 0 a 5 años que viven en Barranca Honda.

Contexto

La colonia Barranca Honda pertenece a la junta auxiliar San Pablo Xochimehuacan del Municipio de Puebla, y surge como una exigencia de la organización Unión Popular de Vendedores Ambulantes “28 de Octubre”, para proveer de un espacio de vivienda a los integrantes de dicha organización. Sin embargo, se trata de una zona no apta para vivienda, ya que pasa un gasoducto y hay instaladas torres de alta tensión.

De acuerdo con datos del INEGI (2010), la colonia cuenta con una población de 6829 habitantes en total, y de estos más del 13% de la población son niños menores de 6 años. Además, actualmente habitan en ella 316 personas hablantes de alguna lengua indígena, el 20% de la población de 15 años o más es analfabeta, y el otro 80 % no ha completado la educación básica, por lo que el rezago en materia educativa es muy significativo. Hay aproximadamente 152 niños de entre 3 y 14 años fuera del sistema escolar, y 289 adultos en condición de analfabetismo.

Metodología y diseño de la investigación

Para la comprensión de las prácticas, patrones y creencias de crianza, consideramos imprescindible posicionarnos desde una perspectiva cualitativa. En este sentido, nos valimos de la combinación y utilización complementaria de técnicas propias de la metodología cualitativa, específicamente del grupo focal, la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

La población a estudiar son las familias que viven en Barranca Honda con niños de 0 a 5 años. A fin de tener una idea general de esta población decidimos estudiar los casos extremos, los cuales conformarán dos tipos de familias:

GRUPO A: familias cuyos hijos asisten al preescolar, que se distingan por tener un buen rendimiento escolar, buenos hábitos de alimentación e higiene, mayor autocontrol y/o alta autoestima.

GRUPO B: familias cuyos hijos no asisten a la escuela, que son o fueron atendidos alguna vez por el CUPS y que se distingan por la baja asistencia, bajo rendimiento escolar, malos hábitos de alimentación e higiene y/o dificultades para socializar.

Dadas las características del estudio, el tipo de muestreo utilizado fue el muestreo discrecional, el cual selecciona una muestra basada no en criterios técnicos o estadísticos, sino en otro tipo de criterios como la opinión de expertos.

En este caso, para elegir a las familias que cumplan con los criterios asignados del Grupo A, realizamos entrevistas semiestructuradas con las profesoras de los grupos de primero y segundo del *Centro de Atención Integral Comunitario* (Preescolar del DIF Estatal).

Para elegir a las familias participantes que cumplieran con el perfil del Grupo B, realizamos un grupo focal con los educadores sociales y personal del Centro Universitarios de Participación Social (CUPS).

Posteriormente, visitamos en su hogar a cada una de las doce familias seleccionadas, apoyándonos en un guion de entrevista, del familiograma y una hoja de rutina. Durante la entrevista realizamos observación no participante (utilizando la guía AEIOU). Los datos obtenidos en el trabajo de campo fueron analizados con ayuda del *Atlas.ti V7*.

Resultados

Los factores considerados en este estudio y de los cuales presentamos los resultados a continuación son: las prácticas de crianza que incluyen actividades que garantizan, promueven y apoyan el bienestar físico del niño, bienestar psico-social, desarrollo físico y mental y la interacción del niño con otros fuera de casa; el modo en el que se configura la dimensión contextual y los tipos de apoyo (o la ausencia de los mismos), al momento en que las familias y las comunidades crían a sus niños. Agregamos un ámbito, que representa un periodo específico que nos interesaba conocer: el embarazo y el parto.

Contexto Familiar

De acuerdo a la estructura familiar, en nuestra población destacan las familias de tipo nuclear, seguidas por las familias extensas y una familia monoparental.

Una característica común en las familias fue la edad temprana en la que fueron padres, siendo aún adolescentes, lo que impacta en la actuación como “padres” ya que muchos de ellos aún se encuentran en etapa de formación como “hijos”, es decir no cuentan con un conocimiento preciso de ser padres, y esto se puede observar en que la autoridad y los cuidadores no solo son madre y padre, sino que intervienen miembros de la familia extensa.

Otro aspecto relacionado es el bajo nivel de estudios que influye en el nivel socioeconómico de las familias. Generalmente son los padres los que trabajan, aunque las madres suelen realizar trabajos temporales, pero en ambos casos los salarios son bajos y el trabajo inestable. Estas situaciones repercuten en aspectos como servicios de salud, alimentación vivienda, entre otras.

Embarazo (Aspectos prenatales, perinatales y postnatales)

La mayoría de los nacimientos ocurrieron por parto natural en ambos grupos de madres. Varias de las madres del CAIC tuvieron a sus bebés en una clínica privada de San Pablo Xochimehuacan en la que no cuentan con todos los servicios de atención pediátricos. Quienes tuvieron complicaciones, fueron trasladadas a hospitales públicos. Una diferencia importante entre ambos grupos de mamás es que varios de los hijos de las madres del CUPS nacieron en sus propias casas con ayuda de familiares y/o de una partera, cuando esto ocurre sin la presencia de un profesional de salud es prácticamente imposible obtener el acta de nacimiento por falta de registro de nacimiento extendido por una autoridad que haya constatado el nacimiento. Esto, es uno de los factores que genera el que estos niños no puedan ser beneficiados por ningún programa social ni tener acceso a la educación pública.

Bienestar físico del niño.

El cuidado de la salud de los niños se ve afectado por la situación económica, ya que se trata de familias cuyos ingresos son sumamente bajos. A pesar de que existe la opción del seguro popular, a la que algunas familias tienen acceso, en ocasiones no cuentan con los recursos para cubrir el costo de los medicamentos o complementos que los niños requieren, o se encuentran con situaciones que evidencian la poca calidad de los servicios.

Las condiciones de las viviendas en Barranca Honda suelen ser inseguras, encontramos casas con piso de tierra, cables pelados, segundos pisos y escaleras sin barandales, falta de puertas, convivencia sin regulación con animales, materiales de construcción a la mano, entre otros; en estos casos, aunadas al descuido de los padres o cuidadores, han provocado algunos accidentes.

Entre las vías más efectivas para prevenir las enfermedades están los hábitos de higiene, la alimentación y las vacunas. En los dos primeros casos, los padres y cuidadores de Barranca Honda no suelen tener muy buenas prácticas por lo cual es frecuente que los niños se enfermen. En cuanto a la higiene, pudimos ver que en la colonia escasea el agua y la que tienen no es del todo potable. En el caso de los niños del CUPS, pocos cuentan con baño con regadera por lo que los bañan una o dos veces a la semana.

La segunda vía, la alimentación, es bastante diferente en ambos grupos. Los niños de CAIC suelen tener más alimentos aunque no necesariamente mejor alimentación. A ello se suma el que los padres den frecuentemente a sus hijos alimentos chatarra, que suelen ser motivo de premio/castigo. El caso de los niños del CUPS, es aún más grave, ya que estos pequeños suelen comer muy poco y la mayoría toma un solo alimento durante el día.

Quizá la mejor práctica para prevenir la enfermedad sea la vacunación. Según informaron los padres de familia, la mayoría de los niños tienen todas las vacunas que les corresponden. Esta información no pudimos comprobarla con las cartillas de vacunación.

Ámbito psicosocial.

La falta de espacios comunitarios y actividades orientadas hacia la sana convivencia o el juego, han generado que en las calles se establezcan relaciones nocivas y conflictivas entre los niños, así como conductas peligrosas por otros miembros de la comunidad como son la drogadicción y peleas callejeras, orillando a que los niños pasen la mayor parte del tiempo en su casa, jugando en espacios pequeños e incluso peligrosos, o sumándose a las actividades laborales de los padres. La falta de estos espacios, evitan también la socialización con niños de sus mismas edades.

Los niños generan vínculos afectivos más importantes con la madre, ya que los padres se encuentran ausentes, por trabajo o por falta de afectividad hacia los menores. Existe casos en los que los padres, madres o cuidadores deben trabajar y no cuentan con familiares cercanos o alguna red de apoyo para el cuidado de los niños durante su ausencia, entonces, recurren a opciones como internados.

Cuando los padres o cuidadores deben aplicar medidas correctivas no suelen recurrir a maltrato o golpes, sino que establecen castigos, usualmente relacionados a retirar algún beneficio.

Ámbito de desarrollo físico

Las familias de la comunidad, en su mayoría, carecen de hábitos y rutinas bien establecidos, lo que impacta en el desarrollo físico, ejemplo de ello es la alimentación, los niños pueden llegar a comer en varias ocasiones o, por el contrario, dejar pasar largos periodos de tiempo entre comidas; en el caso del sueño, los horarios son irregulares, atendiendo a actividades, juegos o necesidad de los niños.

Existe muy poca estimulación para el desarrollo motor y de lenguaje, éstos son percibidos como procesos “espontáneos”, es decir que ocurren naturalmente, en algún momento de la vida de los niños.

Desarrollo mental

El juego suele ser una actividad que el niño realiza solo, sin el acompañamiento de sus padres o cuidadores; una vez más encontramos diferencias en las actividades y objetos (juguetes) que utilizan los niños de las familias de CAIC y los del CUPS, siendo para los últimos mucho más sencillos.

La televisión es un elemento importante en las actividades de entretenimiento de todas las familias, ya que la mayor parte de los niños pasan algunas horas de la tarde frente al televisor.

Conclusiones

Los resultados obtenidos durante esta fase diagnóstica hacen evidentes los obstáculos de los que habla Cerutti (2015): (1) dificultades inherentes a la vivienda (espacio, temperatura, saneamiento, acceso al agua potable); (2) restricciones en el nivel de educación alcanzado por los progenitores; (3) disminución de la disponibilidad de los adultos para con los niños. Estas condiciones afectan las prácticas cotidianas que a su vez impactan en el óptimo desarrollo de los niños menores de 5 años en Barranca Honda, y que a largo plazo generan desigualdad.

El enriquecimiento de capital cultural y fortalecimiento de las capacidades de los adultos cuidadores de las familias de Barranca Honda podría impactar en la forma en que se llevan a cabo las prácticas de crianza, fomentando aquellas que coadyuven no sólo en el bienestar físico de los niños, sino también el psicosocial y cognitivo.

Finalmente, consideramos pertinente el diseño de estrategias que promuevan la incorporación de estas prácticas en la rutina diaria de las familias, respetando la cultura y creencias de la comunidad.

Referencias

CONAPO, 2005. *Índices de marginación*.

CONEVAL, 2010. *Pobreza Municipal*.

DOF, 30/04/2014. Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED) 2014-2018.

Evans J L., y R. Myers, (1994) Childrearing Practices: Creating Programs Where Traditions and Modern Practices Meet. Coordinators. Notebook N°15, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

Evans, J.L. y Myers, R.G. (1994). Childrearing practices: creating programs where traditions and modern practices meet. *Coordinators Notebook* (15).

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.

INEGI, 2010. *Panorama sociodemográfico de Puebla*.

INEGI. (2010). *ENADID. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. Metodología y tabulados gráficos*. Aguascalientes: INEGI.

UNICEF México. (2010). *Informe anual UNICEF México 2010*. México (D.F.).

Villaseñor, K. (2012). *Un buen inicio: Indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México*. Tesis Doctoral, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Hacia una movilidad urbana sostenible. Programas y anti-programas de acción en el ‘Casco Histórico’ de Puebla, México, según la Teoría del Actor-Red

Carlos Enrique Silva Ríos
Facultad de Psicología
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
carlos.enrique.silva@gmail.com

Karla Monserratt Villaseñor Palma
Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
karla.villasenor@correo.buap.mx

Resumen

En el centro de la ciudad de Puebla, los actores establecen relaciones que a veces se ajustan a la norma y a veces no. La norma es traducida según las asociaciones que los agentes conforman en el momento. El desplazamiento por calles, aceras, ciclovías, plazas configura un ritmo urbano que se resiste a ser gestionado o que define su propia gestión. Sin embargo, es posible distinguir los mecanismos de anticipación que despliegan los actores para relacionarse con otros actores. Esta investigación tuvo dos objetivos. Uno psicosocial: describir los programas y anti-programas de acción de los agentes que posibilitan o dificultan una movilidad urbana sostenible en ese sector de Puebla; y otro pedagógico-social: proponer estrategias de formación colectiva orientadas a la transformación social teniendo como meta la construcción de un mundo común. En el plano teórico, nos basamos en algunos conceptos de la Teoría del Actor-Red. En el plano metodológico, utilizamos las herramientas de la cuasi-etnografía sociotécnica, es decir, realizamos observación participante y entrevistas informales y elaboramos un diario de campo, durante 9 meses. Algunos de los resultados fueron: 1) Hay una divergencia radical entre los materiales utilizados en la construcción de aceras y calzadas y la fluidez del desplazamiento de peatones, coches y bicicletas; 2) Hay una relación contingente entre la norma definida por los semáforos y los agentes humanos que inyecta incertidumbre y peligrosidad en los cruces; 3) La gestión del mobiliario urbano parece no tener presente los efectos sobre la movilidad urbana real; 4) Los agentes humanos detienen sus vehículos intempestivamente sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas sobre el resto de los agentes que se desplazan; 5) La ubicación de las paradas del transporte público responde a un criterio de espontaneidad individual y no a criterios de convivencia colectiva. A partir de estos y otros resultados, concluimos que las estrategias de formación ciudadana deben contemplar la redefinición de los programas y antiprogramas de acción en al menos tres grandes áreas de realización sociopedagógica: la educación vial, las políticas públicas y la cultura de movilidad urbana.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía; Mundo Común; Movilidad urbana; Teoría del Actor-Red; Etnografía.

Planteamiento

En el centro de la ciudad de Puebla, México, existe una tensión: el orden y el caos se atraen y se repelen en la medida que las personas y los artefactos se desplazan o se quedan inmóviles. Los actores humanos y no-humanos establecen relaciones que a veces se ajustan a la norma y a veces no. En ocasiones la pasan por alto y la traducen según las asociaciones que establecen en el momento. El desplazamiento por la calle, la acera, el carril para las bicicletas, las plazas configura un ritmo urbano que, casi siempre, se resiste a ser gestionado o que define a cada instante su propia gestión. Sin embargo, en medio de esa resistencia, es posible distinguir los mecanismos de anticipación que despliegan los actores para relacionarse con otros actores y con el Casco Histórico de esta ciudad.

El Casco Histórico de Puebla o, simplemente, *el centro*, es una de las zonas más concurridas de la ciudad. La proliferación de establecimientos bancarios, hoteleros, comerciales, educativos y de entretenimiento propicia la confluencia de personas y de objetos en un territorio relativamente pequeño. Esto trae consigo problemas diversos que afectan la movilidad, entendida como el desplazamiento sostenible de agentes humanos y no- humanos. Cabe aclarar que...

...la sostenibilidad en el marco de la ciudad se realiza en la relación que establecen los agentes humanos y no-humanos en un instante dado, y lo que hace que esa relación sea sostenible es, precisamente, que la continuidad de la existencia de los agentes implicados no esté ni amenazada ni se interrumpa definitivamente a partir del próximo instante.

(Silva, 2012, p.275)

En este sentido, nos preguntamos ¿qué podemos aportar, desde una perspectiva psicosocial y sociopedagógica, para que la movilidad en el centro de la ciudad de Puebla sea sostenible? Para responder esta pregunta, nos planteamos dos objetivos. Uno psicosocial: ofrecer una descripción particular de los programas y anti-programas de acción de los agentes híbridos que posibilitan o dificultan una movilidad urbana sostenible en ese sector de Puebla; y otro pedagógico-social: proponer estrategias de formación colectiva orientadas a la transformación social teniendo como meta la construcción de un mundo común.

Plano teórico

Las nociones de programas y anti-programas de acción y la de agentes humanos y no-humanos, pertenecen al repertorio conceptual de la Teoría del Actor-Red [ANT] (Latour, 1992, 2002, 2001, 2005; Callon, 1991; Tirado Serrano y Domènech i Argemí, 2005; Silva, 2010, 2011, 2012; Silva e Íñiguez, 2011a, 2011b). Según la ANT, la idea de proporcionar explicaciones sociales a fenómenos complejos como la ciencia, la pedagogía, la religión, la política, la tecnología, la economía, la ley, etc., es insuficiente (Latour, 2010). Lo social no es lo que explica esos fenómenos, sino el resultado de algunas conexiones producidas y establecidas por agentes científicos, pedagógicos, religiosos, políticos, tecnológicos, económicos, legales, etc. Nuestro interés está en definir con precisión lo que significa producir y establecer conexiones religiosamente, o científicamente, o pedagógicamente, o políticamente, o legalmente, etc. El uso de la forma adverbial es crucial, ya que puede haber una gran brecha entre hablar de

política o de pedagogía o de religión o de ley o de ciencia y hablar políticamente, pedagógicamente, religiosamente, legalmente o científicamente (Latour, 2010). En el primer caso, la referencia está y permanece fija; en el segundo, la referencia se desplaza, circula (Latour, 2001). Podemos entender el mundo social como prisión (como algo que no se mueve ni permite que nos movamos) o como asociación (como algo que está hecho de conexiones móviles) (Latour, 2004) donde todas las entidades conectadas son activas. El caso específico de los programas y antiprogramas de acción es un reflejo de este tipo de asunción. Según Latour (2000, p. 368) se trata de...

...términos propios de la sociología y la tecnología que se han venido usando para conferir a los artefactos su carácter activo y a menudo polémico. Cada uno de los mecanismos anticipa lo que los demás actores, tanto humanos como no humanos, pueden hacer (programas de acción), aunque puede que esas acciones anticipadas no tengan lugar debido a que los otros actores tengan diferentes programas, es decir, antiprogramas desde el punto de vista del primer actor. De ahí que el artefacto se encuentre en la primera línea de una controversia entre los programas y los antiprogramas.

En definitiva, la ANT se desenvuelve en situaciones donde prolifera la innovación, donde los límites del grupo son inciertos, donde el rango de entidades a ser tomadas en cuenta fluctúa, donde la forma, la talla, la heterogeneidad y la combinación de los agentes está en constante traducción. Así, el científico social debe seguir a los actores para aprender de ellos lo que ha devenido la existencia colectiva, cuáles métodos han elaborado para lograr que todo encaje, qué argumentos podrían definir mejor las nuevas asociaciones que han querido establecer o han sido forzados a establecer. Más que al conocimiento, el científico social debe orientarse a la acción (Latour, 2005).

Plano metodológico

Para realizar esta investigación pusimos en práctica un acercamiento al campo que nos permitió, precisamente, seguir a los agentes. Así, en el plano metodológico, utilizamos las herramientas de la cuasi-etnografía sociotécnica (Silva y Burgos, 2011; Burgos, Silva, Troncoso y Franco, 2013; Hammersley y Atkinson, 1995; Pujadas, 2004; Ellis, 2004; Agar, 2004; Clifford, 1986; Malinowski, 1975; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Geertz, 1987; Ryle, 1990), es decir, llevamos a cabo una serie de observaciones en el centro de la ciudad, realizamos algunas entrevistas informales, elaboramos un diario de campo donde describimos densamente las asociaciones observadas y en un tiempo mínimo (9 meses) construimos un conocimiento suficiente que presentamos aquí en forma de resultados puntuales.

Resultados

A continuación presentamos 4 de los resultados más relevantes de nuestra investigación:

- 1) Hay una divergencia radical entre los materiales utilizados en la construcción de aceras y calzadas y la fluidez del desplazamiento peatonal y automotor y de

vehículos de tracción humana. Aparentemente, la construcción tanto de aceras como de calzadas no responde a unas normas que garanticen a) la homogeneidad funcional del resultado (aceras y calzadas estandarizadas) y b) la movilidad sostenible. Para construir las aceras se usaron lozas de piedra volcánica cuya superficie es muy irregular. Este tipo de superficie produce en el peatón tropiezos constantes y, cuando llueve, el agua se estanca en las depresiones. Por su parte, la calzada está hecha con adoquines que no solo se levantan con la lluvia y con los drenajes obstruidos (algunos tienen más de 40 años sin mantenimiento), sino que producen un ruido considerable al entrar en contacto con las llantas de los coches. Además, causan una vibración indeseable en el cuerpo de los ciclistas que se desplazan por el centro haciendo que el cuadro de las bicicletas se fatigue antes de tiempo al no poder absorber las vibraciones y los ciclistas se desmotiven por la dificultad de desplazamiento. Finalmente, las aceras, aparte de la irregularidad propia del material de construcción mencionado, también han sido “alteradas” por las distintas reparaciones que han sufrido a lo largo de los años. Entonces, se observan tramos de lozas y otros de concreto que van elaborando una especie de *patchwork lítico* que, como todo lo anterior, también dificultan la movilidad.

2) Hay una relación contingente y no necesaria entre la norma definida por los semáforos y los agentes humanos que inyecta incertidumbre y peligrosidad a la movilidad en los cruceros. Los peatones cruzan según la conveniencia personal y no según el interés común normado. Lo mismo sucede con muchos de los conductores observados. Si bien son pocos los que no atienden la luz roja del semáforo, la mayoría no asume el amarillo como la aparición inminente del rojo y, por ello, la detención total del vehículo, sino como una advertencia de que en efecto tendrá que detenerse y que debe acelerar para evitar que se corte el flujo de su desplazamiento. Entonces, el momento de mayor peligrosidad es durante el amarillo y los primeros segundos del rojo porque los vehículos van a mayor velocidad. Así, el rojo no significa “es seguro pasar”, sino “a veces es seguro y a veces no”.

3) La gestión del mobiliario urbano parece no tener presente los efectos sobre la movilidad urbana real. Por ejemplo, en el centro de Puebla, muchas aceras tienen unas macetas construidas por el gobierno municipal. Aparentemente, su finalidad es puramente estética, pero en lugar de embellecer representan una reducción significativa del espacio utilizable para el desplazamiento. Las aceras del centro son estrechas y los peatones casi siempre se ven obligados a usar parte de la calzada. En los puntos donde están ubicadas las macetas municipales, las personas se detienen, se desvían o se bajan a la calzada con el consecuente peligro que esto implica.

4) Los agentes humanos detienen sus vehículos intempestivamente sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas sobre el resto de los agentes que se desplazan. No sólo se detienen así, sino que también cambian de carril sin previo aviso. Puesto que las vías son estrechas y proliferan los semáforos (en cada esquina), las personas que se desplazan por el centro en sus coches y las unidades de transporte público parecen entablar una lucha encarnizada cuyo objetivo es pasar antes que cualquier otro. Para lograrlo, se desplazan en zigzag eludiendo a los que van más lento o se detienen de repente. Estos últimos, sobre todo las unidades de transporte público, pueden detenerse literalmente en

cualquier punto y en cualquier momento y obstruir uno de los dos carriles. Las unidades de transporte público llevan escrito un texto en la parte trasera que dice: “Precaución, paradas continuas”. Esto significa que está institucionalizado el irrespeto a las paradas oficiales. De hecho, dentro de estas unidades, los pasajeros solicitan la parada indicando dónde quieren bajarse: “Me deja en la esquina”, “Donde pueda”, “Bajan”, etc. En este sentido, “la ubicación” de las paradas del transporte público responde a un criterio de espontaneidad individual y no a criterios de convivencia colectiva.

Conclusiones y sugerencias sociopedagógicas

A partir de estos y otros resultados que aquí no se muestran por razones de espacio, concluimos que es necesario re-ensamblar las relaciones entre los agentes que se desplazan por el casco histórico de la ciudad de Puebla con miras a lograr una movilidad sostenible y, a largo plazo, la construcción de un mundo común. Es necesario cambiar la manera como los agentes se relacionan en el espacio público cuando despliegan sus programas y antiprogramas de acción. Una manera de lograr ese re-ensamblaje es diseñando e implementando estrategias de formación ciudadana que abarquen al menos tres grandes entramados de realización psicopedagógica: 1) educación vial, 2) políticas públicas y 3) cultura de movilidad urbana.

Para las tres áreas es necesario lograr la reducción radical de lo que se conoce como el “enfoque egoísta de la racionalidad”, es decir, “la maximización del propio interés [basado] en la exigencia de una correspondencia *externa* entre las elecciones que una persona hace y su propio interés” (Sen, 2014, p. 32), lo cual se evidencia palmariamente en los programas de acción implementados en las situaciones descritas en los resultados. La educación ciudadana y, correlativamente, la educación vial no se reducen a la expresión “conducir bien” o “respetar la leyes de tránsito”. Una aproximación sociopedagógica a la educación ciudadana centrada en la movilidad urbana y siguiendo una lógica ANT, implica diseñar planes y estrategias que amplíen “las perspectivas y los universos vitales de las personas”, que les permita actuar conscientemente desde “sus capacidades y posibilidades de acción” (Úcar, 2014, p.2) en los espacios públicos. No se trata, entonces, de ser irracional, sino de ser racionalmente sensible a las capacidades y las acciones de todos los actores-red implicados en la movilidad urbana.

Referencias

- Agar, M.H. (2004). Ethnography. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 4857-4862.
- Burgos, C., Silva, C., Troncoso, S. y Franco, B. (2013). Lo cotidiano en el transporte público de Culiacán: hacia una movilidad urbana sostenible y segura. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 3(2), 123-139.
- Callon, M. (1991). Techno-economic networks and irreversibility. En J. Law (Ed.), *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. (pp.132-161). London: Routledge.
- Callon, M. y Latour, L. (1992). Don't throw the baby out with the Bath school! -a reply to

- Collins and Yearley-. En A. Pickering (Ed.), *Science as practice and culture*. (pp.343-368). Chicago: Chicago University Press.
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. En J. Clifford y G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (pp.126). Los Angeles, CA: University of California Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA.: Altamira.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.(1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México:
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción*. Barcelona: Labor.
- Latour, B. (1998). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En M. Domènech y F.J. Tirado (Eds.), *Sociología simétrica* (pp.109-142). Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2002). *Aramis or the love of technology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). *Politics of nature. How to bring the sciences into democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. (2010). *The making of law. An ethnography of the Conseil d'État*. Cambridge: Polity.
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del pacífico occidental* (2 ed.). Barcelona: Península.
- Pujadas, J.J. (2004). L'etnografia com a mirada a la diversitat social i cultural. En J. J. Pujadas, D. Comas y J. Roca (Eds.), *Etnografia* (pp.15-67). Barcelona: UOC.
- Ryle, G. (1990). *Collected papers* (2). Bristol: Thoemmes.
- Sen, A. (2014). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- Silva, C. (2010). El grado cero de la inconmensurabilidad. La Teoría del Actor-Red como caja de herramientas. *Revista Psico*, 41(1), 58-67.
- Silva, C. (2011). La Teoría del Actor-Red tal como yo la imagino. Breve ensayo sobre el cosmos semafórico. *Athenea Digital*, 11(1), 203-215.
- Silva, C. (2012). El cosmos semafórico: Aproximación cuasi-etnográfica a la sostenibilidad relacional urbana desde la Teoría del Actor-Red. *Athenea Digital*, 12(1), 269-281.
- Silva, C. e Íñiguez Rueda, L. (2011a). ¡Cruza ya! Tiempo y sostenibilidad relacional urbana. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 1(1), 101-125.
- Silva, C. e Íñiguez Rueda, L. (2011b). Tiempo y relaciones sostenibles en el espacio urbano. *Papeles del CEIC*, vol. 2(75), CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad

Colectiva), Universidad del País Vasco. Disponible en <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/75.pdf>.

Silva, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108.

Tirado, F. y Domènech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la Teoría del Actor-Red. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Número Especial (Noviembre / Diciembre), 1-26.

Úcar, X. (2014). Una pedagogía social y una educación social que buscan construir futuro. En P. Delgado, S. Barros, C. Serrao, S. Veiga, T. Martins, A.J. Guedes, F. Diogo, M.J. Araújo, M.J. (Coord.), *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Velasco, H. y Díaz de Rada, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Pedagogía Social y Desastres socio naturales. Una combinación necesaria ante los desafíos medioambientales de la juventud de siglo XXI

Elia Sepúlveda Hernández.
Escuela de Trabajo Social, Universidad Santo Tomás.
La Serena, IV región de Coquimbo, Chile.
eliasepulvedah@gmail.com

Abstract

El presente resumen se configura en una reflexión en torno a los desastres socio naturales y los desafíos socioeducativos pendientes en torno al tema, que animan el futuro de la acción social que se gesta en la relación humanidad/Tierra-Patria y la urgencia de nuevos paradigmas y epistemologías que funden esta convivencia, trascendental para la vida. Posiciona a los jóvenes como protagonistas de una red de resistencias capaces de abordar las vulnerabilidades provocadas por los efectos del cambio climático.

Palabras clave: Desastres naturales, crisis medioambiental, jóvenes, trabajo social.

Conceptualización en torno a los desastres siconaturales

Los desastres siconaturales pueden definirse como la destrucción total o parcial, transitoria o permanente de un ecosistema¹, afectando así a las personas, el medio natural y las estrategias de subsistencia de una comunidad (Vargas, 2002). El concepto se vincula estrechamente con la noción de *vulnerabilidad* y *capacidad de resistencia*. Vulnerabilidad se entiende como todo aquello que dificulta, obstaculiza o impide adaptarse al riesgo potencial de un desastre. Por otra parte, resistencia dice relación con las capacidades y recursos del sistema y los sujetos para sobreponerse y ajustarse, de manera preventiva y reactiva, a las vulnerabilidades (Aguirre, 2004).

Si bien estos desastres pueden asociarse a los ciclos naturales de la Tierra-Patria (Morin, 1999), muchos otros tienen directa relación con el sistema capitalista y neoliberal al que ha sido sometida América Latina (Salazar, 2000), principalmente por la sistemática e imparable instalación de una economía hacia fuera en donde la exportación de materias primas a bajo costo de extracción, es el pilar fundamental de las promesas de desarrollo para la región. La incorporación forzosa de un modelo de desarrollo capitalista y hacia afuera (Sunkel, 2007), ha provocado un daño sistemático e irreparable en los

¹ Entenderemos como ecosistema un conjunto complejo de relaciones entre seres vivos y el mundo físico, a partir del cual se asegura la continuidad de la vida.

sistemas socio ecológicos de la región, en donde los efectos del cambio climático se dejan sentir de manera recurrente (Ulianova, Estenssoro, 2012).

(He agregado el concepto de polución, referido a la contaminación del aire y agua por emanaciones de responsabilidad humana)

Contaminación de aguas, polución, desertificación y degradación del suelo, muerte de flora y fauna, flujos migratorios forzados de lo rural a lo urbano, comunidades agrícolas envejecidas sin posibilidades de reconversión, alteración de cosmovisiones e identidades locales, privatización de derechos y patrimonios fundamentales (como el agua y las semillas, por ejemplo), proliferación de enfermedades asociadas a uso de tóxicos, entre otros; son algunas de las consecuencias de una matriz productiva profundamente invasiva y desigual.

Surgen desde entonces incesantes amenazas antrópicas asociados a abusos de la gestión política, mal manejo de residuos y desechos, además de accidentes industriales y tecnológicos (Vargas, 2002) que aumentan las vulnerabilidades y riesgos, configurando así un panorama complejo, que emerge como un debate incipiente y profundamente urgente en su acción concientizadora (Freire, 1985).

El Centro de Estudios de Vulnerabilidades y Desastres Socionaturales de la Universidad de Chile (CIVDES), plantea que es posible observar el fenómeno desde tres dimensiones fundamentales:

- Lo estructural, asociado a las condiciones objetivas. Hábitat y territorio.
- Lo político, referido a la relación Comunidad/Estado y Políticas Públicas.
- Lo subjetivo: Esta última dice relación con aquellos comportamientos, razonamientos y significaciones que provoca el desastre en personas, grupos y comunidades.

Históricamente el abordaje del fenómeno se ha centrado en las condiciones objetivas reactivas (reconstrucción urbana, por ejemplo) que van acompañadas de políticas públicas creadas de manera inmedatista y sobre el problema (Arriagada, 2012). Se trata de decisiones, que luego de un desastre socionatural “no necesariamente representan una política que permita levantar el alma del país y que traerá mayor libertad, justicia y fraternidad, sino que más bien se desarrolla en un campo en el que se hibridan diferentes relaciones de poder que se enfrentan desde diversos saberes en una lucha específica” (Arriagada, 2012, p.104). Prima entonces el desarraigo a las identidades territoriales y culturales, lo que sin duda cronifica y aumenta las desigualdades y las pobreza.

Frente a ello, se hace necesario y urgente, un abordaje proactivo a partir de la dimensión subjetiva del fenómeno, reconociendo allí un valor que – desde la

experiencia del sujeto - permita construir sistemas de ideas que aumenten las resistencias preventivas frente a las catástrofes pasadas y venideras.

Jóvenes y desastres siconaturales

Considerando lo anterior, la presente comunicación se configura en una reflexión teórica en relación a las condiciones de vulnerabilidad y resistencia de jóvenes chilenos de la III Región de Atacama y IV región de Coquimbo, a propósito de la seguidilla de desastres siconaturales que debieron enfrentar durante el año 2015.

Durante ese año, ambas regiones fueron afectadas por desastres naturales que causaron un gran impacto en sus comunidades: una sequía profunda y devastadora, inundaciones producto de lluvias 'inusuales', un aluvión de barro que contenía relaves mineros, un terremoto 8.4 y un maremoto que destruyó el principal puerto de Coquimbo. Lo anterior confirma lo planteado por la ONU/CEPAL (2002) respecto a que desde la década de los noventa se triplicó la cantidad de desastres naturales en comparación con los años 60, y que América Latina es una de las zonas más afectadas.

En ese contexto complejo, las comunidades afectadas deben desde la emergencia, arrojarse al desafío de sobrellevar las consecuencias físicas y emocionales de las catástrofes, con la necesidad de 'seguir funcionando', resolviendo el día a día, levantando nuevamente los territorios. Durante los eventos del 2015 antes descritos, lo/as jóvenes fueron protagonistas de ello a través de un sistema de organización comunitaria y social que en tiempo record, logró resolver el problema de los escombros, la accesibilidad de las vías, la organización de la ayuda humanitaria y el capital humano voluntario que permitiera gestionar la emergencia.

Las universidades y liceos de las ciudades afectadas, utilizando las redes sociales y levantando liderazgos naturales, construyeron sin planificación previa, una trama solidaria que no solo destacó por el mantenimiento del orden social, sino que también por la agilidad logística y estratégica de jóvenes que hicieron suya la reconstrucción a través de acciones que estuvieron centradas principalmente en:

- Recolección, acopio y distribución de recursos de primera necesidad.
- Coordinaciones con organismos públicos, privados y militares, quienes validaron a los jóvenes – especialmente los universitarios – como una red confiable y efectiva en el cumplimiento de las tareas.
- Campañas masivas de ayuda.
- Remoción de escombros, limpieza de calles y construcción de viviendas de emergencia.

- Actividades recreativas comunitarias para contención emocional especialmente con niños y niñas.
- Despliegue territorial y levantamiento de una plataforma virtual informal, de difusión y comunicaciones. Facebook y whatsapp, principalmente.
- Ayuda técnica a partir de la formación académica de cada joven.

Como principales características de esta acción, podemos mencionar que surge de manera instantánea, sin necesidad de un llamado oficial de la autoridad. Se centra específicamente en las consecuencias más urgentes de la catástrofe, por tanto es directamente práctica e *in situ*. Es informal en su esencia, pues si bien hay organizaciones públicas (Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de la Juventud, Fuerzas Armadas, entre otras) y privadas (Desafío Levantemos Chile, Un Techo para Chile, por destacar algunas) que convocan y aúnan, la gran mayoría de los y las jóvenes voluntarios no está vinculado de manera directa ni permanente a ninguna de las organizaciones mencionadas. Por tanto, se originan múltiples y diversos sistemas de organización, en distintas escalas, que una vez pasado el punto álgido de la emergencia, declina y desaparece.

Luego del terremoto de Coquimbo (16/09/2015) los Centros de Estudiantes de las universidades de la región, solicitaron cese de las actividades lectivas. El argumento de la suspensión no estuvo centrada en los daños de infraestructura, sino más bien en la necesidad de estar en terreno conteniendo la emergencia. La pronta y efectiva respuesta de miles de voluntarios jóvenes, permitió que el territorio y los afectados aceleraran el proceso de rearmado luego de la catástrofe.

Se entreteje desde esa capacidad de resistencia, una trama de interacciones emocionales que constituyen estrategias de relaciones de validación del otro en la legítima convivencia (Maturana, 2001) a partir de formas de organización basada en la colaboración como mecanismo de abordaje de la crisis, elevando estructuras éticas, lenguajes naturales y confianzas que, en medio de la sociedad del encierro (Foucault, 1999) - que nos llama a replegarnos sobre sí mismos y el mundo privado frente a las dificultades - nos abren a nuevos diálogos sociales frente a la colonización del mundo de la vida (Habermas, 1985).

Y es que en Chile se vive un discurso dicotómico en donde por un lado se nos dice de una juventud tremendamente apática a toda forma de organización y vinculación territorial, en donde priman altos grados de desconfianza (Sandoval, 2012), pero por otro lado es una generación que ha vivenciado la experiencia de movimientos y luchas sociales asociadas a la defensa de los recursos naturales y a la crítica transversal hacia el modelo neoliberal y su matriz productiva. En ello, las influencias del Movimiento Estudiantil (2006 en adelante) han sido notorias en este *despertar de la sociedad* principalmente

desde la construcción discursiva de que la crisis de la educación chilena es reflejo de una falla estructural que tiene su origen en el sistema económico imperante (Garcés, 2012).

A las demandas de los estudiantes, se suman también en los últimos años la aparición de movilizaciones sociales producidas por crisis medio ambientales locales², que han producido desastres socionaturales vinculados principalmente con la contaminación de las aguas. Ello devela las consecuencias de la economía extractivista, capaz de poner en peligro un recurso tan valioso para las comunidades, como es el agua en su pureza y ciclo natural.

Se reconoce así la conformación de nuevos movimientos sociales asociados a lo ecologista/ambientalista, quienes levantan una crítica a políticas gubernamentales (Ossandón, 2005) disociadas con la convivencia sustentable con la naturaleza. Resulta relevante entonces entender, que los desastres socionaturales – especialmente aquellos de origen antrópico – tienen un impacto político de proporciones.

Pedagogía social y desastres socionaturales: el desafío de las resistencias.

Frente a ello, la pedagogía social tiene el desafío de poder ser un articulador entre el desastre socionatural y la respuesta colectiva que aparece, develando las subjetividades, poderes facticos, negligencias, injusticias, burocracias y reconstrucciones que desde allí se proyectan. La *conciencia ingenua* (Freire, 2002) y toda forma de vaciamiento pedagógico y cultural (Nájera, 2015) que se instale a la base de las comprensiones de los jóvenes respecto a las causas, involucrados y efectos de los desequilibrios socionaturales de esta época, requiere una actitud crítica y preventiva en donde la pedagogía es un aporte en tanto permite ‘encontrarnos con la historia para recuperarla, discutirla, conocerla y analizarla’ (Carmons, 2012 en Nájera, 2015).

En este dialogo crítico, la experiencia de los jóvenes en tanto protagonistas activos en la emergencia, nos abre a un cúmulo de posibilidades pedagógicas en torno a las profundidades de la acción encarnada (Varela, 1996), subjetiva, proactiva, solidaria y ética, que sea capaz de potenciar las resistencias y disminuir las vulnerabilidades de los jóvenes y sus comunidades, aportando ello al rearme de relaciones sociales dañadas en medio de la crisis del sujeto (Zemelman, 2010).

En ello, la pedagogía social a partir de la acción socioeducativa (Petrus, 1997), se configura en un punto de referencia para la comprensión de los desafíos aquí planteados. Los aportes impulsados por la UNESCO desde la Educación

² Entre los que destacan los movimientos socioambientales de Caimanes, Alto Maipo, Aysén, Copiapó, Freirina y Chiloé.

para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2012) y el Decenio de la EDS 2005-2014 son un avance interesante, en tanto contienen acuerdos y lenguajes compartidos en relación a la acción pedagógica necesaria para concretar el Programa 21.

Además, los aportes de la educación ambiental (Novo, 1998), la educación para la conservación (Carozzi, 2015), y desde una mirada más holística la alfabetización ecológica planteada por Capra (Aranda, 2015) nos abre a posibilidades reflexivas y prácticas que posibilitan el camino para transitar los complejos caminos de la actuación social pedagógica en la relación humanidad/Tierra-Patria, relevando la urgencia de nuevos paradigmas y epistemologías que funden esta convivencia, trascendental para la vida.

Ello supone la activación de la dimensión ética y política del problema. Como diría Sfeir (2004), una *eco-moralidad*, en donde el Ser esté por sobre el tener y el hacer, abriéndose a nuevas espiritualidades que nos visualicen como parte de un todo interno y externo, en permanente relación espiral. Sfeir (2004) plantea que

“Hay una ley espiritual que refuerza la importancia del Ser. Ella postula que el medio ambiente externo es el fiel reflejo de nuestro medio ambiente interno, es decir que lo externo es como lo interno, y lo interno es como lo externo. Que el jardín externo es el fiel reflejo de nuestro jardín interno, ambos de carácter individual y colectivo al mismo tiempo. Que los maremotos, terremotos y erupciones externos son el fiel reflejo de los maremotos, terremotos y erupciones internos. Es decir, las nuevas propuestas de reformas a los sistemas educacionales deben también crear y promover prácticas que ayuden a la autorrealización de los fenómenos ambientales en cuestión. Por lo tanto, la educación tiene que tomar esto en consideración”.

Considerando lo anterior, y frente a la convergencia entre desastre sicionatural como un fenómeno en ascenso conforme aumenta el calentamiento global y la juventud en tanto sujetos sociales protagonistas del devenir ecosistémico, se propone levantar una acción socio pedagógica centrada en la construcción de resistencias a las vulnerabilidades, siendo clave la recuperación de las cosmovisiones locales para promover modelos alternativos de desarrollo, a partir de sujetos capaces de cuestionar las lógicas capitalistas en la relación humanidad/naturaleza. Como plantea Max Neef, “la economía es un subsistema de un sistema mayor, finito y cerrado, que es la biosfera” (Max Neef, 2006, p.1)

Se trata de construir nuevas formas de basadas en el respeto, la solidaridad y la justicia, conforme las identidades culturales específicas de cada ecosistema. Allí radican las resistencias. América Latina, en su profundidad histórica, posee una multidiversidad de epistemologías no abismales (De Souza, 2005) capaces de construir lenguajes, praxis y tecnologías que hagan frente a las causas y

consecuencias de los desastres, siendo los jóvenes un elemento vital en una reconstrucción que es física, pero también cultural y espiritual.

Bibliografía

- Aranda Sánchez, J.M. (2015). *La Alfabetización Ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres viviente*. Revista Luna Azul, 41, 365- 384. Recuperado de <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=1071>.
- Aguirre, B. (2004). *Los desastres en Latinoamérica: vulnerabilidad y resistencia*. Revista Mexicana de Sociología, 66, 485-510.
- Arriagada, C. (Marzo, 2012). *Políticas de Reconstrucción pos terremoto en Chile*. Revista de Trabajo Social PUC, 81, 95-106.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carozzi, G. (2015) *Metodología para incorporar habilidades motoras en contacto con la naturaleza, dentro de la reforma educacional chilena*. Tesis para optar al grado de Magister en Áreas Silvestres y Conservación de la Naturaleza. Universidad de Chile.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- De Sousa, B. (2005). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. 10/052016, de CLACSO Sitio web: Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes
- Elizalde, A. (2012). *María Novo, El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, UNESCO - Pearson Educación S.A., Madrid, 2006, 431 p.. 10 abril 2016, de Revista Polis. Sitio web: <http://polis.revues.org/4788>
- Enríquez, J. (2002). *Políticas Públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio naturales*. Santiago de Chile: CEPAL/ECLAC.
- Foucault, M.(1999). *Estrategias de Poder, obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P (1985). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gundermann, H. & González, H. (2009). *Sociedades indígenas y conocimiento antropológico. Aymarás y atacameños de los siglos XIX y XX*. Revista de Antropología Chilena, 41, 113-164.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, Volumen II*. Madrid: Taurus.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Max Neef, M. (2006). *El poder en la globalización*. Revista Futuro, Voll. IV, N° 14.
- Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios de la Educación del Futuro*. Paris: UNESCO.
- Nájera, E. (2015). *Contexto y condiciones pedagógico sociales para la educación en el cono sur*. En Pedagogía Social, Acción y Desarrollo (pp. 43-60). Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Nájera, E. (2013). *Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI*. 10 abril 2016, de Revista Polis Sitio web: <http://polis.revues.org/6765>.
- Novo, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: UNESCO/Univérsitat.
- Ossandón, L (2005). Los nuevos movimientos sociales en Chile: El caso del movimiento ambiental. Tesis para Optar al Grado Académico de Sociólogo. Universidad de Chile.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rojas, J. (2010). *Vulnerabilidad social, neoliberalismo y desastre: sueños y temores de la comunidad desplazada/damnificada por el terremoto/tsunami*. Revista Sociedad Hoy, 19, pp. 113-140.
- Salas, Ricardo (2006). *El Mundo de la Vida y la fenomenología sociológica de Schutz. Apuntes para una Filosofía de la experiencia*. Revista de Filosofía, N° 15, p. 167-199.
- Sandoval, Mario. (Julio, 2012). *La desconfianza de los jóvenes: sustrato del malestar social*. Última Década CIDPA Valparaíso, 36, 43-70.
- Sunkel, Osvaldo. *En busca del desarrollo perdido. En publicacion: Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización*. Homenaje a Celso Furtado. Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo.(comp). Enero 2007. ISBN: 978-987-1183-65-4.
- Ugarte, A. & Salgado, M. (Mayo 2014). *Sujetos en Emergencia: acciones colectivas de resistencia y enfrentamiento del riesgo ante desastres*. Revista INVI, 80, pp . 143-168.
- Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Santiago: Dolmen.
- Vargas, Jorge. (2002). *Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio-naturales*. Santiago de Chile: CEPAL ECLAC.
- Ulianova, O. & Estenssoro, F. (2012). *El ambientalismo chileno: la emergencia y la inserción internacional*. Abril, 14, 2016, de Revista Si Somos Americanos Sitio web: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482012000100008

UNESCO. (2012). *Forjar la educación del mañana*. Paris: UNESCO.

Zemelman, H. (2010) *Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Revista Polis, Volumen 9, N°27, p. 355-366.

El desarrollo de las competencias de ciudadanía espacial para la formación de una ciudadanía global

Meriam Boulahrouz Lahmidi
Universitat de Girona
u1902004@campus.udg.edu

Salvador Calabuig Serra
Universitat de Girona. Institut de Recerca Educativa
Salvador.calabuig@udg.edu

Rosa M. Medir Huerta
Universitat de Girona. Institut de Recerca Educativa.
Rosa.medir@udg.edu

Resumen

La enseñanza y aprendizaje de los grandes temas sociales, políticos, económicos y culturales de la agenda mundial requieren la adquisición de competencias espaciales. Sin ellas no se pueden comprender los efectos de la globalización, el desarrollo sostenible, el cambio climático, el desarrollo humano, la gestión de los recursos o los movimientos migratorios. En la sociedad de la geoinformación la Asociación Europea de Geógrafos (EUROGEO) ha definido unas competencias para que los jóvenes puedan participar en la sociedad global como “ciudadanos espaciales” capaces de interpretar y reflexionar críticamente sobre la información espacial, participar en decisiones espaciales y en los procesos de planificación, y comunicarse de manera efectiva con los geomedia. Estos recursos electrónicos que usan la geo-localización para transmitir información se han convertido en elementos muy importantes para la educación actual porque contribuyen a la competencia social y ciudadana, a la ciudadanía activa y la innovación docente en la didáctica de las ciencias sociales para explicar el mundo actual.

Después de analizar el uso de las redes sociales y los geomedia en los alumnos de las diversas disciplinas de ciencias sociales de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, hemos concluido que hay que reforzar las competencias geoespaciales en la educación y la alfabetización en geoinformación, tanto para los futuros profesores de ciencias sociales, como para los alumnos de primaria y secundaria. Este estudio nos ha demostrado, por otra parte, que los primeros pasos ya se han iniciado. Más de la mitad de los futuros profesores utilizan las redes sociales, en especial, Facebook, Instagram y Twitter para participar en debates de ámbito social, y la inmensa mayoría se ha introducido en el uso de los geomedia para compartir información geoespacial a través de mapas digitales de GoogleMaps. El próximo reto es que sean competentes en los geomedia más avanzados. Para ello, esta presentación propone metodologías educativas para desarrollar las destrezas en el uso del webmapping, la realidad aumentada y los SIG.

Palabras clave: ciudadanía espacial, ciudadanía global, geomedia, jóvenes, desarrollo sostenible

Ciudadanía espacial y ciudadanía global

Una de las preocupaciones de las últimas décadas ha sido definir el papel de la educación en el contexto internacional; establecer las habilidades necesarias para enfrentarse a los problemas que nos afectan y promover la formación integral de la persona en un mundo cada vez más globalizado. La intensificación de los procesos de globalización en los ámbitos económico, social, y político es uno de los fenómenos más importantes, y tiene profundas implicaciones para el desarrollo y la educación a la vez que plantea nuevos desafíos que es necesario abordar para afrontar estas cuestiones globales desde la solidaridad, el respeto del medio ambiente y la justicia.

Varios autores consideran que la interacción de los individuos y grupos sobre los lugares y espacios es un requisito fundamental para una sociedad democrática (Gryl, I., Jekel, T., Donert, K. 2010); y por lo tanto, se han de reforzar algunas habilidades como la interpretación de mapas. Para ello se requieren nuevas competencias para reflejar la representación espacial (Gryl, I. & Jekel, T. 2012) para que los jóvenes participen activamente en cualquier discurso geoespacial de la sociedad.

Partiendo de este contexto, y para dar respuesta a las necesidades de un mundo en constante cambio y a las sociedades cada vez más diversas, se ha desarrollado la Educación para la Ciudadanía Espacial, como un argumento alternativo al discurso dominante del momento de pensamiento espacial (NRC 2006) para la inclusión de la geo información en la enseñanza secundaria en el marco del *Comenius Europeo Spatial citizenship SPACIT* (Gryl, I. & Jekel, T. 2012). La Ciudadanía Espacial ofrece nuevas oportunidades para la ampliación de la educación ciudadana en la escuela secundaria y contribuye a su amplia aceptación como una dimensión esencial a través de la cual los jóvenes se convierten en ciudadanos informados y activos en la sociedad. (Gryl, I. 2015).

Una de las claves para enseñar a los jóvenes a ser “ciudadanos espaciales” es concienciarlos de las relaciones sociales que se dan en el seno de la sociedad, y favorecer algunas habilidades como la reflexión y comunicación para la negociación social. De acuerdo con el modelo original, un ciudadano espacial ha de ser capaz de participar en la sociedad, de interpretar y reflexionar críticamente sobre la información espacial, comunicarse con la ayuda de mapas y otras representaciones espaciales, y expresar sus propuestas críticas utilizando los GeoMedia (Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. 2014). Estas habilidades son necesarias para que los jóvenes participen con éxito en la sociedad y puedan contribuir activamente en la transformación del mundo.

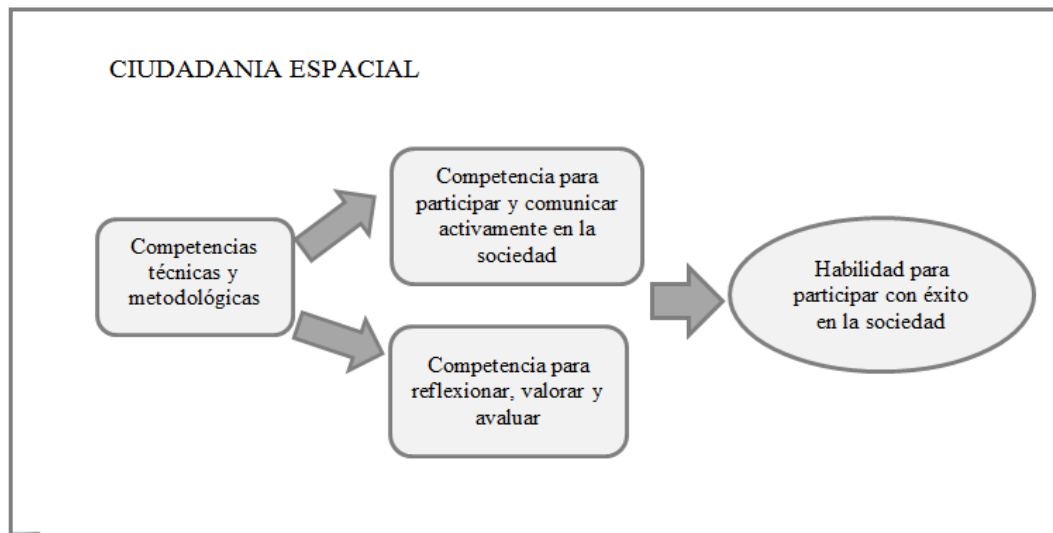


Figura 1: Enfoque en ciudadanía espacial. (Gryl, I. & Jekel, T. 2012).

La existencia de nuevos sistemas de comunicación global como son los geomedios (mapas digitales, Sistemas de Información Geográfica, realidad aumentada y globos digitales) están transformando las relaciones entre escenarios físicos y las circunstancias sociales, en que las personas experimentan sucesos y fenómenos que se producen en otros lugares del planeta y donde participan. Estas nuevas formas de organizarse y participar en los asuntos globales superando las fronteras, no hubiera sido posible sin la revolución de las nuevas tecnologías, que permiten compartir las representaciones espaciales, crear líneas de opinión a escala internacional y hacer posible la comunicación instantánea entre amplias zonas del mundo.

El desarrollo de las competencias en ciudadanía espacial son muy importantes para el desarrollo de la ciudadanía global con enfoques que favorezcan las interconexiones e implicaciones de lo local en lo global; que promuevan la participación social, la acción colectiva, y la organización.

La educación para la ciudadanía global como práctica social transformadora requiere que la práctica educativa supere el ámbito formal y se tengan en cuenta espacios educativos no formales (la educación al aire libre, el excursionismo, asociacionismo) y ámbitos informales como los medios de comunicación, que juegan un papel muy relevante en la transmisión de valores y conocimientos. Se requiere de una mayor convergencia entre las estrategias educativas y comunicativas, dado que ambos ámbitos son claves en la configuración de la realidad y en las propuestas para intervenir sobre ella.

Las estrategias de implementación pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la ciudadanía espacial y la ciudadanía global deben basarse en una comprensión constructivista del aprendizaje. Por lo tanto, las actividades en el aula deben apoyar el aprendizaje activo y auténtico integrado en el alumno, integrando múltiples perspectivas y contextos de uso de geo-media para los procesos de comunicación, participación y negociación en la sociedad a través de entornos de aprendizaje situado

y cooperativo, como el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas , etc.

Se trata de estrategias pedagógicas orientadas a apoyar a los grupos más desfavorecidos de la sociedad, analizando los factores de desigualdad que provoca la globalización y promoviendo el desarrollo de capacidades necesarias para reaccionar ante aquellas situaciones problemáticas como sujetos activos y con capacidad para solucionar los propios problemas.

Los geomedia en la educación superior

En los últimos años los **geomedia** se han dado a conocer en la sociedad y han facilitado la aparición de nuevas formas de interacción social. Estos recursos electrónicos que usan la geo-localización para transmitir información, han llegado a ser importantes en nuestro día a día debido a la tecnología móvil: los mapas en smartphones guían a las personas en sus acciones diarias, añaden visualización a los acontecimientos y permiten compartir información, discutirla y hacer nuevas aportaciones para mejorar el mundo. (Groessler, M., Kanwischer, D., & Niehaus, E., 2013). La producción de la información geográfica en la web puede hacer de los geomedia un producto más democrático, que permite compartir las representaciones del espacio. Sin embargo, se requiere un conjunto de competencias para utilizar los **geomedia** colaborativos como un instrumento para la **participación democrática y ciudadana**. Los geomedia se convierten en un elemento clave para la afiliación social dentro de las comunidades en distintas escalas y enfatizan el lugar, región, nación, mundo como una forma central de identificación (Schulze, U; Gryl,I; Kanwischer,D. 2013). De esta manera, la **ciudadanía espacial** encuentra en los **geomedia** un instrumento de reflexión y comunicación para acceder a la información de manera fácil y rápida y favorece la formación de una ciudadanía global.

La integración de los geomedia en el ámbito educativo permite la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía (De Miguel, R., 2012). Pero a pesar de su potencial para la educación geográfica, aún es necesaria su integración en los contextos educativos. En distintos países, los sistemas educativos se han dado cuenta de la importancia que tienen estos recursos y han desarrollado nuevas estrategias para implementar su uso en el sistema educativo. Sin embargo, la buena formación de los futuros maestros y profesores es esencial para integrar los geomedia digitales como parte integral de currículo (Bartoschek, T., Carlos, V. 2013).

Teniendo en cuenta este contexto, desde el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Girona se han llevado a cabo, actividades educativas y experiencias para la introducción de redes sociales y algunos geomedia como el webmapping en la formación de los futuros maestros y profesores. Pero precisamente, en una sociedad donde la tecnología digital y los geomedia son cada vez más importantes, se hace necesario proporcionar una buena formación a los futuros maestros y profesores para integrar los geomedia en el ámbito educativo, sobre todo si tenemos en cuenta que la formación del profesorado aún requiere ser trabajada e investigada (Bartoschek, T., Carlos, V. 2013)

Es por este motivo, que se hace necesario valorar hasta qué punto los futuros maestros y profesores están preparados para integrar los geomedia en el ámbito educativo. Para ello, durante el curso 2015-2016, se ha analizado el desarrollo de la competencia espacial para la formación de una ciudadanía global en los alumnos de Grado en Educación Primaria y Master en Formación del Profesorado de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. El enfoque metodológico del estudio ha sido cuantitativo y la técnica utilizada para la recogida de datos es el cuestionario estructurado que ha sido enviado a unos 200 alumnos y que consta de varias preguntas cerradas. El objetivo del estudio es conocer los conocimientos, usos y opiniones de los futuros maestros y profesores de las redes sociales y geomedia en el ámbito educativo, para tener una base que permita comprender los retos para formar maestros y profesores capaces de integrar los geomedia en el ámbito educativo, así como para cambiar y mejorar las prácticas educativas en futuros maestros y profesores.

Resultados

El análisis de los cuestionarios pasados a 200 alumnos de Grado en Educación Primaria y Master en Formación del Profesorado de la Universidad de Girona, demuestra que la inmensa mayoría de alumnos participan en debates sociales relevantes a través de las redes sociales. En sus debates tratan de temas ambientales, políticos, y sociales; y abarcan tanto el ámbito local como el global.

La inmensa mayoría de los futuros maestros y profesores utilizan las redes sociales para comunicarse y compartir sus opiniones. Entre las redes sociales más usadas se encuentran Facebook, Instagram y Twitter. Tal como se observa en el gráfico 1, un 23% de los futuros maestros considera que la participación a través de las redes sociales no es relevante para cambiar el mundo, mientras que la inmensa mayoría, en este caso un 77% considera la participación en debates a través de las redes sociales importante para mejorar el mundo.

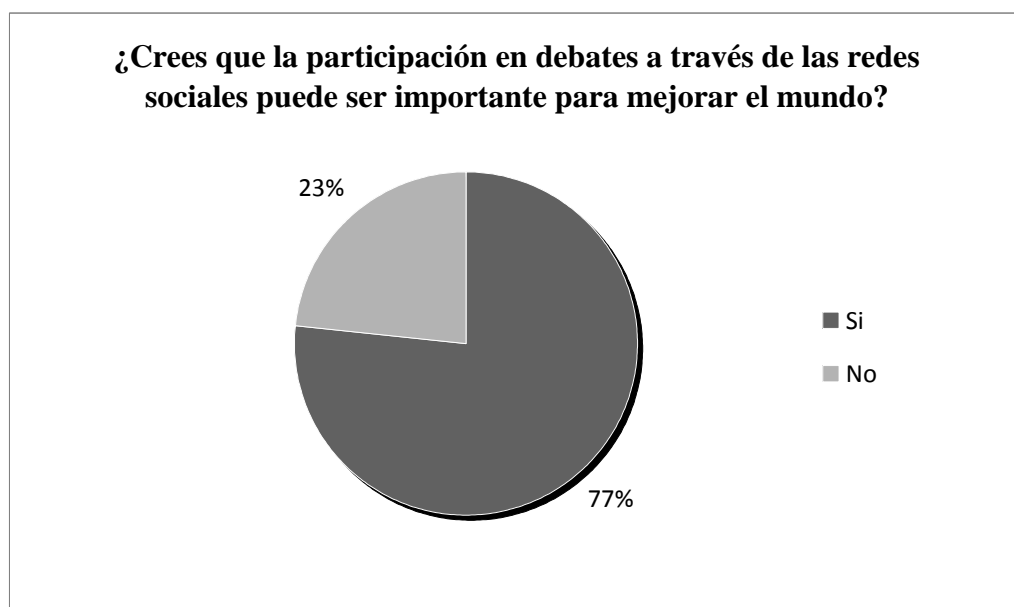


Gráfico1: Opinión de los alumnos sobre las redes sociales y los geomedia

En el gráfico 2 se observa que la mayor parte de los futuros maestros y profesores hacen uso de Google Maps y otros navegadores parecidos así como aplicaciones de ubicación de redes sociales como Whats App; y en menor proporción una parte también usan mapas digitales o geomedia. De esta manera, podemos constatar que los futuros maestros y profesores están familiarizados con las redes sociales y usan los geomedia básicos para compartir información. Estos recursos geomedia permiten la adquisición de una competencia digital que abarque múltiples escalas geográficas tanto a nivel local y global y permiten innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

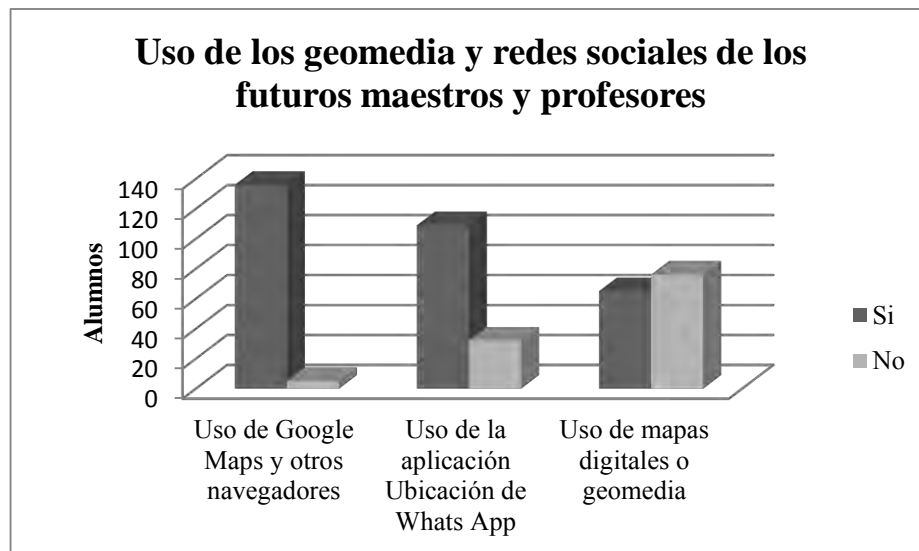


Gráfico 2: Uso de los geomedia y redes sociales en los futuros maestros y profesores

Por lo tanto, los futuros maestros ya tienen una base en el uso de geomedia, el siguiente paso sería mejorar las competencias espaciales para la formación de una ciudadanía global. En referencia a los tres ámbitos de la competencia en ciudadanía espacial, podemos observar que son competentes en reflexionar, valorar y evaluar las representaciones espaciales; así como para participar activamente en las dimensiones espaciales de la sociedad y comunicar los significados espaciales. También hacen uso de las competencias técnicas y metodológicas para manejar las representaciones espaciales a un nivel básico (Gryl, I., Jekel, T., Donert, K. 2010; Gryl, I. & Jekel, T. 2012).

Conclusiones y líneas de futuro

El auge de las nuevas tecnologías digitales en los últimos años, han facilitado el acceso a una amplia variedad de plataformas que permiten llevar a cabo representaciones espaciales a través de mapas interactivos en cualquier momento y desde cualquier lugar. Estas tecnologías resultan útiles para la democratización de grupos sociales hasta ahora excluidos como son los jóvenes para que puedan interactuar directamente en la sociedad y actuar como ciudadanos críticos y activos. Para ello, se requiere una formación en competencias geoespaciales, para que los

futuros maestros y profesores de ciencias sociales, sean capaces de transmitirlos a sus alumnos de primaria y secundaria.

El análisis del uso de las redes sociales y de los geomedia en los alumnos del Grado en Educación Primaria y Master de Formación del Profesorado de la Universitat de Girona, demuestra que los futuros maestros y profesores ya están familiarizados con el uso de los geomedia básicos; pero aún faltaría una formación en los geomedia más avanzados entre ellos los Sistemas de Información Geográfica (SIG), y la Realidad Aumentada. Para ello, se requiere de la competencia en pensamiento espacial, como medio para el desarrollo de la inteligencia espacial. La competencia en pensamiento espacial se centra en la comprensión del espacio e incluye tres elementos principales: el concepto de espacio, las herramientas de representación, y los procesos de razonamiento. La comprensión del espacio permite estructurar los problemas, buscar respuestas, expresar soluciones y analizar las transformaciones y las relaciones que se establecen entre los espacios; haciendo uso de una gran variedad de medios de comunicación. (NRC, 2006; Gryl, I., Schulze, U. y Kanwischer, D., 2013)

Todas estas habilidades son útiles para la formación de una ciudadanía global, capaz de analizar críticamente los aspectos de la vida, identificar las posibles soluciones de manera creativa e innovadora y adherirse a acciones individuales y colectivas para hacer cambios e implicar a la comunidad y la sociedad en general, a través la educación formal e informal. (UNESCO 2014, UNESCO 2015). Debido a la tendencia en curso, el uso de las nuevas tecnologías en el contexto de aprendizaje debe ser visto como una oportunidad, sobre todo en el ámbito de la Geografía. Los geomedia y las redes sociales, resultan muy útiles para apoyar la enseñanza y el aprendizaje para la formación de una ciudadanía global. La educación para la ciudadanía global requiere profesores y maestros calificados en los geomedia y las nuevas tecnologías geoespaciales que comprendan la importancia de los entornos de enseñanza y aprendizaje transformadores y participativos (Evans, M. et al. 2009). Partiendo de este punto, se requieren prácticas pedagógicas que integren tareas auténticas, centradas en el alumno, ofrezcan oportunidades para que los alumnos experimenten el aprendizaje en contextos variados, entre ellos el aula y actividades de toda la escuela y comunidades, abarcando de lo local a lo global.

Referencias bibliográficas

Bartoschek, T., Carlos, V. (2013) *'What happens when Teacher Training in Digital Geomedia is over? Case studies analyzing levels of pedagogical integration.'* In: GI-Forum 2013 Conference Proceedings, Salzburg, 2013.

De Miguel, R. (2012): Análisis comparativo del currículum de Geografía en educación secundaria: revisión y propuestas didácticas en De Miguel, R., Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. eds. 2012. La educación geográfica digital. Zaragoza Grupo de Didáctica de la Geografía y Universidad de Zaragoza, 13-36.

Evans, M. et al (2009). Mapping the "global dimension" of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 16-34.

- Groessler, M., Kanwischer, D., & Niehaus, E. (2013). Spatial Orientation , Geomedia and Learning: The design of a Comparative Empirical Study. *GI_Forum 2013 – Creating the GISociety*, 467–472. doi:10.1553/giscience2013s467.468
- Gryl, I. (2015). A Starting Point: Children as Spatial Citizens. *GI_Forum 2015 – Geospatial Minds for Society*, 241–250. doi:10.1553/giscience2015s241.242
- Gryl, I., Schulze, U., & Kanwischer, D. (2013). Spatial Citizenship: The Concept of Competence. *GI_Forum 2013 – Creating the GISociety*, 282–293. doi:10.1553/giscience2013s282.Spatial
- Gryl, I. & Jekel, T. (2012), Recentring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. *Cartographica*, 47 (1), 2-12
- Gryl, I., Jekel, T., Donert, K. (2010). GI and Spatial Citizenship. In T. Jekel, K. Donert, A. Koller (Eds.), *Learning with GeoInformation*. Berlin: Wichman Verlag
- Mansilla, V.B. & Jackson, A. 2011. Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. E. Omeroso (ed.). New York, Asia Society and the Council of Chief State School Officers. <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- National Research Council (NRC). (2006): Learning to think spatially. GIS as a Support System in the K-12 curriculum. Washington, DC: National Academies Press
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2014). Spatial Citizenship: Creating a Curriculum for Teacher Education Introduction: Supporting Education for Spatial Citizenship with Teacher Education. *GI_Forum 2014 – Geospatial Innovation for Society*, 230–241. doi:10.1553/giscience2014s230.Spatial
- UNESCO(2014)*Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. París
- UNESCO(2015). *Citizenship Education. Topics and learning objectives*. París

Contextos y agentes educativos en la vida cotidiana de los jóvenes: escuela, familia y espacios de ocio¹

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es

Rita Gradaílle Pernas
Universidad de Santiago de Compostela
rita.gradaille@usc.es

Laura Varela Crespo
Universidad de Santiago de Compostela
laura.varela@usc.es

El valor del tiempo y la educación del ocio en una sociedad de redes

El tiempo es una categoría de alcance simbólico y material que afecta a muy variados ámbitos del pensamiento y de la acción social; sin duda a la educación, en todas y cada una de las circunstancias en las que se inscriben sus prácticas, ya sea en el interior de los sistemas educativos –con el inequívoco protagonismo que le corresponde a las escuelas y sus procesos formativos– y/o en otros contextos sociales, en los que la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación, las redes tecnológico-sociales, etc. le otorgan un sentido cada vez más relevante a la cotidianeidad (Wagner, Hayes y Palacios, 2013).

En sus cartografías civilizatorias, más que nunca, el tiempo educa (Gimeno, 2008; Caride, 2012), constituyendo una dimensión clave en la construcción de nuestras señas de identidad, individuales y colectivas: un principio activo del mundo, soporte principal de la vida, que la educación debe transformar en algo más que una “continua sucesión de presentes” (López, Morales y Presno, 2010: 71-72), situándonos ante el complicado desafío que supone enseñar –y aprender– el/del pasado, habitar el presente y anticipar el futuro mostrándolo como una posibilidad real. De ahí la importancia de la educación y de los aprendizajes relativos al tiempo, que iniciándose en la infancia se prolongan a lo largo de todo el ciclo vital: un proyecto-trayecto de amplios recorridos en los que el ocio emerge como una necesidad y un derecho cívico, del que cabe esperar una contribución decisiva a la mejora del bienestar de las personas y de su calidad de vida. Educar en sus valores y significados para el desarrollo humano (Cuenca, 2003 y 2014) es una tarea en la que la educación social y sus pedagogías deben comprometerse activamente.

¹ Esta contribución deriva de los proyectos financiados en el marco del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad, *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* [RESORTES-EDU2012-39080-C07, Plan 2012-2015] y *Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes* [ENREDOS -EDU2015-65638-C6-1, Plan 2015-2018].

Debe hacerlo, con especial énfasis en los inicios del tercer milenio, una vez asumida la pluralidad y complejidad de las estructuras temporales de la sociedad-red, cuyas realidades y “virtualidades” trascienden a los individuos y a su privacidad, obligando a una permanente armonía entre los tiempos personales y los que atienden a pautas, regulaciones, dinámicas... institucionales, sociales y culturales. Como diría Durán (2007), los modos de vivir el tiempo y las múltiples relaciones que nos vinculan a sus procesos o realidades son –simultáneamente– causa y efecto del valor que le otorgan nuestras sociedades como posibilidad o limitación cotidiana. De ahí, insistiremos, en la importancia de una educación que ponga énfasis en sus derechos, que van desde la experiencia autotélica (con fin en si misma), hasta todo lo que representa como conciliación entre la vida familiar y laboral, de la satisfacción de las necesidades básicas a la recreación o el goce artístico-cultural.

Metodología

El trabajo que se presenta se enmarca en el proyecto coordinado RESORTES (EDU2012-39080-C07), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad con Fondos FEDER en el marco del Plan Nacional de I+D+i (2012-2015) liderado por la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con las Universidades de Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja y UNED, y en el proyecto ENREDOS (EDU2015-65638-C6-1) de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado por las mismas entidades para el período 2015-2018.

La población de referencia son los jóvenes de entre 16-18 años que cursan Educación Secundaria Postobligatoria en el territorio español. Tiene como objetivo general estudiar la naturaleza y alcance de los tiempos educativos y sociales en la construcción cotidiana de la condición juvenil, analizando de qué forma y en qué grado inciden en su vida cotidiana, identificando sus problemáticas específicas y las alternativas que deberán adoptarse para contribuir al desarrollo integral de su personalidad y al más pleno ejercicio de sus derechos cívicos en clave intergeneracional.

Tabla 1. *Datos de identificación de la muestra de alumnado (n=1764)*

Edad □	Sexo (%)	Titularidad de centro (%)	Régimen (%)	Estudios (%)
17,6	Mujer (50,2) Hombre (49,8)	Pública (76,7) Privada laica (6,1) Privada religiosa (17,2)	General (91,6) Especial (4,6) Sin datos (3,8)	Bachillerato (60,6) CF Grado Medio (26,6) PCPI (8,3) Música y danza (3,7) Otros (0,8)

Edad= 2014-año de nacimiento

El proceso metodológico, en el que se opta por los métodos mixtos, está caracterizado por la triangulación de procedimientos (cualitativos-cuantitativos), técnicas

(cuestionarios, grupos de discusión, presupuestos del tiempo, etc.) y fuentes (documentos oficiales, instituciones). Aunque se emplearon otros instrumentos (cuestionarios a familias y al profesorado, grupos de discusión, buenas prácticas, etc.), los resultados de este trabajo se centran en captar la visión de los jóvenes en torno a la vida familiar, el centro escolar y a sus tiempos libres, obtenidos a partir del cuestionario elaborado *ad hoc* para el alumnado.

En concreto, se analizan las percepciones de los jóvenes en torno a tres contextos y agentes –escuela, familia y espacios de ocio– que desempeñan un papel clave en sus procesos formativos y de socialización.

Resultados y discusión

En este apartado se indaga en las actividades que los jóvenes realizan en sus tiempos libres de los días lectivos como en los fines de semana; complementariamente se analizan las circunstancias que inciden en su renuncia a estas prácticas lúdicas.

Vida en el centro escolar y vida familiar

El centro escolar ocupa –para los adolescentes y jóvenes de entre 16-18 años– un papel central en los días lectivos, siendo el eje articulador de casi todas las actividades que realizan. Aunque el grado de fatiga que manifiestan al acabar las clases no es elevado, las respuestas referidas a las categorías ‘poco-algo’ se concentran en torno al 50%, mientras que un 11% considera que el tiempo que permanecen en el centro les resulta ‘bastante’ o ‘muy’ corto, a diferencia del 37,2%, que les parece largo.

Esta visión contrasta con el tiempo que pasan fuera del centro educativo, siendo escaso para un 69,3%. Con ello evidencian el deseo de contar con una mayor disponibilidad horaria para la realización de otro tipo de actividades durante la semana.

Tabla 2. *Percepción sobre el tiempo en los días lectivos*

Los días de clase...	Porcentaje (%)		
	Nada	Poco-Algo	Bastante - Mucho
Me siento agobiada/o por todo lo que tengo que hacer	9,7	54	36,3
Me siento fatigada/o al acabar las clases	17,3	53,4	29,3
El tiempo que paso en el centro se me hace corto	37,2	51,8	11
El tiempo que paso fuera del centro se me hace corto	6,7	24	69,3

(Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en tres grupos: nada; poco-algo; bastante-mucho; n= 1764)

Las opiniones de estos jóvenes manifiestan su insatisfacción durante los días de clase: un 29,3% con 'bastante' o 'mucho' sensación de agobio y fatiga. Un tiempo lectivo vivenciado de manera tediosa y difícilmente compatible con otras actividades, dado que la jornada lectiva se prolonga en las tareas académicas a realizar en casa (deberes) a las que dedican bastante tiempo. En concreto, un 27,8% del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria afirma dedicarle entre 60 y 120 minutos diarios. El 28,7% reconoce que el estudio y los deberes ocupa entre 120 y 180 minutos, y el 11,5% emplea diariamente más de 180 minutos a otras obligaciones. No obstante, su percepción presenta una tendencia positiva, pues un 63,4% muestra su acuerdo con el tiempo dedicado al estudio, frente a un 9,4% al que le resulta excesivo.

Consecuentemente, la percepción de estos jóvenes incide en que apenas disponen de tiempo libre para realizar otras tareas diferentes a las estrictamente académicas durante los días lectivos, siendo la opción 'poco-algo' predominante en todos los ítems analizados (tabla 3). De lunes a viernes, la sensación de falta de tiempo se acentúa en lo referido a estar con sus amigos/as, a hacer lo que les gusta o a practicar algún deporte, aproximándose al 50% quienes afirman tener 'poco' o 'algo' de tiempo para este tipo de acciones. Resulta significativo que un 35% afirme no disponer de 'nada' de tiempo en días lectivos para asistir a actividades extraescolares; una cuestión que en la etapa postobligatoria puede vincularse al hecho de que sus aficiones ya se han ido consolidando, con una selección más deliberada y a una mayor dedicación temporal al estudio.

Tabla 3. *Tiempo disponible para la realización de actividades durante los días de clase*

Tengo tiempo suficiente para...	Porcentaje (%)		
	Nada	Poco-Algo	Bastante - Mucho
Estar con mis amigas o amigos	7,7	54,7	37,6
Estar con mi familia	4,4	45,6	50
Practicar deporte	18,4	49,3	32,3
Ir a actividades extraescolares	35	42,9	22,1
Hacer las cosas que me gustan	9,4	52,8	37,8

(Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en tres grupos: nada; poco-algo; bastante-mucho; n= 1764)

Del conjunto de ítems analizados, los porcentajes de respuesta más elevados –en las categorías 'bastante-mucho'– se concentran en el tiempo que pasan con la familia, que consideran suficiente. Además su percepción es positiva, pues un 60,6% afirman que las condiciones de su vida familiar son excelentes en un grado 'bastante' o 'muy' elevado, al tiempo que un 72,8% indica estar altamente satisfecho ('bastante'- 'mucho').

Tabla 4. *Percepción sobre la vida familiar*

Sobre mi vida familiar...	Porcentaje (%)		
	Nada	Poco-Algo	Bastante - Mucho
La mayoría de las veces mi vida familiar es ideal	3,9	36,3	59,8
Las condiciones de mi vida familiar son excelentes	3,5	35,9	60,6
Estoy satisfecho con mi vida familiar	3,4	23,8	72,8
Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que quiero en mi vida familiar	5,8	34,7	59,5
Si pudiera decidir sobre mi vida familiar, no cambiaría nada	13	38	49
Algún día me gustaría tener mi propia familia	3,3	14,1	82,6

(Estimación a partir de los datos porcentuales agrupados en tres grupos: nada; poco-algo; bastante-mucho; n= 1764)

En su conjunto, son hallazgos que manifiestan el importante valor de este escenario educativo para los jóvenes, pues –aunque a medida que se hacen mayores realizan menos actividades conjuntas con sus progenitores– desearían estar más tiempo con ellos. Así, en el *Panel de familias e infancia* (2008) realizado en Cataluña, se evidencia que solo el 13,3% de los adolescentes de 13 años querrían pasar más tiempo con sus padres, ascendiendo a un 28,3% cuando cumplen 18-19 años (Gómez-Granell y Julià, 2015). Estos resultados concuerdan con los obtenidos en la presente investigación, de alcance estatal, en la que un 16,7% indica tener poco tiempo para estar con su familia y un 4,4% que no disponen de él, reafirmandose la importancia que los jóvenes conceden a la vida familiar.

Con una mirada puesta en el futuro, el 82,6% afirma que les gustaría tener su propia familia ('bastante-mucho'), integrando como una parte esencial de su proyecto de vida, responsabilidades asociadas al hecho de tener hijos/as. Unas expectativas que contrastan con las dificultades de la juventud para emanciparse y dar continuidad a las condiciones de vida de sus padres (Roberts, 2012; Williamson, 2014), dado que el desempleo, los bajos salarios, el empleo precario y la sensación de continua inseguridad merman con intensidad sus condiciones de vida, resultando las transiciones hacia la edad adulta cada vez más largas y complejas, sin que exista una secuencia previsible de trayectorias biográficas lineales como acontecía en el pasado.

Las actividades del tiempo libre

A la hora de indagar en las actividades más practicadas por los jóvenes, sus realidades son tan diversas como plurales: más del 50% indica que reparte su tiempo libre entre la práctica de alguna actividad físico-deportiva y pasar el rato con sus

amigos y/o familia (21,8%). De entre todas las actividades realizadas en el tiempo libre, el 33,2% manifiesta que la práctica deportiva –ya sea individual, de competición o al aire libre– ocupa un lugar preferente. No obstante, se evidencian notables diferencias respecto del tipo de práctica realizada, siendo un 13,9% los que optan por deportes de cooperación y oposición, fundamentalmente fútbol, baloncesto y voleibol; mientras que el 9,2% indica que su práctica deportiva se orienta más hacia actividades individuales (correr, pasear, nadar, patinar...). De este modo, se confirman las preferencias de los alumnos/as que cursan Educación Secundaria Postobligatoria para el disfrute de sus tiempos de ocio, al priorizar las actividades físico-deportivas frente a otro tipo de prácticas de ocio más vinculadas con la cultura (16,8%), como visitar museos, ejercitarse en las artes escénicas y musicales, etc.

En la era de la pantalla global, nada escapa a esta dimensión; de ahí que no pueda obviarse la “naturalización” de las pantallas en los tiempos libres juveniles. La impronta de lo virtual es la protagonista de las nuevas formas de comunicación e interacción de los jóvenes ya que –aunque entienden los riesgos que comporta el fenómeno *internet*– piensan que es el espacio y el lugar donde han de estar (Megías y Rodríguez, 2014). A este respecto, Caride, Lorenzo y Rodríguez (2012: 28) afirman que los adolescentes no se sitúan ante las tecnologías comunicacionales “de forma pasiva, sino que son activas en la recepción y transmisión de los mensajes, productores de significados que inciden cotidianamente en sus estilos de vida”. Así, el uso de esta herramienta representa –con un 11,5%– la cuarta práctica más realizada; siendo una actividad que no sólo comporta navegar y buscar información, sino jugar en red, ver series online y estar presentes en las redes sociales como Facebook, twitter, tuenti... Unas herramientas digitales que se han vuelto indispensables para el entretenimiento juvenil, identificándoles como la *generación 2.0*. (Sánchez y Fernández, 2010). El consumo mediático representa un porcentaje menor, al reducirse al visionado de programas de televisión en general (3,9%) y –en menor medida– series, documentales y programas deportivos. Esta disminución del consumo televisivo se debe a que el mercado audiovisual está cristalizando en otro tipo de plataformas y soportes digitales que responden más a la inmediatez y a los intereses momentáneos (Lipovetsky, 2009).

Tabla 5. *Actividades de ocio que más practican*

Actividades	%
Ver la TV	6,6
Música y radio	7,3
Internet	11,5
Actividades físicas	33,2
Actividades culturales	16,8
Viajar, turismo y excursiones	1,6
Amigos y familia	21,8
Voluntariado y asociacionismo	1,2

Sin embargo, a pesar del volumen de jóvenes que realizan actividades lúdicas, un 39,3% afirma tener que renunciar a ellas, por varias razones: la más recurrente es la ‘falta de tiempo’ (37,2%), muchas veces unida al exceso de tareas extraescolares (5,9%) o a la incompatibilidad de horarios (3,3%) para su realización. Llama la atención que la ‘falta de dinero’ represente únicamente el 11,1% de las renunciaciones; no obstante, cuando se analiza más detenidamente el porcentaje de respuesta de quienes aluden a ‘otras causas’ (35%) para no realizar determinadas prácticas de ocio, del total de los jóvenes encuestados (N=1764), un elevado porcentaje (15,9%) reconoce hacerlo por cuestiones económicas, unidas a la falta de tiempo o a la sobrecarga de actividades escolares. Por tanto, la dimensión económica resulta determinante para declinar la realización de estas actividades.

Tabla 6. *Motivos de renuncia de las actividades de ocio*

Motivos	%
Falta de tiempo	37,2
Falta de dinero	11,1
No tiene con quién	1,2
No hay dónde hacerlo en su localidad	1,6
Falta de decisión	2,4
Porque tiene muchas tareas escolares	5,9
No le deja su familia	1,9
Horarios incompatibles	3,3
Dificultades de transporte	0,3
Otras causas	35,0

Quizás estos motivos expliquen la –cada más frecuente– tendencia de los jóvenes a atomizar su tiempo libre en actividades que no comportan un excesivo coste económico; de ahí que, la práctica deportiva, quedar con los amigos y/o familia e interaccionar a través de las redes sociales, constituyan las prácticas a las que más recurren en la actualidad al no suponer un gasto económico que muchos no pueden asumir.

Conclusiones

El derecho a un tiempo propio –para uno mismo y de libre disposición, como fundamento cívico y ético del ocio– más allá de los derechos asociados al tiempo de todos, compartido en las familias, las instituciones sociales, el trabajo, la vecindad, las prácticas culturales o deportivas, etc. ha agrandado la condición humana, al menos en las sociedades cuyas realidades económicas, sociales o culturales participan de lo que hemos dado en llamar “Estados Sociales y Democráticos de Derecho”. Para Cuenca

(2014) esto significa vivir el ocio desde la consciencia de la no obligatoriedad y de la finalidad no utilitaria de una acción externa o interna... con los valores y la capacidad de decisión que podrán tener las personas sobre lo que desean realizar en su “tiempo libre”, sin caer en las trampas de los mercados globalizados y en sus estrategias para hacer del ocio un rentable “negocio”.

De ahí que insistamos en estimar el ocio como una oportunidad pedagógico-social que no deberá ser malograda en las opciones que ofrece la sociedad-red o de redes; una educación que incida mucho más en los significados de las prácticas de ocio para el desarrollo personal y social, que en su mera realización. Una tarea, en todo caso, que convoca especialmente a la educación de las generaciones más jóvenes, en los tiempos de crisis y cambio que habitamos, como un colectivo con el que hemos de darnos y darles la esperanzada oportunidad de construir un futuro mejor (Pérez-Serrano y De-Juanas, 2014).

Referencias bibliográficas

Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 301-313. Accesible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1464/1473>

Caride, J.A., Lorenzo, J.J. y Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 19-60.

Cuenca, M. (2003). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Durán, M.A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas le faltan al día?* Madrid: Espasa-Calpe.

Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Gómez-Granell, C. y Juliá, A. (2015). *Tiempo de crecer, tiempo para crecer*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Lipovetsky, G. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hiper moderna*. Barcelona: Anagrama.

López, G.; Morales, M. y Presno, M. (2010). Enseñar el pasado, habitar el presente, producir el futuro. En Fryd, P. y Silva, D. (coords.). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer la educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa, 62-84.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Pérez-Serrano, G. y De-Juanas, A. (coords.) (2014). *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED.

Roberts, K. (2012). The end of the long baby-boomer generation. *Journal of Youth Studies*, 15, 479–497. DOI: 10.1080/13676261.2012.663900

Sánchez, A. y Fernández, M^a P. (2010). *Informe Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales*. Universidad Camilo José Cela.

Wagner, W., Hayes, N. y Palacios, F. (eds.) (2013). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Williamson, H. (2014). Radicalisation to retreat: responses of the young to austerity Europe. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19, sup1. 5-18, DOI: 10.1080/02673843.2013.812041

Relacions entre capital social i els plans de desenvolupament comunitari

Lucas M. Martínez Chito (doctorand)

LucasManuel.Martinez@uab.cat

Xavier Úcar i Martínez (director de tesi)

Xavier.ucar@uab.cat

Paraules clau

Acció comunitària, capital social, plans de desenvolupament comunitari i pedagogia social

Abstract / Resum

L'objectiu d'aquesta comunicació és analitzar la relació entre el concepte capital social amb una proposta singular com són els plans de desenvolupament comunitari a Catalunya. Aquesta s'emmarca dintre d'un treball d'investigació d'una tesi doctoral actualment en procés, i es situa específicament al capítol del marc teòric.

Introducció

Als darrers anys han anat sorgint de forma progressiva un gran nombre d'estudis i d'investigacions al voltant del terme del capital social, desenvolupat des de diferents disciplines, tant des d'un punt de vista teòric com pràctic. Les principals aportacions existents a nivell bibliogràfic es situen dintre dels àmbits de la sociologia, la ciència política i l'economia.

Segurament aquesta proliferació d'estudis es justifica per la multidimensionalitat del terme, per les seves característiques i perquè situa en el seu eix central les relacions. Tanmateix podríem afirmar a nivell introductori que la idea principal del capital social és que les relacions socials són importants.

La investigació pretén aportar una nova lectura al concepte de capital social des de la perspectiva de l'acció comunitària. Específicament es proposa estudiar la relació existent entre els conceptes de capital social, a partir d'unes experiències educatives com són els plans de desenvolupament comunitari. Aquests plans s'han convertit, en els darrers 15 anys, en una de les experiències més rellevants a l'àmbit català. Pretenen generar processos socioeducatius que ajudin a augmentar la qualitat de vida d'una comunitat. La singularitat és el model d'intervenció, caracteritzat per una dimensió educativa, per un mètode de treball basat en la participació, en la implicació de tots els agents que formen part i en les estratègies d'empoderament dels mateixos.

Específicament, la tesi té com a objectiu principal de la investigació: "Analitzar com es construeix el capital social en els territoris on es realitzen plans de desenvolupament comunitari a Catalunya".

Aquest objectiu general es desglossa en tres objectius específics:

1. Estudiar el capital social com a resultat de la intervenció socioeducativa d'un pla de desenvolupament comunitari.
2. Identificar i caracteritzar els factors bàsics dels plans de desenvolupament comunitari que hi generen capital social.

En aquesta comunicació es presenta part de l'anàlisi teòrica desenvolupada per respondre al primer objectiu de la tesi. S'inicia aquest treball amb la metodologia seguida per a realitzar l'anàlisi teòric. A continuació es presenten els principals resultats teòrics elaborats en relació a l'acció comunitària, als Plans de desenvolupament comunitari, al capital social i a les formes que aquest pot concretar-se a les comunitats. La comunicació acaba amb unes conclusions similars.

Metodologia: anàlisi de les dades

La metodologia emprada en aquesta primera fase ha sigut la realització d'un estudi de les principals bases de dades que creïem que més informació ens podien aportar: ERIC ("Educational Resources Information Center"), "Web of science", Google Acadèmic ("Scholar") i TESEO (Base de dades del Ministerio de Educación y Ciencia). Aquest anàlisi ens ha portat a treballar amb un total de 5.273 registres dels 10 darrers anys, a partir del descriptor "social capital". Aquesta informació està treballada en una base de dades en format "Mendelay".

L'acció comunitària

Bullen i Onyx (2007) diuen que parlar del desenvolupament de la comunitat no és una tasca fàcil, donat que és difícil posar-se d'acord sobre el que estem parlant. Certament estem davant d'un marc conceptual ampli, divers i polisèmic (Llena y Úcar, 2008) en el que convergeixen diferents disciplines, i per tant diferents sentits i formes d'interpretar-la, pel que estem davant d'un terme que té un caràcter inclusiu. Caride (1997) planteja que el concepte d'acció comunitària s'ha utilitzat genèricament per referir la multiplicitat de pràctiques d'acció social que tenen en comú l'àmbit comunitari.

El concepte d'acció comunitària té associat quatre característiques fonamentals: 1) la participació activa dels habitants per millorar el seu nivell de vida; 2) la participació de grups tècnics que ajuden a millorar l'eficàcia de la participació i les iniciatives dels primers; 3) un caràcter interdisciplinari i multidisciplinari i, 4) la finalitat de millorar la qualitat de vida dels seus protagonistes i participants. Es considera que l'absència d'alguna d'aquestes característiques fa inviable el procés, i suposa un qüestionament respecte a si podem parlar o no d'acció comunitària o no (Marchioni, 1999).

Morales i Rebollo (2014) identifiquen una sèrie d'elements comuns de qualsevol tipus d'acció comunitària:

1. La voluntat de treballar objectius col·lectius de forma conjunta.
2. L'existència d'un grup de persones amb capacitat de ser subjecte i protagonista de propostes comunitàries per a millorar les seves condicions de vida.
3. La consciència de pertinença de les persones que integren aquest col·lectiu ja sigui generada o reforçada a través de l'acció.

4. L'existència de pautes de vinculació mútua i de reciprocitat quotidiana donada per la convivència en un territori que possibiliten una visió compartida de la seva realitat i la necessitat de actuar conjuntament.
5. La intencionalitat de generar i promoure capacitats i organització en aquest col·lectiu per al desenvolupament d'acció i la satisfacció de necessitats
6. El territori com a espai i eix on s'articulen les relacions, on interaccionen els agents i on es produeixen relacions de pertinença

Un últim aspecte a considerar, que permet valorar en la seva justa mesura l'interès de les accions comunitàries, és l'impacte individual o col·lectiu i els beneficis que aporten. Barbero (2002) classifica els beneficis en 4 dimensions:

- Cultural/simbòlica: les relacions ajuden a construir interpretacions comunes de les problemàtiques, de les necessitats, de les accions a realitzar. A més afavoreix la trobada cultural i la creació d'identitats col·lectives.
- Relacional: les interaccions incrementen la xarxa social, i contribueixen a construir espais de trobada i d'organització que permetran crear les condicions per actuar.
- Educativa: la participació en aquests processos possibiliten oportunitats d'aprenentatges d'habilitats praxeològiques (expressió, responsabilitats, intercanvi, de recerca, de planificació, d'organització).
- Política: la potenciació de la comunitat com a subjecte col·lectiu ajuda a interlocutar i negociar amb el sector polític, per tant generar legitimitat democràtica.

Podríem concloure que l'acció comunitària és una metodologia d'intervenció socioeducativa que pretén la millora de la qualitat de vida tant dels individus com els grups que formen part d'una comunitat. Aquesta millora es construeix des de la participació, l'enfortiment de les relacions, la cohesió social i el desenvolupament social i educatiu que ofereix el marc d'un territori.

Els Plans de desenvolupament comunitari

Els plans de desenvolupament comunitari suposen una de les maneres, segurament una de les més utilitzades en l'actualitat, per donar forma a l'acció comunitària (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009) i a la pedagogia social des de l'àmbit comunitari. Gomà (2008) els defineix com a "un procés polític d'acció comunitària, amb una forta dimensió en el terreny educatiu i dels valors, que a partir d'una visió global persegueix un ventall de transformacions i millores d'un territori, amb la finalitat d'augmentar la qualitat de vida dels seus ciutadans i ciutadanes. Un procés on la participació es converteix en l'estratègia i l'element metodològic bàsic per aconseguir els seus objectius".

Els plans de desenvolupament comunitari tenen sentit quan les organitzacions d'un territori assumeixen el repte d'impulsar i dirigir un procés de millora de forma compartida. Específicament estem parlant de la confluència d'interessos i de voluntats entre el teixit associatiu d'una comunitat, els agents que treballen en aquell territori, i l'administració local i autonòmica per a implementar un programa d'intervenció. Aquest programa incorpora estratègies educatives com la coresponsabilitat, la

confiança, l'autonomia, l'aprenentatge col·lectiu i l'empoderament. I també incorpora noves formes d'exercir la governança local. Un nou model que deixa darrere plantejaments unidireccionals centrats en la gestió i on ressorgeix la idea d'una administració on el lideratge polític és relacional, i que promou una ciutadania activa.

Capital social

Als darrers anys han anat sorgint de forma progressiva un gran nombre d'estudis i investigacions al voltant del terme "capital social", desenvolupat des de diferents disciplines, tant des d'un punt de vista teòric com pràctic. Segurament es justifica per la multidimensionalitat del terme, les seves característiques i el fet que el seu eix central són les relacions humanes.

En tot cas, no estem davant d'un terme nou. Ostrom i Khan (2003) ens diuen que el capital social posa l'accent sobre temes que no són innovadors, com són la confiança, les xarxes i les normes de reciprocitat. La contribució del capital social consisteix en incorporar aquests factors aparentment dispersos al marc de l'acció col·lectiva. És per això que podem trobar les idees bàsiques del concepte de capital social en molts referents clàssics de les teories socials.

D'altra banda, el capital social és un aspecte especialment vinculat a les comunitats i a l'àmbit de l'educació sociocomunitària (Padró i Úcar, 2015). Ostrom i Khan (2003) emfatitzen la seva importància alhora de la resolució dels problemes d'acció col·lectiva i de la gestió dels béns comuns. Paldam i Svensen (2000) l'adjectivaven com la cola que manté la societat unida. Idea que comparteix Teorell (2000) al caracteritzar el capital social com les diferents vessants de les xarxes socials que vinculen a les persones amb el seu entorn social. Villar (2006) afegeix alguns trets més. El defineix com el conjunt de relacions i xarxes socials que generen confiança entre les persones i promouen la cooperació, facilitant la coordinació d'activitats i recolzant la consecució de fites individuals i col·lectives. Des d'aquest punt de vista, el capital social és en essència les relacions socials de "qualitat" (Bullen, 2007). Per tant, el capital social pot ser entès com a un recurs per a l'acció col·lectiva.

Capital social comunitari

Es poden trobar diferents adjectius per definir el concepte de capital social comunitari. Hirschman (1986) va utilitzar el terme energia social per identificar la capacitat col·lectiva que representa el capital social. En Lin (2001) el defineix com actiu col·lectiu. Marina (2015) fa un pas més enllà i parla d'intel·ligència comunitària. A continuació analitzarem les diferents visions del terme capital social des de la mirada comunitària.

El terme capital social comunitari és un concepte que actualment és utilitzat per organismes internacionals, institucions acadèmiques i governs, que tenen per objecte analitzar les formes d'integració comunitària a través de xarxes socials aconseguint enfortir els lligams solidaris per mitjà dels atributs del capital social: confiança, reciprocitat i compromís cívic, el que comporta beneficis col·lectius. En aquesta línia, la majoria d'autors que han estudiat aquest concepte han inclòs la perspectiva col·lectiva i comunitària.

Fukuyama (1995) considerava que els valors morals compartits permeten esperar un comportament regular i honest entre els membres d'una comunitat. Es a dir, va donar molta importància a la confiança. Per Putnam (1993) el capital social és un conjunt de normes i confiança en la xarxa a la qual els individus recorren per a resoldre problemes. Per Coleman (1988) és el component del capital humà que permet als membres d'una comunitat confiar i cooperar en la formació de nous grups i associacions.

Woolcock i Narayan (2000) consideren que el capital social contribueix en millorar la democràcia i el bé comú. Com ja s'ha explicat abans el capital social està present en l'estructura de relacions entre les persones i en les persones, pel que d'entrada sí que podríem diferenciar entre els aspectes individuals i els col·lectius. Durston (2000) parla de dos tipus de capital social. El capital social individual, el que consta del crèdit que ha acumulat una persona, arrel de la reciprocitat amb altres persones. Aquest recurs no resideix en la persona mateixa, sinó en les relacions entre persones. El capital social comunitari o col·lectiu consta de normes i estructures que conformen les institucions de cooperació social. Resideix no tant en les relacions sinó en els sistemes complexes, en les estructures de relacions. És a dir, és una mena d'institucionalitzat social del conjunt de persones de la que formen part. Tal i com reafirma Linn (2001) quan entén que el capital social com un actiu col·lectiu, donat que sorgeix de les relacions socials.

Ens referirem a la perspectiva del capital social des del punt de vista de la ciutadania, de les agrupacions i de les comunitats. On l'eix central és el consens i en els acords construïts des de la confiança i l'accent és el col·lectiu. Un dels elements de treball coincidents entre l'acció comunitària i el concepte de capital social és justament el que proposa Fukuyama (1995). Per ell, el capital social és la capacitat de la gent per treballar junts amb propòsits comuns en grups i en organitzacions amb el conseqüent conjunt de valors o normes participades entre els seus membres.

L'autor de referència que més ha treballat aquest concepte de capital social comunitari ha sigut John Durston. Per Durston (2000) el capital social comunitari té les següents característiques:

- El control social a través de la imposició de normes compartides pel grup i la sanció per oprobí o càstig d'individus transgressors.
- La creació de confiança entre els membres d'un grup.
- La cooperació coordinada en tasques que excedeixen les capacitats d'una xarxa.
- La resolució de conflictes per líders o per una judicatura institucionalitzada.
- La mobilització i gestió de recursos comunitaris.
- La legitimació de líders i executius amb funcions de gestió i administració.
- La generació d'àmbits i estructures de treball en equip.

Un dels elements que distingeix el capital social comunitari d'altres tipus és que una part fonamental de les xarxes de relacions socials en la que es basa formen part de la

pròpia comunitat que el té. En aquest sentit, podem entendre el capital social com actiu col·lectiu, al que s'accedeix si es forma part de la xarxa social.

La institucionalització de les accions que es produeixen en les relacions socials establertes en l'àmbit comunitari, vindria a ser el punt més alt del procés de construcció i activació del capital social comunitari. Aquest procés d'institucionalització pot donar-se, com ens ho assenyala Durston (2000: 24-25), a través d'almenys quatre processos:

- La coevolució de les estratègies de les persones.
- Les decisions racionals i conscients dels individus que componen una comunitat.
- La socialització de les normes rellevants d'una cultura en la infància i la infantesa.
- La inducció d'una agència externa que aplica una metodologia de desenvolupament de capacitats de gestió comunitària.

Per tant, des d'aquesta perspectiva els processos de canvi social, de conscienciació, socialització i capacitació, són processos que propicien la construcció i activació del capital social comunitari. Ara bé, no es pot entendre el capital social comunitari de forma aïllada, sinó que cal entendre'l en un context multidimensional, fins i tot per factors no relacionals, sinó també econòmics, històrics, geogràfics, culturals, polítics, ambientals, etc. El capital social comunitari existeix i té sentit només des d'aquesta perspectiva més àmplia. Aquesta idea és bàsica i ens servirà com a una de les bases d'aquest treball.

Tipologia del capital social comunitari

Des de la perspectiva que proposa Atria (2003) el capital social comunitari es pot definir com la capacitat de mobilització en benefici del conjunt dels recursos associatius (confiança, reciprocitat, cooperació) que es troben en les xarxes socials a les que tenen accés els membres de la comunitat.

En aquest sentit, Atria (2003) proposa dos tipus d'estratègies per fomentar el desenvolupament de capital social en una comunitat:

- Estratègia d'empoderament, de la transformació en lideratges comunitaris.
- Estratègia del foment de l'associacionisme, per tal d'afavorir el concepte de xarxes socials.

Per últim i com a síntesi, podem afegir la hipòtesi proposada per Stone i Hugues (2000): el capital social pot ser entès com a recurs per a l'acció col·lectiva. Tanmateix Márquez (2009) afirma que el més essencial del concepte és la capacitat d'acció col·lectiva i la seva posada en acció. Normes, xarxes i associacions representen els vehicles a través dels quals s'expressa aquesta capacitat. Tal i com així va demostrar Durston (1999) a la seva investigació a les comunitats rurals de Chiquimula en Guatemala. En aquest estudi va provar que el capital social comunitari es pot construir

amb suport tècnic. Durston proposa una sèrie de mesures que ajuden a desenvolupar capital social comunitari, i que adaptats ens ajudarà al nostre estudi:

- Realitzar una recerca de normes i pràctiques sobre confiança, reciprocitat i cooperació en els grups locals.
- Analitzar i aprofitar condicions favorables pel ressorgiment del capital social.
- Esbrinar el capital social latent.
- Iniciar un procés de desenvolupament d'aptituds socials.
- Oferir oportunitats de creació de vincles.
- Ajudar a desenvolupar capacitats per a la realització de projectes.
- Fomentar el sentit de missió compartida, d'objectius comuns.
- Assegurar que es pugui visualitzar els avanços.

Primeres conclusions de la recerca

Com a resultats d'aquesta fase de recerca i de l'anàlisi bibliogràfic es desprenen una sèrie de conclusions que demostren que hi ha una relació clara d'aquests conceptes. Destacaríem entre d'altres les següents:

- Existeix un marc de referència compartit entre el capital social i l'acció comunitària.
- Els plans de desenvolupament comunitari promouen, entre d'altres, la generació de relacions i de xarxes socials entre els membres de la pròpia comunitat des de l'acció col·lectiva.
- Les xarxes socials són una de les condicions indispensables per a la generació de capital social.
- L'existència de capital social en una comunitat aporta beneficis a la ciutadania en particular i a la comunitat en general, especialment en l'efectivitat de treballar de forma compartida les necessitats comunes d'un territori.
- La metodologia d'intervenció utilitzada dintre dels plans de desenvolupament comunitari pretén treballar, entre d'altres, la construcció de les capacitats col·lectives basades en la confiança, el compromís cívic, la reciprocitat, l'organització col·lectiva i les normes socials. I podrien generar capital social comunitari.
- El concepte capital social és empíric, de la mateixa manera que ho és l'acció comunitària.
- El capital social comunitari també es pot construir amb suport i acompanyament tècnic.

Bibliografia

- Atria, R. , et. al. (2003) : “Reseña de Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma”. Revista de Sociología e Política, núm. 21, noviembre, 2003, pp. 187-190 Universidade Federal do Paraná Curitiba, Brasil
- Bullen , P (2007) : Community development models and Language”, p.3. Document electrònic : www.mapl.com.au/ComDev.htm. (consultat el 29/05/16)
- Caride, J. A. (1997): «Paradigmas teóricos en la animación sociocultural», en TRILLA, J. (coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 41-60.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. The American Journal of Sociology, 94(Supplement): Pp 95-120.
- Durston, J. (1999): “Construyendo capital social comunitario; una experiencia de empoderamiento rural en Guatemala”. Revista de la CEPAL .Serie políticas sociales No. 30. Santiago de Chile.
- Durston, J. (2000): “¿Qué es el capital social comunitario?. Revista de la CEPAL . Serie políticas sociales. Nº 69. Santiago de Chile
- Fukuyama, Francis (1995) *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity* (New York: Free Press).
- Gomà, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. En *Res. Revista de Educación Social*. Monográfico de Educación Social y trabajo con la comunidad, núm. 7. [en línea]. [enllaç](#). [14 de marzo de 2014]
- Hirschman, A (1986) : . *El avance en colectividad. Experimentos populares en la América Latina*. México DF: FCE, 1986
- Lin, N. (2001) : “Building a Network Theory of social Capital”. En Social Capital. Theory and Research, coordinat por Lin, Cook, Birt. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Llena, A.; Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009): *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona. Editorial Graó
- Marina, J. (2015): *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Editorial Planeta. Barcelona
- Márquez, M. (2009): “Capital social y desarrollo comunitario. Análisis y perspectivas de dos experiencias en Mesoamérica”. Instituto de Administración Pública del Estado de México. Document electrònic consultat el 26/05/2016
- Morales, E. i Rebollo, O. (2014) : “Potencialitats i límits de l'acció comunitària com a estratègia empoderadora en el context de crisi actual”. Revista de Treball Social. Nº 203
- Ostrom, E. i Khan , T. (2003): “Una perspectiva de capital social: capital social y acción col·lectiva”. Revista mexicana de sociología. Vol. 1. Pp. 155-233
- Padró, M. i Úcar, X. (2015). “Comunidades en movimiento: los planos de desarrollo comunitario como promotores de capital social”. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, p. 115-130

Paldam, S. I Svensen, G. (2000): "An essay on social capital: looking for the fire behind the smoke". European Journal of Political Economy. Vol. 16 Pp. 339-366

Putnam, R. (1993): Making democracy work: civic tradition in modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

Stone, W. & Hughes. J. (2002) *Social Capital*: Empirical meaning and measurement validity, Research Paper 27, Australian Institute of Family Studies, Melbourne. Document electrònic consultat el 26/05/2016:

<http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/stone2.html>

Teorell, J. (2000) A resource model of social capital: Networks, recruitment and political participation in Sweden, Paper prepared for the workshop Voluntary associations, social capital and interest mediation: forging the link, ECPR joint sessions. Copenhagen.

Villar, E. (2006): La construcción de capital social en las universidades. Un análisis motivacional de las estrategias de networking de los estudiantes. Girona (ESP): Universitat de Girona. Servei de Publicacions, 2006.

Woolcock, M. ; Narayan, C. (2000) "Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy" World Bank Research Observer 15(2): 225-250.

Is there a place for a ‘social pedagogic’ ideology within UK contemporary youth and community work and should it embrace or resist it in the current socio-economic and ‘neo-liberalist’ climate?

Ian Jones
Bradford College University Centre
I.jones@bradfordcollege.ac.uk

Abstract

‘Social pedagogy’ informed by an informal education methodology underpins the majority of youth work interventions with young people. This has been informed by emerging trends within youth work practice that require practitioners to move across both ideological and professional “borders” (creating both opportunity and threats) and engage within new “communities of practice”. This emergence reflects political trends and indicates that community development approaches as a methodology for supporting communities and responding to social problems (generic practitioners), is being favoured, with the need for enhanced multi-disciplinary practice and co-production. Through the current political, social and cultural changes today, a critically analytical exploration is relevant in contributing to the social transformations affecting young people.

“Social pedagogy...academic discipline draws on core theories from various related disciplines, such as education, sociology, psychology and philosophy. In essence, it is concerned with well-being, learning and growth. This is underpinned by humanistic values and principles which view people as active and resourceful agents, highlight the importance of including them in the wider community, and aim to tackle or prevent social problems and inequality.”

(Social Pedagogy Development Network, 2012)

Key words: Social pedagogy, youth work, UK, neo-liberalist, change.

Social pedagogy and social transformations

Youth work and social pedagogy; is there a difference? It could be argued that from an etymologist perspective they appear at the extremes of linguistic understanding and use. A deeper and historical understanding of the said terms is needed to see where the differences and similarities lie, such as that of youth work being described as ‘social’ education. Hamalainen (2003, p76) suggests that “the basic idea of social pedagogy is to promote people’s social functioning, inclusion, participation, social identity and social competence as members of society”. From the ideas suggested by ‘Hamalainen’ the notions of inclusion, participation, social identity and social competence are those that have an affinity to that of youth work. These attribute to the underlying values and principles of youth work in its practice offering the professional approach in working with young people.

“Social pedagogy...academic discipline draws on core theories from various related disciplines, such as education, sociology.” (Social Pedagogy Development Network, 2012). To place youth work within a social pedagogic context can be a challenge as oral language used can be a barrier for understanding, depending upon with socio-cultural perspective it encounters. If the discussion was to focus on ‘work with young people and communities’ then this may have the scope needed to explore and critique the social pedagogic concept?

Over the last decade within the UK it has encountered the dramatic shift towards an integrated, inter-professional, inter-relation and collaborative approach that places professionals, both state and non-state, in a mixing pool of joined-up services. This has been underpinned through a combination of legislation, political ideology and moral panics that have influenced and impacted upon society through mass media. Through such, usually miss-informed, mass media portrayals of cases where young people have been either *victims* or *perpetrators*, the frenzy of negative and stereotyping dogma goes in to overdrive. With a long standing *right-thinking* politically motivated media, owned by a few powerful individuals, that portray constantly bombarding negative messages to the public from their own individual agendas. These in turn can develop moral panics within society that create reactionary opposition to the said headline and increased lobbying of politicians. This then perpetuates an array of political ideological motivated policy debates in creating new or revised social policies.

From the various policy drivers such as *Every Child Matters*, *Youth Matters*, *Youth Matters-Next Steps* etc. creating a framework to encompass a different concept of working for the varied services through administrative management processes such as the *Common Assessment Framework (CAF)*, *Child-In-Need Meetings (CIN)*, *Team-Around-the-Child Meetings (TAC)* and the re-designed social work case meetings with a strong emphasis from a restorative and family inclusion model. More recently in 2015 the inception of the combined social and health care needs assessments of a child has directly impacted upon joined-up financial responsibilities compelling social care and health care professionals to work collaboratively. This is just a small fraction of changes implemented by first, the New Labour government then the Conservative/Liberal Democrat Coalition with a continuation of some aspects with the current Conservative administration.

So, one could ask how these have had an impact upon the lives of professionals and more so, young people and communities. For the first time since post-war welfare state development, have the various sectors been compelled to work together in such a way as to first understand and make sense of the other professions and how they can complement rather than duplicate their own. From a purely pragmatic practice perspective it can be noted that sharing of resources, expertise, new knowledge and closer dialogue can only benefit the beneficiary. However, from a theoretical perspective the various professions have their own identity based upon ideas formed from key thinkers and established theorists. As Sercombe (2010) suggests: *a profession is a social grouping with; (i) a systematic body of knowledge, (ii) professional authority and credibility, (iii) regulation and control of its members, (iv) a professional code of ethics, and (vi) a culture of values, norms and symbols*. This can be both a positive aspect in the sharing of knowledge but also a barrier, as this can open it to critical argument and debate suggesting possible undermining of the said disciplines and professions. Within an environment of mutual trust and understanding this can be a learning journey for all

but within an environment where resources are very limited and further reducing, then a 'protectionist' agenda can develop. The socio-economic aspects we will explore in further detail later. This is what I have explored previously as the 'silo mentality' (Jones, 2014) where individual professions regress in to protecting their own theoretical discipline thus retaining the resources solely for that profession.

Even though the discourse here is evident, this is where the comparative practice and border pedagogy exist, even if not mutually beneficial. The border pedagogy closely next to, sometimes teetering on the edges and even crossing the realms of the various disciplines, voluntarily or directed, in exploring and experiencing the said concepts. It is when the comparative practice aspect presents the opportunity of a critical lens approach across the varied disciplines and professions that the *silo mentality* can make its impact.

Then we come to the 'social pedagogic' ideology and how this impacts upon the notion of border pedagogy and comparative practice? As Kornbeck and Jensen (2011) suggest, social pedagogy is not only for infants, orphans and young people but an academic and professional paradigm – to work with the most diverse target population, across the human lifespan. If both the theoretical and practice understanding of social pedagogy span the lifespan of people, it then presents the argument that the services which support them cross the borders of age related issues. If this is the case then, willingly or not, disciplines and professions will be entering the arena where border pedagogy and comparative practice exist.

Davies (2015) argues that the need to make a case for youth work is overwhelming. This is of particular relevance because Europeanised austerity has seen work now being done to target problematised young people. To recognise the value of the distinctive practice in youth work approaches it is necessary to consider the restructuring of social pedagogy and the social educator within a UK context as a unique approach in working with young people. It can be argued that such an approach is able to transcend both formal and informal organisational settings and challenge current and emerging national and international trends that impact on the young people. The linking of social pedagogy with community development and democracy can also be valued as an approach arguing that social justice can best be upheld by equipping communities with the skills and knowledge to take action and form socially cohesive communities. Ultimately, to support transitions and improve the outcomes for young people, engagement in the spirit of community life, common endeavour and community action through cross border activity, becomes instrumental in initiating change. This by definition is in itself, an expression of the underlying values and principles of youth work.

The current perspective that youth work resides in the UK is that of a *targeted* agenda whereby those deemed most deprived, socially excluded and most at risk are offered services to support them. This is not to say that these are not needed, but the removal of a *universal access for all* approach has also seen the streamlining of resources and services overall. Along with this the core Ethics, Principles and Practice (NYA, 1999) of youth work have been eroded and challenged in such a way that has created the ideological dilemma for the profession. Currently there is the on-going debate amongst professionals, academics and other interested parties regarding the re-discovering, re-exploring, re-shaping, re-designing of the notion of youth work. Interestingly there is also a further discussion of those that suggest that youth work in the UK should re-instate

the concept of community or community development. This is the idea that young people are inherently components of and consumers in their own community, demographically or geographically. Community development, Popple (2015) argues is fundamentally a broad approach to working with groups and individuals to help them acquire the skills and confidence to improve the quality of the lives of its members and communities. From this perspective it could be suggested that this is the way forward in regaining the original ideals of youth work?

Aligning the theory and practice of community development with that of social pedagogy, there are many parallels as well as intrinsic similarities. The aspects of facilitation, exploration, education, emancipatory action, inclusiveness, understanding, self-defined decision-making amongst many overlap the concepts and practice. This is more so as identified by Gilchrist and Taylor (2011) as the three central features of community development...(i) informal education; (ii) collective action; and (iii) organisation development.

Webster (2014) argues that economic restructuring in affluent societies engineered by global capitalism will transform the lives of young people - often for the worst. Yet, it could be argued that globalisation also provides opportunity for young people to be at the forefront of new technologies and therefore become the first to experience new forms of employment and cultural practices (Cieslik and Simpson, 2013). Whilst youth transitions are now recognised as nonlinear and more complex as a consequence, policy focus on transitions that are labelling and problematic (Youth and Policy 2015), subsequent austerity measures have furthered this problematic dialogue identifying a “lost generation of young people” (Hills et al, 2015). This heightened complexity impacting on the lives of young people and their transitions, and the increased experiences of disadvantage offered by the currency of expansive European austerity, now require a more holistic and integrated approach to challenge these oppressions (Coles, 2006).

The austerity cuts within the UK inherently impacts upon those most in need usually young people, women, low-income/unemployed families, those living in *relative* poverty and communities where the resources are limited. Influenced by the neo-liberal ideology of a government shrinking the *state* and key public services leaving the *market* to decide, the trajectory of economic destiny is contrary to the perspectives mentioned. The impact of this neo-liberal stance has already impacted upon key services within the UK with a market led competitive environment manifesting itself in the emergence of alternative approaches such as commissioning, out-sourcing and removing public services. This are the effects caused by a new wave of managing resources from a different perspective as Popple (2015) highlights that *New Managerialism (or New Public Management (NPM))* is the hand-maiden of neoliberalism and its tentacles have penetrated the daily experience of community work. This concept focusing its success on pre-determined outcomes, usually falling under the flawed evidence based practice approach, which lends itself mainly to factual products from its medical and scientific origins. This does not align itself with idea that one starts with the individual incorporating the holistic view that there are many aspects to their lives and pre-determined outcomes affixed to their life journey is misguided and suggests an aspect of social control rather than self-determination. *NPM* is also suggested that; emphasises a hierarchical power structure and a model of working that can be used as a one-size-fits-all management method across any group or organisation and is focused on defining and measuring specific outcomes.” (Popple, 2015).

However, this is where youth work, community development and social pedagogy can cease the moment. The strengths these concepts have are the collectiveness it creates through shared learning and confidence in challenging the status-quo. This political action can be explored through *Gramsci's theory of articulation* in not accepting the current neo-liberal hegemony and offering an alternative. If the concepts of youth work and community development struggle in this contemporary space, then may be it is ready for a new discussion, in that of social pedagogy? Only time will show the trajectory of the UK within this current neo-liberal led society, but with an arena for discontent amongst society, the onset of campaigning and political action is taking momentum. We have seen that *people power* can make a difference, as in the recent Scottish Independence attempt, the European Union debate, a strive for more accountable elected representatives, the neo-liberal market led wealth distribution failing the majority in UK society; and the focus on those most impacted upon through scapegoating, stereotyping and moral panics.

So, what role is there for the social pedagogue with the linkage of community development practice and collectiveness in supporting young people with the UK to challenge these increasing isolations and labelling dialogues? As Bradford argues (2012), there is now a need for re-embedding, in which new forms of social relationships and commitments are formed which provide a sense re-integration.

Sapin (2013) argues that a youth worker's relationship with young people is not simply responsive. Youth work has a positive and proactive role in promoting social justice, recognising discrimination and addressing barriers to equality of opportunity. Cieslik and Simpson (2013) argue that many of the divisions experienced by young people will occur in their cultural lives, worked through their relationships in various domains and settings. Accepting that by domains and settings we actually mean communities of both individual and group interest, how best to challenge these oppressions? Liz Mohn (2013) argues that social cohesion is crucial for any society's future and has a profound impact on a person's perceived welling. More cohesion equals more life satisfaction. Participative collectiveness and the role of the social educator or social pedagogue have relevance here; it could be argued. If it is accepted that socially cohesive communities are more likely to experience lower level, so disadvantage and isolation which is evidenced in the Nordic countries, then by definition the underpinning themes of social injustice are challenged and the outcomes for young people and communities are potentially improved. Through sustainable meaningful action, social justice is promoted by harnessing the characteristics of a socially cohesive community.

As mentioned earlier, there appears to be an appetite within the UK for change, the level or measure of change will be dependent upon a selection of influencing factors. I would suggest that currently within academic and professional practice a vacuum of uncertainty is present and a concept of those with most influence could fill the vacuum, not necessarily for the benefit of those intended. The time may have arrived for the vacuum to be consumed with an array of concepts and ideas that collectively can support the majority. Even though the UK Anglophone discussion does not lend itself to emerging new presenting of alternative theory, this could be the opportune moment to introduce the theory and practice of social pedagogy instead? Whether this will be needed to have to adapt to the Anglophone understanding, will need to be discussed further but without losing the essence is yet to be seen. As Petrie and Cameron (2009) suggest ...the English are a pragmatic lot, preferring "Theory Lite" to the real stuff in social pedagogy.

This unique window of opportunity could be the re-emergence of bringing the social pedagogic theoretical discussion to the table or vacuum?

In response to taking the opportune moment to explore an alternative and consume the vacuum we at Bradford College University Centre have developed a new Research Centre to explore such ideas. This fused academic and professional practice environment will allow a critically analytical arena for such debates. The Research Centre will strive to explore the concept with existing social pedagogic organisations and institutions already in place carrying out an array of aspects in furthering its own epistemic stance.

For further information and collaborations of the *Research Centre for Internationalisation: Social Pedagogy and Comparative Practice* please contact:

Ian Jones, Scholarship and Research Coordinator, i.jones@bradfordcollege.ac.uk.

Bibliography

Beck, D. and Purcell, R. (2010) *Popular Education Practice for Youth and Community Development Work*. London: SAGE.

Bradford, S. (2012) *Sociology, Youth & Youth Work Practice*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Buchroth, I. and Parkin, C. (Eds.) (2010) *Using Theory in Youth and Community Work Practice*. London: SAGE.

Cameron, C. and Moss, P. (2011) *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Cieslik, M. and Simpson, D. (2013) *Key Concepts in Youth Studies*. London: SAGE.

Coles, B. (2006) Youth Policy 1995-2005: From the Best Start to Youth Matters. *Youth & Policy, Issue 89*, 7-19.

Cooper, C., Gormally, S., Hughes, G., and Ripplingale, J. (2014) The State of Youth Work in Austerity England – Reclaiming the Ability to ‘Care’. Cited in *Youth and Policy, Issue 113*. Available at <http://www.youthpolicy.org>

Davies, B. (2015) *Youth Work: A Manifesto for Our Times – Revisited*. Available at <http://www.youthandpolicy.org>

Hatton, K. (2013) *Social Pedagogy in the UK*. Dorset: Russell House Publishing.

Hope, A. and Timmel, S. (1984) *Training for Transformation: A Handbook for Community Workers, Book 1*. Zimbabwe: Mambo Press.

Jones, I. (2014) *Social Pedagogy in Practice, a Missed Opportunity: Did we miss the opportunity of embracing a culture change in caring for our children?* (Unpublished Masters Dissertation). Leeds Beckett University.

Jones, I. (2015) *To Discuss the Future Challenges both in NGO, Youth Work and Cultural Management, and to Try and Find Answers to the Current and Future Questions*. In: ‘Future in Our Hands’ Humak University of Applied Sciences, Finland, 23rd - 28th March 2015. Humak: Jones, I.

- Jones, I. (2015) *New Communities of Practice: Where Should the Craft of Youth Work Fit?* In: 'Questioning Teaching and Learning in Youth and Community Work'. Annual Conference 25th-27th June 2015. TAG-The Professional Association of Lecturers in Youth and Community. UK: Jones, I.
- Jones, I. and Koral, N. (2015) *Social Pedagogy, Youth Work as Community Development, Action for Social Justice*. (Unpublished Abstract).
- Kornbeck, J. and Jenson, N. (Eds.) (2011) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol XV* (Vol 1). Bremen: EHV.
- Kornbeck, J. and Jenson, N. (Eds.) (2012) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol XVIII* (Vol 2). Bremen: EHV.
- Ledwith, M. (2016) *Community Development in Action: Putting Freire into Practice*. Bristol: Policy Press.
- Mohn, L. (2013) *Scandinavia is Global Leader in Social Cohesion*. Available at <http://pr.euractiv.com/pr/scandinavia-global-leader-social-cohesion-97966>
- National Youth Agency (1999) *Ethics in Youth Work*. Leicester: The NYA.
- Popple, K. (2015) *Analysing Community Work: Theory and Practice* (2nd ed.). England: Open University Press.
- Regional Youth Work Unit North East and University of Sunderland (2010) *A Study on the Understanding of Social Pedagogy and its Implications for Youth Work Practice and Training*. Study Report. University of Sunderland.
- Sapin, K. (2013) *Essential Skills for Youth Work Practice* (2nd ed.) London: SAGE.
- Seal, M. and Frost, S. (2014) *Philosophy in Youth and Community Work*. Dorset: Russell House Publishing.
- Sercombe, H. (2010) *Youth Work Ethics*. London: SAGE.
- Stephens, P. (2013) *Social Pedagogy: Heart and Head, Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol XXIV*. Bremen: EHV.
- Storo, J. (2013) *Practical Social Pedagogy: Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People*. Bristol: The Policy Press.
- Webster, F. (2014) *Theories of the Information Society*. London: Routledge.

La Pedagogia Social Comparada: cap a la construcció d'un nucli comú i universalment acceptat

Janer Hidalgo, Àngela

*Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
de la Universitat Autònoma de Barcelona*

angelajaner@gmail.com

Resum

La Pedagogia Social és una àrea de coneixement, una pràctica professional, un camp d'investigació o tots aquests? Com s'entén la Pedagogia Social en diferents parts del món? Hi ha alguns enfocaments conceptuals, valors normatius i mètodes de treball compartits? Aquest estudi, que forma part de la meua tesi doctoral, pretén abordar aquestes qüestions a través d'una anàlisi exhaustiva i rigorosa de la Pedagogia Social des d'una perspectiva comparada.

L'interès per la Pedagogia Social s'ha incrementat en molts països i ho ha fet d'una manera molt diversa i específica, responant a les qüestions socials, polítiques, històriques i culturals de cada context particular, el que deriva que el concepte de Pedagogia Social sigui usat amb significats diversos (Lorenz, 2008; Kornbeck & Rosendal, 2009; Smith, 2012; Hämäläinen, 2013).

En els últims anys, l'anàlisi sobre l'estat de la Pedagogia Social des d'una perspectiva comparada ha agafat força, sobretot en el context europeu i en el llatinoamericà. Tot i que la Pedagogia no pot limitar-se a una única pràctica social (Eriksson, 2014), si es possible construir una forma d'entendre-la, compartida entre els diferents països i contextos, definint un nucli comú universalment acceptat (Janer & Úcar, 2016).

Aquest estudi aporta un salt qualitatiu cap a la construcció d'un nucli comú i universalment acceptat de la Pedagogia Social. Mitjanant un procés Delphi entre diferents experts acadèmics d'arreu del món, s'ha arribat a un acord sobre les vuit dimensions clau que configuren a la Pedagogia Social: la dimensió històrica, epistemològica, funcional, contextual, metodològica, ètica i política, professional i normativa. Els resultats indiquen que podem parlar de l'existència d'un nucli comú de la Pedagogia Social i així mateix, precisar-la i concretar-la segons el context on es desenvolupa. Per entendre i valorar l'essència de la Pedagogia Social és necessari tenir uns principis bàsics i universals sobre el concepte, objecte, objectius, metodologia, de la Pedagogia Social però també, és imprescindible considerar el marc institucional i polític de cada país, per desenvolupar accions i intervencions de la Pedagogia Social adequades al context.

D'aquesta manera es pretén avançar cap a la construcció d'una mirada global, actual i integrada de la Pedagogia Social.

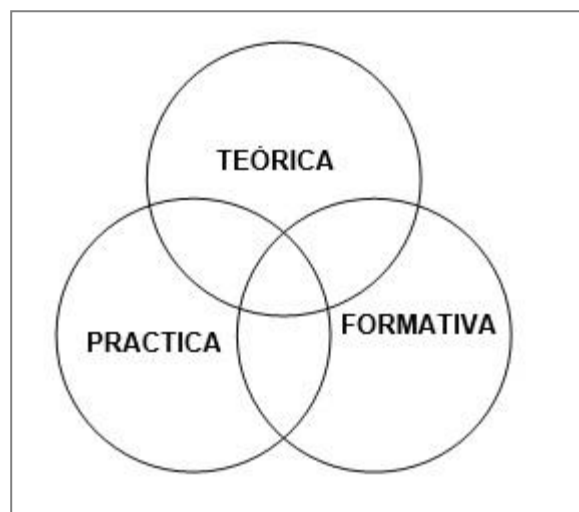
Paraules clau: Pedagogia Social Comparada, dimensions, nucli comú

La Pedagogia Social apareix com una disciplina i una pràctica innovadora i complexa. La revisió de la literatura rellevant confirma que la Pedagogia Social ha passat per diferents processos de transformació a diversos països. Aquest fet justifica l'esforç de comprendre el moviment de formació i transformació de la Pedagogia Social al món. Però l'ambigüitat conceptual i la manca d'un cos teòric homogeni i unificat sobre la Pedagogia Social accentuen el dilema sobre si la Pedagogia Social és un àrea de coneixement, un camp de treball professional, un camp de recerca o tots ells alhora. Aquest fet dificulta l'elaboració d'una definició i un cos de coneixements que puguin ser universalment acceptats (Caride, 2004).

La història mostra, d'altra banda, que els acadèmics i els pràctics, han seguit camins separats (Kornbeck & Rosendal, 2009) amb el que s'ha engrandit encara més la difícil labor de delimitar, d'una manera integrada, el quefer de la Pedagogia Social. Les diferents manifestacions sobre la Pedagogia Social (Hämäläinen, 2013) es deuen a enfocaments ideològics, polítics i culturals que són propis de cada país el que deriva que el concepte de Pedagogia Social sigui usat en diferents contextos i amb significats diversos (Lorenz, 2008; Kornbeck & Rosendal, 2009; Smith, 2012).

Però el camp teòric i pràctic de la Pedagogia Social és de gran complexitat i està subjecte a múltiples i variades interpretacions entre països, fins i tot també dintre d'un mateix país (Lorenz, 2008; Úcar, 2012). En els últims anys, l'anàlisi sobre l'estat de la Pedagogia Social des d'una perspectiva comparada ha agafat força, sobretot en el context europeu i en el llatinoamericà (Kornbeck & Rosendal, 2012; CGCEES, 2013; Ribas Machado, 2013; Eriksson, 2014; March, Orte & Ballester, 2015; Hämäläinen, & Eriksson, 2015). D'aquí sorgeix la necessitat de seguir amb aquesta línia i desenvolupar una anàlisi de la trajectòria i del desenvolupament de la Pedagogia Social al llarg de la història i dels seus diversos posicionaments en diferents països, per desenvolupar una sèrie d'indicadors que permetin construir una mirada actualitzada, global i integrada de la mateixa (Janer & Úcar, 2016).

Els resultats aquí presentats formen part d'una investigació més amplia on el seu principal objectiu és *“analitzar l'estat de la Pedagogia Social des d'una visió comparativa internacional”*. Aquesta investigació pretén desenvolupar una mirada global, actual i integrada de la Pedagogia Social a través de l'anàlisi de tres perspectives clau per entendre la Pedagogia Social: la teòrica, la pràctica i la formativa.



Gràfic 1. Perspectives per entendre la Pedagogia Social. Font: elaboració pròpia.

La triangulació d'aquestes tres perspectives ens permetrà construir una mirada disciplinar, formativa i professional de la Pedagogia Social a nivell internacional.

A continuació, es presenten els resultats de d'una visió més acadèmica, de la visió teòrica de la Pedagogia Social.

1. Metodologia de l'estudi

La metodologia que s'ha utilitzat és qualitativa. S'han construït uns indicadors de comparació internacional que permetin definir un nucli teòric, transdisciplinar i internacional de la Pedagogia Social. Aquests indicadors han estat consensuats i validats a través del mètode Delphi.

El mètode Delphi és una tècnica de previsió grupal que es nodreix del judici de diferents experts. Es tracta d'un procés sistemàtic, interactiu i grupal encaminat cap a l'obtenció de les opinions i del consens, a partir de les experiències i judicis d'un grup d'experts (Landeta, 1999). L'aplicació d'aquest mètode es realitza en tres fases: aplicació de tres qüestionaris en tres moments diferents.

Els experts triats són procedents de diferents països que estan desenvolupant pràctiques en Pedagogia Social. El nombre d'experts per país varia segons el grau d'implicació en l'àmbit de la Pedagogia Social. Els criteris seguits per a la selecció dels experts són:

- Pertànyer a l'àmbit acadèmic
- Tenir un alt nivell de coneixement sobre el tema
- Coneixement de la Pedagogia Social al seu país
- Tenir un prestigi i un reconeixement acadèmic

La mostra consta de 18 experts procedents de 12 països diferents: Finlàndia, Noruega, Dinamarca, Suècia, Bèlgica, Alemanya, Anglaterra, Espanya, Portugal, EEUU, Xile i Brasil.

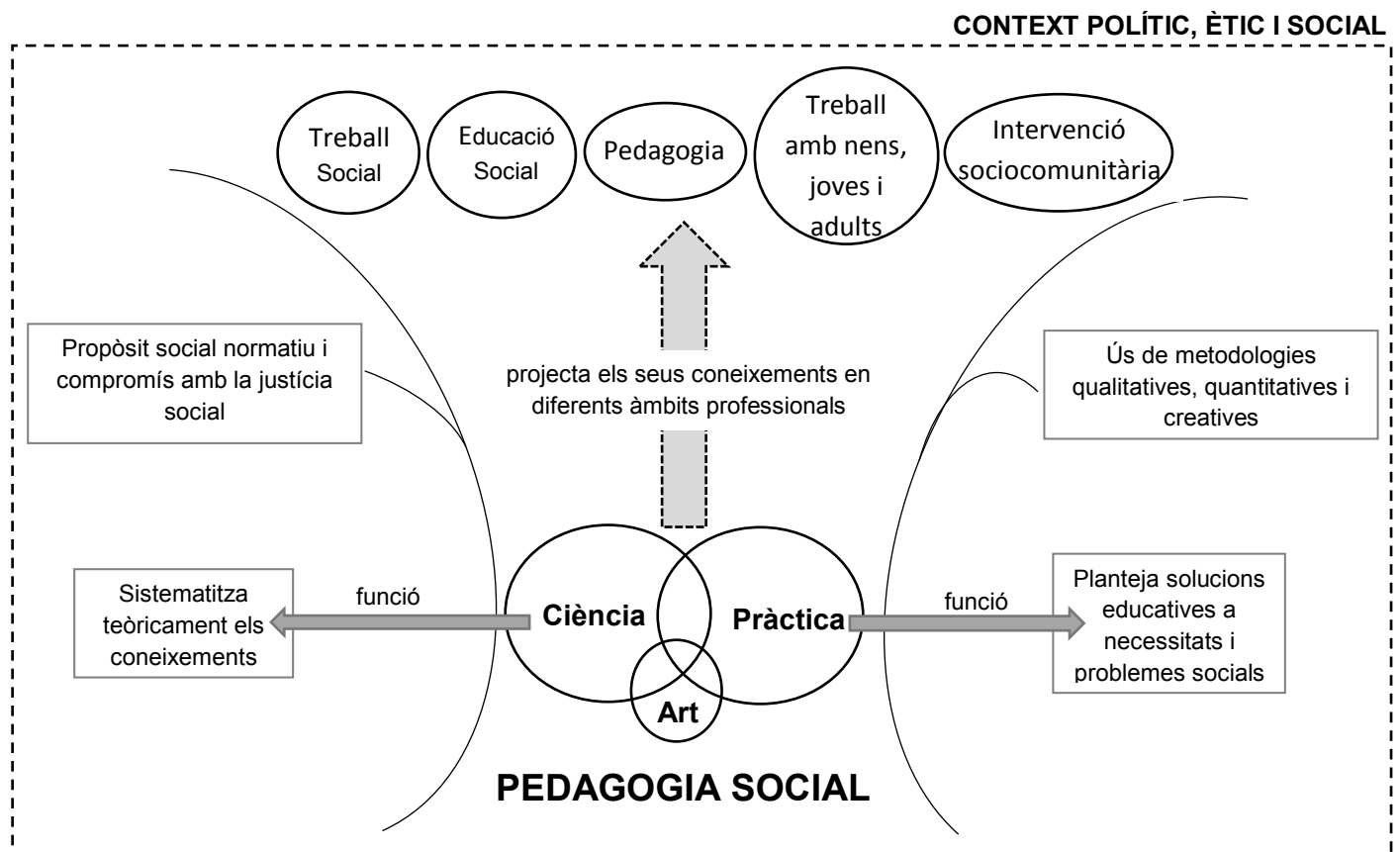
Les dimensions de la Pedagogia Social que s'han analitzat són:

- **Dimensió contextual:** la importància que es dona al context en el desenvolupament de les propostes de Pedagogia Social. És possible definir un nucli organitzador, transdisciplinar i transcultural de la Pedagogia Social o cal definir tantes Pedagogies Socials com a contextos culturals i disciplinaris?
- **Dimensió històrica:** els elements històrics claus en la conceptualització i el desenvolupament de la Pedagogia Social a través del temps. Quins elements identifiquen l'origen i l'evolució de la Pedagogia Social?
- **Dimensió epistemològica:** quina consideració o consideracions té la Pedagogia Social mentre que, ciència, pràctica o art i en tot cas, quin és el pes específic que té cadascuna d'aquestes dimensions en la configuració de la Pedagogia Social. La Pedagogia Social és una ciència, una pràctica o un art, o és una combinació de totes o algunes d'elles?

- **Dimensió funcional:** quines funcions compleix o pot complir la Pedagogia Social en les nostres societats actuals.
- **Dimensió professional:** quines professions específiques de l'àmbit social estan relacionades amb la Pedagogia Social i en quin grau.
- **Dimensió metodològica:** quines metodologies s'utilitzen fonamentalment en l'àmbit de la Pedagogia Social. Hi ha una única metodologia específica de la Pedagogia Social o hi ha varies?
- **Dimensió normativa (teòrica i pràctica):** quin paper s'atorga a les normes pedagògiques en la relació sociopedagògica o socioeducativa. Quins són els principis teòrics o metodològics més importants que s'utilitzen en Pedagogia Social per orientar les pràctiques?
- **Dimensió ètica i política:** quina incidència o importància tenen els marcs ideològics i polítics en el desenvolupament de la conceptualització i les pràctiques de la Pedagogia Social. Com es relaciona la Pedagogia Social i la política? Quin valor s'assigna a la ideologia i a les relacions socioeducatives?

2. Resultats de l'estudi

Al llarg de tot el procés s'han analitzat els diferents aspectes de la Pedagogia Social fins a arribar a un consens entre els experts participants. A continuació es presenten els principals aspectes de la Pedagogia Social segons els experts participants en l'estudi, des d'una visió acadèmica (Janer & Úcar, 2016):



Gràfic 2. Dimensions de la Pedagogia Social. Font: elaboració pròpia

La Pedagogia Social és una ciència, una pràctica i un art que neix davant la necessitat de donar una resposta a problemes individuals i socials que confronten persones, grups i comunitats (*dimensió històrica i epistemològica*).

És un saber que desenvolupa processos formatius, un saber que projecta els coneixements que s'articulen en una disciplina acadèmica i en diferents àmbits professionals, dels quals el Treball Social, l'Educació Social, la Pedagogia, el Treball amb nens, joves i adults, i la Intervenció Sociocomunitària són les professions que tenen una relació més directa (*dimensió professional*).

Té una clara dimensió política i un fort compromís amb la justícia social. La Pedagogia Social respon a un propòsit social normatiu: la seva missió és actuar i intervenir en la realitat amb criteris que orientin la presa de decisions i l'acció pedagògica social a favor del que s'estima necessari i desitjable per millorar la vida de les persones i la cohesió social (*dimensió normativa*).

La funció principal com a disciplina és sistematitzar teòricament els coneixements de la Pedagogia Social, contribuint al desenvolupament acadèmic-científic, des dels seus fonaments teòric-conceptuals, epistemològics i metodològics. La funció principal de la Pedagogia Social com a pràctica és plantejar solucions educatives a necessitats i problemes socials de la societat a través dels seus projectes d'acció i intervenció (*dimensió funcional*).

Utilitza fonamentalment metodologies qualitatives, quantitatives i creatives (*dimensió metodològica*).

Aquestes metodologies es concreten principalment en les següents tècniques i estratègies:

- Metodologia qualitativa: etnografia, entrevistes, observació participant, recerca-acció, estudis comparats, estudis de casos, mètodes sociobiogràfics.
- Metodologia quantitativa: Estadístiques oficials, estudis comparats, qüestionaris
- Metodologia creativa: tallers artístics i lúdics (teatre, art, fotografia, dansa, música), recerca-acció.

El marc polític i ideològic de cada país, així com la seva trajectòria històrica, econòmica i social, influeix en la posició que s'atorga a la Pedagogia Social en el desenvolupament de l'estat del benestar, en les polítiques socials i en les polítiques educatives que s'adopten (*dimensió ètica i política*).

La Pedagogia Social es concreta i es desenvolupa amb particularitats en cada context específic. Aquestes particularitats es refereixen a: (a) els centres i infraestructures concretes on es desenvolupa; (b) els recursos disponibles que es posen en joc; (c) els projectes d'intervenció socioeducativa que s'adapten a les característiques concretes del context; i (d) les professions o ocupacions concretes en les quals aquella s'encarna (*dimensió contextual*).

Tot i així, sí que resulta possible establir un nucli comú. Aquells indicadors que conformen aquest nucli comú de la Pedagogia Social són:

- Plantejar solucions educatives a problemes socials
- Constituir-se com a marc de treball social i cultural
- Ser intencional, axiològica i teleològica
- Mantenir un compromís amb la justícia social, la llibertat i l'equitat
- Estar constituïda (o en procés de construcció) com un saber educatiu científic
- Tenir una important dimensió política
- Estar orientada en, per i cap a la pràctica

3. Conclusions

Els resultats obtinguts són significatius i interessants per desenvolupar una visió comparada de la Pedagogia Social en diferents contextos i destriar d'allò que és comú.

L'anàlisi de tot el procés Delphi ha permès destacar una sèrie d'aspectes:

- Es pot parlar de l'existència d'un nucli comú de la Pedagogia Social i així mateix, precisar-la i concretar-la segons el context específic on es desenvolupi. Per entendre i valorar la Pedagogia Social és necessari partir d'uns principis bàsics i universals sobre el concepte, objecte, objectius, i metodologia de la Pedagogia Social però també, és imprescindible considerar el marc institucional i polític de cada país, per desenvolupar accions i intervencions de la Pedagogia Social adequades a cada context (Eriksson, 2014; Janer & Úcar, 2016).
- La Pedagogia Social s'origina històricament davant la necessitat de donar resposta a situacions i problemes que generen processos de vulnerabilitat, risc social, pobresa, etc., neix davant la necessitat de donar una resposta a problemes individuals i socials que confronten persones, grups i comunitats (Lorenz, 2008; Eriksson, 2014; Hämäläinen, 2013). Però actualment, la Pedagogia Social encara se segueix relacionant de manera majoritària amb l'àmbit de les necessitats i l'assistència social. On se situa l'educació comunitària i la importància del desenvolupament humà? (Janer & Úcar, 2016)
- Segons els experts acadèmics, la Pedagogia Social és una ciència, una pràctica i un art. La Pedagogia Social és una manera d'interpretar el món i explicar la vida, per tant no es limita a ser una disciplina acadèmica, sinó que té un compromís amb la pràctica educativa (Krichesky, 2010) i social. Però segueix existint una tensió entre els acadèmics i els professionals de la Pedagogia Social a la qual és necessari fer front (Kornbeck & Rosendal, 2009; Storo, 2012; Ortega, Caride, & Úcar, 2013).
- La Pedagogia Social per una banda, és un saber polític, ja que contribueix o ha de contribuir al debat sobre les polítiques educatives i socials (Hämäläinen, 2003; Otto, 2006; Úcar, 2013; Janer & Úcar, 2016); i per l'altra, té una fonamentació ideològica perquè integra valors (Støro, 2013) i les relacions socioeducatives que promou, s'inscriuen, produeixen i reproduïxen en camps ideològics que conformen accions polític estratègiques. (Eichsteller & Holthoff,

2012). És una ciència normativa (Hämäläinen, 2003; Eriksson & Markström, 2003; Brache-Chyrek & Süner, 2009; Van Ewijk, 2010).

- Analitzar la Pedagogia Social en relació a la professionalització, suposa parlar necessàriament del Treball Social. Segons Hämäläinen (2013), la Pedagogia Social pot analitzar-se des de tres perspectives diferents: com a sinònim de Treball Social, com a paradigma particular o com a terme que actua en diferents camps professionals, incloent el treball social. En alguns països d'Europa la tendència a estat barrejar els conceptes en canvi en altres països es produeix el contrari. Es pot afirmar que, en l'actualitat, aquesta segueix sent una qüestió oberta a la qual s'ha respost de diferents formes segons els països i les tradicions (Janer & Úcar, 2016; Němec, 2016).

4. Bibliografia

Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 55-85.

CGCEES (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado*. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.

Eriksson, L., & Markström, A.M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen, (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9-23). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B

Eriksson, L. (2014). Understandings of Social Pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165-182

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.

Hämäläinen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 1-17.

Hämäläinen, J. & Eriksson, L. (2016). Social Pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 71-93

Janer, À. & Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of Social Pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work (pendent de publicació juny 2016)*.

Kornbeck, J., & Rosendal, N. (eds.). (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe, Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Kornbeck, J. & Rosendal, N. (eds) (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag

Krichesky, M. (2010). Pedagogía Social: un campo disciplinar en construcción. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia. In *Proceedings of the III*

Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38 (4), 625-644.

March, M.; Carmen Orte, C. & Ballester, L. (2016). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 95-132.

Němec, J. (ed.). 2016. Nedořešený hlavolam: Sociální pedagogika a/versus Sociální práce. *Časopis Sociální pedagogika/Social Education*, 4 (1)

Ortega, J., Caride, J.A., & Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye. *RES. Revista de Educación Social*, 17.

Otto, H. (2006). Social pedagogy and social work: evolution and perspectives?. In *Proceedings of the I Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo*

Ribas Machado, E. (2013). O desenvolvimento da Pedagogia Social sobre a perspectiva comparada: estágio atual no contexto iberoamericano. Universidad de Sao Pablo.

Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46-55.

Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.

Úcar, X. (2012). The Diversity of Social Pedagogy in Europe (Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. VII), *European Journal of Social Work*, 15 (5), 734-736

Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36).

Van Ewijk, H. (2010). Positioning Social Work in a Socially Sensitive Society. *Social Work & Society*, 8

**La experiencia universitaria venezolana de la Cátedra Paulo Freire.
La americanidad en conjunto con la pedagogía social para la formación
del docente: propuesta de creación de ésta Cátedra
en el contexto universitario europeo**

Dra. Rosa María Pérez de Santos
Fundadora y Coordinadora de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad
Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela
rosamariaperezdesantos@gmail.com

Dra. Isabel Elena Peleteiro Vazquez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Caracas
PDI - Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela - España
isabelpeleteiro@yahoo.com

Resumen

El objetivo central del trabajo consiste en presentar las experiencias de formación docente desde la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad de la Universidad Central de Venezuela, en clave con los contenidos de la Pedagogía Social Europea con la finalidad de proponer la Creación de las Cátedras Paulo Freire en el Contexto Universitario europeo y español. En particular, nos proponemos presentar las ideas fundamentales del pensamiento político-pedagógico del pedagogo Paulo Freire así como las metodologías necesarias para la conformación del mencionado espacio curricular de Formación Docente en Europa y España. Para ello se presentan las experiencias venezolanas a lo largo de tres décadas de ésta Cátedra, conjuntamente con la Línea de Investigación en Pedagogía Social en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). La finalidad consiste en proponer en el contexto europeo actual el necesario desafío que implica la Creación de las Cátedras Paulo Freire. Ello permite retomar el tan necesario diálogo de saberes desde la Educación Social y la Educación Popular, sustentados en el conjunto de experiencias compartidas con la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) en la última década en el ámbito académico americano (Venezuela y Brasil) y europeo, lo cual es antecedente clave para la construcción conjunta y armónica de diversos procesos de intervención socio-comunitaria como lo han sido los congresos, las publicaciones, las conferencias, las estancias de investigación, los foros, las memorias y otros que fundamentan la fusión de un compromiso recíproco con la solidaridad, la paz, la convivencia y la comprensión entre los pueblos de Europa y América. Otros antecedentes se encuentran en un trabajo previo titulado: “Bases para la consolidación de una Pedagogía Social Latinoamericana de Venezuela”, reconociendo el origen europeo del “constructo teórico”, “Pedagogía Social”, en Alemania, con Paul Natorp, (1854 – 1924) y analizar cómo crece, se sistematiza, se transforma y se consolida la Pedagogía Social Latinoamericana a partir de los aportes de Paulo Freire (1921 – 1997), además de la contribución de los miembros de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad. Fue Paulo Freire quien dedicó su fecunda vida y su obra a cultivar la teoría y la práctica para desarrollar una verdadera “Praxis Educativa” orientada a alfabetizar, a concientizar y a educar a los oprimidos, a los “Desarrapados del Mundo”,

a la formación de una conciencia crítica, del método psicosocial y de un Proyecto Político Pedagógico para la formación de la persona, para darle “visibilidad” a los oprimidos, para la formación de docentes que traspasen con su actuación los límites del aula escolar, al considerar a la Educación como una forma de “Intervención en el mundo”. La metodología aplicada en este trabajo es la Investigación – Acción, además de la Investigación Cualitativa y Documental, en especial la metodología “problematizadora”, expuesta por Paulo Freire en su obra “Comunicación y Extensión”. La Creación de las Cátedras implica un curso de acción que en sí mismo constituye un proceso creativo y de formación de líderes sociales hacia la gestión interinstitucional, el patrocinio y el mecenazgo desde la academia. El trabajo concluye con la construcción de un cuerpo estable de ideas que concentre los aportes conjuntos de este trabajo para la Creación de la Cátedra Paulo Freire en el sistema universitario de España que favorezcan el diálogo crítica y el esfuerzo emprendedor de las nuevas generaciones desde un discurso integrado de la Pedagogía Social en el contexto Europa-América Latina que genere transformaciones sociales en los diversos ámbitos de acción de la Pedagogía Social. Los avances y resultados se desprenden del desarrollo de las funciones de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión mediante: conferencias, publicaciones, entrevistas, foros, seminarios, talleres, cursos y micros radiofónicos, entre otros, de lo que concluimos que Paulo Freire es el Pedagogo Latinoamericano más importante del Siglo XX y más citado en el mundo con cuyos aportes se podrían consolidar las transformaciones sociales que demanda la sociedad global del tercer milenio.

Palabras Clave: Cátedra Paulo Freire y la Americanidad, Pedagogía Social, Pensamiento de Paulo Freire, Diálogo Educación Popular-Educación Social.

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo
en la medida que ambos se encuentran en
relación permanente,
el hombre transformando al mundo sufre los efectos
de su propia transformación”.
Paulo Freire

La experiencia universitaria venezolana de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad en conjunto con la Pedagogía Social para la formación del docente en el contexto Europa-América Latina.

Es muy relevante presentar la experiencia universitaria de la Cátedra Paulo Freire en la formación del docente en Venezuela. Uno de los puntos fundamentales de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad en Venezuela ha sido la fusión del pensamiento de Freire con los postulados teóricos y prácticos de la Pedagogía Social. Esta articulación del pensamiento pedagógico de este autor se viene desarrollando desde hace varias décadas entre España y América Latina, con el esfuerzo organizativo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. El propósito de este trabajo consiste en consolidar una propuesta discursiva que responda de manera idónea ante los desafíos que demanda la juventud ante las grandes transformaciones

sociales actuales en lo educativo, social, político y económico producidas por el auge y la transformación de los medios de comunicación, la existencia del paso de una sociedad del conocimiento que avanza hacia una sociedad en redes, en la que se generan muy diversas interacciones a través de los modelos de comunicación digital entre otros. Todos ellos producen enormes quiebres y alteraciones marcadas por la desigualdad entre los países, la pobreza, el desempleo, la discriminación y la exclusión social en la cual los jóvenes se encuentran inmersos a nivel global. Un informe detallado de estas realidades refleja las tasas de abandono educativo en América Latina, el cual supera el 30% según el Informe SITEAL. Otros documentos estadísticos ofrecen un cifra de desempleo de la juventud en España superior al 20% (Fundación Areces, 2014).

Otra de las situaciones problemáticas evidenciadas consiste en que uno de cada cinco jóvenes españoles presenta desfase en el ámbito socio-laboral y productivo. Este fenómeno se evidencia a partir del estudio de sus historias de vida en la cual son comunes los zigzagueos en la toma de decisiones académicas y en la vida, muchos jóvenes sufren de largas esperas en relación a las condiciones de ingreso al sistema de formación profesional, presentan problemas psicológicos de adolescencia tardía y conflictivas transiciones de la juventud a la vida adulta. Todos estos aspectos dificultan la consolidación de su proyecto de vida y de realización como ser humano. Estas situaciones problemáticas también se reflejan en las instituciones educativas y en las organizaciones, viéndose obligadas a tener que transformar su forma de llegar a los educandos. Ello genera fuertes tensiones a nivel global y local evidenciadas en la juventud actual. De ello se aprecian graves niveles de apatía, desconfianza y desinterés por emprender un itinerario formativo y laboral, lo cual genera en ellos sentimientos de frustración, baja autoestima, y deseos de consumir alcohol, drogas o incorporarse a grupos o subculturas conocidas como “tribus urbanas”. En este sentido, es preciso señalar la importancia que tiene para los formadores de formadores el énfasis en que los jóvenes adquieran las habilidades sociales como la escucha, la empatía, el respeto por el diferente y la proactividad para el desarrollo de las competencias del educador-pedagogo social. Otro fenómeno vinculado con la juventud y las transformaciones sociales viene ocurriendo en el contexto europeo actual. Se aprecia con preocupación el fenómeno de las migraciones y la presencia de refugiados provenientes de diversos países en situación de conflicto bélico. Estos colectivos desean integrarse en la geografía social española, pero para ello deben contar con el impulso de políticas públicas educativas de apertura dado que éste hecho tiende a extenderse en los próximos años. Ante estos agudos problemas, llama la atención la imperiosa necesidad de incrementar la capacidad de los jóvenes para sensibilizarse y actuar frente al otro con sentido de apertura al diferente, lograr vencer estereotipos y prejuicios discriminatorios en pro de la tolerancia mutua frente a la diversidad social y étnica, lo que en términos de Freire se denomina la Pedagogía de la Tolerancia. Estas realidades deben ser observadas con criticidad por parte de los educadores y en especial por los formadores de profesionales de la educación. Ante esta impostergable realidad las instituciones educativas y de formación docente en particular requieren que una construcción de significados y prácticas pedagógicas en diversos espacios sociales que sea creativa, innovadora, coherente, que sensibilice, convoque y atraiga a los jóvenes en el despertar de una conciencia por lo individual y

lo colectivo que evidencie sentido de compromiso, preocupación y capacidad de intervención ante la realidad.

La experiencia de las autoras diagnosticada a lo largo del recorrido profesional en la formación de educadores sociales en la universidad pública de América Latina y en particular en Venezuela lo constata. Desde Venezuela se detecta la inmensa dificultad actual que presentan las Universidades y los Centros Educativos de Formación Docente para formar las competencias sociales y solidarias requeridas no solo por los jóvenes y los docentes en formación, sino también por la ciudadanía en general en atención a los sectores vulnerables. Esta dificultad aún es más marcada con el auge de los sistemas de educación a distancia. El estudiante del área docente requiere de un modelaje y un contacto muy profundo con las realidades sociales en situación de riesgo social para su conocimiento y comprensión, bien sea a través de las prácticas profesionales o de otras estrategias académicas. En ocasiones resulta complejo generar en ellos el necesario modelaje requerido para la ejecución de las interacciones sociales y comunitarias donde la relación de ayuda en el aula, la solidaridad, la autonomía y el apoyo mutuo son el eje central de la experiencia pedagógica y de los aprendizajes requeridos para el desenvolvimiento en las competencias del liderazgo social.

En este sentido, es importante construir significados escolares y universitarios que permitan que la juventud escuche y observe un discurso-diálogo-praxis coherente y orientado hacia el desarrollo de estas habilidades que son claves en la Pedagogía Social. Con ello se aspira a que el joven pueda lograr que estos procesos de transición de la adolescencia a la vida adulta resulten menos tortuosos, sin retrocesos ni demoras y que ayuden a éste a configurar un itinerario formativo que los aleje de la situación de precariedad y pobreza, así como la imposibilidad de enfrentar con asertividad una toma de decisiones que permita emprender una vida con sentido de progreso.

Para ello es imperioso destacar el valor del enfoque integrador entre la Pedagogía Social Europea y los planteamientos de la Educación Popular de América Latina. Por ello partimos de los aportes del primer teórico de la pedagogía social Paul Natorp (1854-1920), con él arranca su tesis básica contra el individualismo, expresando que “toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad”. El individuo humano aislado es una abstracción, en realidad no existe el hombre sino la comunidad humana. (Fermoso, 1994, p.55), de allí el enfoque de la educación como Intervención Socio-comunitaria. En Natorp la comunidad fue un ideal y un objetivo a conseguir, porque la comunidad sólo existe cuando “cada uno es para todos y todos para cada uno”. “La comunidad es una unidad orgánica y vital, que emana de la vida misma, presidida por la armonía y la concordia, los miembros de la comunidad tienen conciencia de su semejanza y se sienten responsables ante los demás” (Fermoso, et. al). Estos enunciados de Natorp, constituyen el basamento filosófico y piedra angular que convoca a la juventud y favorece en el docente asumir un compromiso social por lo colectivo y lo comunitario.

Ante esta postura clave en favor de lo colectivo y lo comunitario se estructura la esencia y el aporte fundamental de este trabajo. El mismo consiste en contribuir con la estructuración de un cuerpo estable de significados y discursos coherentes con los cuáles desde una visión integradora de la Pedagogía Social conjuntamente con los

aportes del insigne pedagogo Paulo Freire se logre desde el ámbito universitario proveer de los conocimientos, las prácticas y las experiencias significativas de intervención socio-comunitaria que logren crear conciencia en la juventud sobre las necesarias transformaciones que demanda la realidad social actual.

Marco Teórico y Propuesta

En este orden de ideas, este trabajo propone el conocimiento y análisis de los planteamientos del insigne pedagogo Paulo Freire (1921-1997), quien a través de su obra ha conectado profundamente con los sectores más oprimidos de Brasil. Su obra trasciende a la geografía de toda América Latina y Europa y nos enseña un conjunto de saberes necesarios para comprender que la educación es una forma de “intervención en el mundo”.

Uno de los más significativos aportes de Freire ha sido la creación de la metodología “**Problematizadora**”. Problematizar significa crear interrogantes que permitan clarificar la realidad. Es una estrategia para desarrollar la conciencia crítica, la cual se basa en la reflexión y la acción y produce la transformación de las circunstancias de vida. La vida de Paulo Freire, con intenciones de síntesis y fines metodológicos, puede dividirse en tres grandes etapas. Según Pérez de Santos, R. (1999), la Etapa I desde 1921 hasta 1970, comprende infancia, juventud, formación profesional, se casó a los 24 años con la maestra Elsa Acosta con quien tuvo cinco hijos y amplio su dialogo. En 1964 cae en exilio por la publicación de Pedagogía del Oprimido, viaja a Bolivia, Chile, México y hace su primera visita a Venezuela desarrolla su labor en Brasil y en América Latina. En las décadas del sesenta y del setenta hubo fuertes convulsiones sociales y políticas materializadas en golpes de Estado y dictaduras en varios países de América Latina. Etapa II desde 1970 hasta 1980 desarrolla su trabajo en el Congreso Mundial de las Iglesias en Ginebra (Suiza), continúa su exilio por América Latina. Etapa III 1980 hasta 1997 su retorno a Brasil, su trabajo como superintendente de Administración Pública en Sao Paulo, publica la Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido en 1984 visita a Venezuela con motivo del Congreso Iberoamericano de Psicología Educativa y visita la Universidad Central de Venezuela y el Instituto Pedagógico de Caracas, allí tuvimos el honor de conocerlo, el trabajo de Paulo Freire, el maestro de la dignidad se inicia en la zona más pobre del Brasil (el Nordeste) zona donde nació y vivió hasta los trece años que contaba 25 millones de habitantes y de ellos quince millones eran analfabetos, los resultados de la aplicación de su método de alfabetización, los resultados fueron óptimos logró alfabetizar a trescientos trabajadores en cuarenta y cinco días (discontinuos) por lo que se decidió aplicar el método en todo Brasil.

Discusión:

La integración del discurso de la Pedagogía Social en un cuerpo estable de ideas con los enunciados de Paul Natorp conjuntamente con los aportes del maestro Paulo Freire constituye el principal aporte de este trabajo y es el eje para lograr un proceso de sensibilización hacia las nuevas generaciones. Freire en su afán por lo comunitario y lo colectivo desarrolló propuestas y experiencias que permitieron educar masivamente a personas en situación de vulnerabilidad. Estas siempre se dirigieron

al medio rural, a los marginados, a los oprimidos, a los desposeídos y carentes de los procesos básicos de la cultura. Aquí se encuentra el mensaje vital de Freire para los educadores y los pedagogos sociales. En esta experiencia de educación-intervención socio-comunitaria Freire desarrolla su conocido método Psicosocial de **Alfabetización Crítica** que permite construir hábitos analíticos de pensamiento de leer, de hablar o de debatir que nos lleven más allá de las impresiones superficiales, de los mitos tradicionales, de las meras opiniones y de los clichés rutinarios. Que obliguen a entender los contextos y las consecuencias sociales de cualquier tema, a descubrir el significado profundo de cualquier acontecimiento, texto, técnica, proceso, objeto, declaraciones, imagen o situación, a interesarse por los significados tomando en consideración el contexto, del cual podemos extraer la noción fundamental de educar a través del uso de palabras clave de gran contenido y significación para las personas a fin de activar su propio deseo de aprender. Estos aspectos son descritos en su obra cumbre la Pedagogía de la Indignación (2001). Obra escrita por su esposa Ana María Araujo Freire, en la que refleja la sensibilidad, la sabiduría, las preocupaciones y las emociones de Paulo un año después de su fallecimiento en 1997. En esta su obra póstuma, Paulo convoca a la juventud a pensar desde el amor, la indignación y la esperanza en un mundo mejor. Además comenta y explica su preocupación de educador político acerca de la realidad social de los oprimidos. Desde esta óptica se dirige al trabajo educativo y creador en los lugares más apartados de las zonas urbanas, Freire motiva, entusiasma y atrae a miles de campesinos en quienes despierta el deseo de aprender mediante símbolos claves como lo son los términos: libertad/opresión, dignidad/conciencia, educación/esperanza, denuncia/sueño, aprendizaje/liberación entre muchos otros. Con estas estrategias pedagógicas Freire no sólo demostró su enorme capacidad docente, sino que logró que los educandos superaran la conciencia ingenua y asumieran una conciencia crítica. Desde este planteamiento se toman los postulados del insigne pedagogo con la intención de que el que aprenda construya su propia hermenéutica y llegue a organizar consigo mismo un discurso formativo sustentado en el muy reconocido decálogo de la formación del docente, la Pedagogía de la Autonomía (1999). En esta magnífica obra Freire como pensador y filósofo comprometido establece los criterios fundamentales para llegar a los profundos significados necesarios en la formación del docente de los cuales señalamos algunos de los más representativos como lo son: Enseñar exige rigor científico, investigación y respeto a los saberes de los educandos. Asimismo, Freire establece que enseñar exige la asunción de lo nuevo y el rechazo de cualquier forma de discriminación, así como reflexión crítica sobre la práctica y el reconocimiento de la identidad cultural. En este sentido, el significado que más se identifica con la construcción de un discurso formativo que permita que se instale el sentido de compromiso en la juventud para poder asumir las transformaciones sociales es la aprehensión de la realidad, el respeto por los saberes de los educandos, el compromiso y la comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo que permite activar la conciencia crítica frente a la ingenua para así accionar en pro de la autonomía personal, la libertad y la configuración de un proyecto de vida.

Es Freire quien impulsa el diálogo y exige destacar la riqueza de la convivencia con quienes son diferentes nosotros, algo que es circunstancial con la consideración de que todo ser humano es un ser inacabado en continuo proceso de perfección y que

por consiguiente siempre está lleno de dudas y precisa de la reflexión y del debate con los demás.

Conclusiones

Es importante destacar el valor científico los aportes de la unión de la Pedagogía de Paulo Freire con los planteamientos de la Pedagogía Social para el logro de las transformaciones sociales. Estas son las que afectan a los jóvenes de esta generación en los momentos actuales. Proponemos a los educadores-pedagogos sociales la construcción de un discurso integrador Europa-América Latina. Este discurso-acción debe ser significativo, sensible, realista que asuma los enunciados de la Pedagogía Social y de la pedagogía de Paulo Freire como elementos de convicción, acción y modelaje social para sensibilizar a la juventud en la realización de una praxis pedagógica solidaria, comprometida y transformadora. Una praxis realista, aprehensible a través de la observación objetiva y una comprensión profunda del contexto social actual. Otro de los aspectos en la construcción de este discurso es subrayar y darle énfasis al uso de las palabras generadoras. Freire destacó el valor generador de las palabras clave y el uso del lenguaje y del vocabulario con sentido crítico para activar la construcción de interpretaciones que motiven e impulsen la realización de acciones sociales a las nuevas generaciones. En consecuencia la postura clave es el rechazo al dogma, asumiendo una actitud honesta, ética, crítica y política ante la vida. De esta construcción colectiva emanarán referentes importantes para la consolidación de un consenso político-pedagógico que permita llegar a acuerdos en beneficio de lo comunitario y lo colectivo como ejes fundamentales de la acción en la vida social. En consecuencia, se propone la Creación en España de la(s) Cátedra(s) Paulo Freire como espacios universitarios para exponer, debatir, reflexionar y llegar a acuerdos sobre la importancia y el valor de la intervención socio-comunitaria en el contexto universitario español. En consecuencia se requiere la formación de un docente con sentido humanitario, visión social, capacidad creadora, liderazgo, empatía, y conocimientos de autogestión, patrocinio y mecenazgo para la formulación de proyectos sociales orientados al bienestar colectivo.

Bibliografía

- Caride, J.A. (2005). Las Fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas Científica e histórica. Barcelona. Gedisa
- Indicadores del Sistema Educativo Español. (2014) Fundación Areces. Madrid.
- Informe SITEAL (2014). Informe sobre tendencias Sociales y Educativas en América Latina.
- Fermoso, P. (1994). Pedagogía Social. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1997). Pedagogía del Oprimido. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001) Pedagogía de la Indignación. Madrid. Morata.

- Hernández, J. (2011). Trabajo Social en el Espacio Europeo: Teoría y Práctica. Madrid. Grupo Cinco.
- Llena Berne, A. Parcerisa, A. (2000). La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica. Barcelona. Graó.
- Maxwell, J. (2007). El Líder de 360°. Barcelona. RBA Libros.
- Morín, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Peleteiro V. Isabel (2009). Guía práctica para la ejecución del Servicio Comunitario. Caracas. Vadell Hermanos.
- Pérez de Santos, R. (1999). Proyecto Político Pedagógico de Paulo Freire. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Pérez Serrano, G. (2008). Elaboración de Proyectos Sociales. Narcea. Madrid.
- Petrus, A. (Coord.) (1998). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.
- Sáez Carreras, J. (2009). El Enfoque por Competencias en la formación de Educadores Sociales. Una mirada a su caja de herramientas. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social. Madrid.
- Úcar, X. Asun, Ll. (Coords.). (2006). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona. Graó.



Congrés Internacional
XXIX Seminari Interuniversitari
de **Pedagogia Social**
Pedagogia Social, Joventut
i Transformacions Socials



EJE 2

Políticas de juventud y acción socioeducativa

Los y las jóvenes como destinatarios de las políticas públicas y la acción socioeducativa. Políticas públicas de juventud y transformación social. Políticas públicas de juventud y transversalidad. Programas, proyectos y acciones socioeducativas dirigidas a jóvenes: jóvenes y riesgos, disidencia, vulnerabilidad, diversidad, creatividad, emancipación, culturas mediáticas, etc.

Conferencia

De la vulnerabilidad al compromiso a través de la acción socioeducativa: claves para transformar las políticas de juventud	161
---	-----

Comunicaciones

Arte y acción: jóvenes y participación ciudadana	171
Iniciativas innovadoras desde la Educación Social: los Bancos del Tiempo como estrategia de educación inclusiva para la juventud en situación de dificultad social	178
Ocio y tiempo libre en niños y jóvenes en riesgo social de la Colonia Barranca Honda	186
Los centros jóvenes: receptores de demandas y respuestas	195
CASA: Os relatórios de caracterização das crianças e jovens acolhidos Em Portugal (2004-2014)	203
Intervención psicopedagógica en centros de adultos. Diseño y puesta en marcha de un programa piloto	211
El treball de la relació socioeducativa una oportunitat de futur per a les polítiques de joventut	219
Nuevos retos formativos y reciclajes frente al etnocentrismo y racismo institucional de los profesionales de la educación	226
Preocupación del profesorado sobre el consumo de drogas de su alumnado. Vinculación con el género y la edad del docente	243
A intervenção socioeducativa com jovens em situação de abandono escolar: os jovens e as suas famílias como protagonistas	251
Motivacions i causes de desistiment dels i les adolescents vers l'activitat física	258

EJE 2

CONFERENCIA

De la vulnerabilidad al compromiso a través de la acción socioeducativa: algunas claves para transformar las políticas de juventud

Miguel Melendro Estefanía
Facultad de Educación
Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED)

Este trabajo, centrado en el tema de las políticas de juventud y la acción socioeducativa que se desarrolla con ellos, aborda uno de sus ámbitos más característicos y, también, menos cuidados en esas políticas: el ámbito de la acción socioeducativa con los y las jóvenes vulnerables. La revisión de los programas, proyectos y acciones que se desarrollan con ellos y de la conexión de éstos con las políticas en clave de emancipación, participación y compromiso social dirigidas a toda la población juvenil. Con la clara idea de que la acción socioeducativa con estos jóvenes cubre, por una parte, un encargo social y político esencial en nuestra sociedad y, por otra, provee de elementos de acción socioeducativa valiosos para abordar las políticas de juventud en su espectro más amplio y en su expectativa de transversalidad y transformación social.

En un primer momento, conviene definir al grupo de población al que vamos a referirnos. Así, el colectivo de jóvenes vulnerables es caracterizado por Kaztman (2000, 281) como aquel que no logra “aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro”. Para este autor, la vulnerabilidad social consistiría, precisamente en el desajuste entre los activos de los jóvenes y la estructura de oportunidades disponible, de forma que los activos serían insuficientes, poco pertinentes o difíciles de manejar para aprovechar la estructura de oportunidades existente. Este colectivo de jóvenes vulnerables se situaría, en este sentido, en procesos previos a los de exclusión social, en riesgo real de resultar dañados ante el cambio o la permanencia de determinadas situaciones externas y/o internas (Busso, 2005, 16). Completando este perfil, Jurado, Olmo y Pérez (2015) aportan cinco dimensiones sociales claves en la identificación de factores de riesgo relacionados con la vulnerabilidad: a) una dimensión laboral y/o económica (asociada a dificultades para acceder a un trabajo, la consecución de empleo precario, situaciones de desempleo, baja empleabilidad,...); b) una dimensión familiar (asociada a la carencia de vínculos familiares fuertes, exceso de dependencia, debilitamiento de los lazos parentales, aislamiento, hogares desestructurados, ...); c) una dimensión educativa (asociada a un bajo nivel académico, una baja cualificación, carencia de estudios,...); d) una dimensión organizativa y/o institucional (asociada al desconocimiento y a la desvinculación de las actividades de apoyo de las instituciones públicas) y e) una dimensión de la salud (asociada a problemas de adicción, condición de discapacidad o de dependencia, problemas de salud o una baja autoestima)

En el caso de la Unión Europea, como se suscribe de forma explícita en el Pacto Europeo de la Juventud (Estrategia de Lisboa), en el Informe de la Comisión Europea sobre Inclusión Social y, sobre todo y de forma más reciente, en la *Nueva Estrategia*

para Jóvenes Europeos “2010 – 2018. Investing and empowering”¹, las políticas de juventud se plantearon la construcción de una sociedad sostenible e inclusiva teniendo como referencia fundamental a sus jóvenes y, entre ellos, de forma prioritaria, a los y las jóvenes más vulnerables. Para ello se indicaban dos ámbitos de actuación, ambos muy relacionados con la acción socioeducativa: la mejora de la educación y formación de jóvenes y el incremento de la participación de estos en el mercado laboral.

Diferentes estudios (Morch, et al. 2002; Ssegado y Acebes, 2012) resaltan algunos avances en este sentido y ponen en valor el papel de la educación y la intervención-acción educativa. Otros, sin embargo, abordan las denominadas “trayectorias fallidas” en los procesos de tránsito a la vida adulta y señalan cómo las políticas sociales orientadas a favorecer la inclusión social de los y las jóvenes han conseguido, en numerosas ocasiones, lo contrario a lo que pretendían, reproduciendo o produciendo exclusión social. En gran medida achacan este efecto a los procesos de desestandarización en las transiciones a la vida adulta y a su carácter difícilmente predecible, frente a la linealidad y estandarización de las políticas sociales que se desarrollan. Y también al mayor peso de las decisiones e inversiones individuales, restando importancia a los factores estructurales que mediatizan y condicionan dichas decisiones (Benedicto, et al., 2014; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; López Blasco, 2006).

La nueva sociedad de la globalización y de la información supone, en este sentido, un contexto en el que se han instalado situaciones de dificultad social diferentes a las conocidas anteriormente. A ello hay que añadir las dificultades provocadas por la reciente crisis económica, una realidad que ha situado a un mayor número de jóvenes en situación de vulnerabilidad, cuando no de grave riesgo de exclusión social.

Planas, Soler y Feixa (2014) nos muestran cómo las políticas de juventud han experimentado un importante retroceso en estos tiempos de crisis, austeridad y drásticos recortes sociales. Hasta el punto de que muchos jóvenes, entre ellos claramente los más vulnerables, se encuentran sin el apoyo o con el apoyo muy mermado de las redes de protección tradicionales como la familia, las organizaciones sociales o las propias entidades y recursos públicos. Como apuntan Lasheras y Pérez Eransus (2014: 150), *“desde 2007, las personas menores de 30 años han triplicado su presencia en la exclusión social y constituyen ahora un 44 % del total de personas excluidas... Este cambio de perfil (sin olvidar el efecto de la insuficiente cobertura de las políticas sociales) se produce principalmente como resultado del fuerte impacto de la destrucción de empleo en el caso de los y las jóvenes”*. En concreto, el riesgo de pobreza y exclusión social para la población de 16 a 24 años ha crecido 15 puntos entre 2007 y 2014, hasta afectar al 38,7% de las personas en esta franja de edad. La juventud es también el grupo en el que más ha crecido la privación material severa: uno de cada diez jóvenes españoles no puede permitirse, entre otras cuestiones, comer saludablemente, hacer frente a gastos imprevistos o mantener la casa caliente en los meses de invierno. (Fundación *porCausa*, 2015)

A esto hay que añadir, como plantean y documentan ampliamente Planas, Soler y Feixa, que *“con las políticas de austeridad y los recortes en las políticas sociales, los avances realizados en este ámbito quedan inexorablemente quebrantados”* y se

¹ Promovida por el EKCYP (European Knowledge Centre for Youth Policy) del Consejo Europeo y la Unión Europea.

produce un deterioro tanto en la dimensión como en la calidad de los recursos disponibles (Planas, Soler y Feixa, 2014: 560-561).

Los y las jóvenes vulnerables han permanecido y permanecen con demasiada frecuencia en los límites de los circuitos de intercambio y de acción de las políticas de juventud y, en estos momentos, también de las políticas sociales que afectan al resto de la población. Su vulnerabilidad les mantiene en las fronteras del sistema, cuando no les invisibiliza. Pero sobre todo les aboca, en el mejor de los casos, a políticas más compensadoras y paliativas que comprometidas y transformadoras.

En este contexto, nos enfrentamos al reto de generar o reconstruir aquellos instrumentos que nos pueden ayudar a asumir los cambios del nuevo milenio de forma solidaria e inclusiva. Las actuaciones socioeducativas, específicamente las que se desarrollan con jóvenes, son esenciales en esa coyuntura, ya que contribuyen a su empoderamiento ante situaciones críticas y a la cohesión social. Constituyen una inversión fundamental para una sociedad más justa y sostenible, a través de la construcción paciente y activa de una ciudadanía responsable, crítica y comprometida.

Una acción socioeducativa decidida y estratégicamente planificada para el compromiso social y la implicación activa de estos jóvenes contiene elementos de transformación social y política esenciales y radicales, tanto para ellos y ellas como para el global de la población juvenil. En esta línea de acción, se plantean algunas claves que, desde la práctica y las construcciones teóricas que la acompañan –más en este momento que en sentido inverso–, organicen y ayuden a fundamentar nuevas políticas de juventud realmente transformadoras, especialmente con el colectivo de jóvenes vulnerables.

Un primer grupo de propuestas tiene que ver con los procesos y estrategias de intervención sobre los elementos macroestructurales y los procesos de transformación colectiva en las vidas de los y las jóvenes vulnerables. Entre ellos, aquellos que les ayudan a encontrar un sentido al mundo y a reconocer su capacidad *“para reapropiarse de los significados construidos socialmente, elaborando nuevas cadenas de significación adaptadas a sus necesidades de orientación en el entorno en el que viven”* (Benedicto et al., 2014: 43). Para ello, en sus investigaciones biográficas sobre jóvenes vulnerables, Parrilla, Gallego y Moriña (2010: 229) apuntan la necesidad de *“ir más allá de escuchar sus voces y sugiere el interesante reto de considerar la participación directa y real de los grupos de afectados en los procesos de toma de decisiones sobre los mismos... cuestionándonos nuestros programas y actuaciones sociales en torno a su participación, e incluso la forma de hacer investigación sobre ello”*. En esta línea de acción se pueden incorporar también los trabajos de Úcar, Llena, Heras y Soler (Úcar, Heras y Soler., 2014; Llena et al., 2008; Úcar y Llena, 2006) sobre intervención sociocomunitaria, evaluación participativa o aprendizaje para el empoderamiento. Estos autores señalan cómo el desarrollo de modelos de participación en la intervención con juventud vulnerable es efecto, entre otras cuestiones, de las transformaciones que en materia de políticas sociales se han ido produciendo desde finales del siglo pasado. Unas transformaciones que han facilitado el paso *“de modelos de política social verticales, jerárquicos y normativos a otros de tipo horizontal, relacional e interactivo que implican, necesariamente en su elaboración, a la ciudadanía”* (Úcar y Llena, 2006: 15). Otros autores avanzan en estos planteamientos. Marchioni, a lo largo de los años noventa con sus aportaciones sobre

trabajo social comunitario y participación, que desembocó a principios de los dos mil en su perspectiva de “sostenibilidad social” y trabajo sociocomunitario en barrios marginales (Marchioni, 2002; Programa El Patio, 2005)². Martín Goyette, director de la CREVAJ³ québécois, y su equipo plantean un paso más, que avance de la participación al compromiso y empoderamiento de los jóvenes vulnerables con la toma de decisiones sobre lo que les concierne y sobre los problemas de su entorno social y político (Goyette, Mann-Feder, Turcotte y Grenier, 2016; Goyette, Pontbriand y Bellot, 2011).

Un segundo grupo de propuestas avanza sobre otra cuestión clave: la dialógica formación versus empleo. Las principales actuaciones en este ámbito se han centrado en estrategias concretas de intervención que conciben la educación no como una mera “transmisora” o “compensadora” de conocimientos, sino como “transformadora” de realidades. Especialmente en línea con los planteamientos freirianos sobre la cotidianidad de las personas oprimidas, excluidas, marginadas social y/o políticamente y también de los enfoques posmodernos y de pensamiento complejo, ligados a Bauman, Habermas o Morin. En esta línea se enmarcan una serie de interesantes planteamientos y proyectos en torno a la acción socioeducativa, como los que se refieren a las contradicciones entre la necesidad de intervención y el miedo al vínculo o los efectos de las disfuncionalidades sistémicas en los y las jóvenes en desventaja (López Blasco, Gil e Iglesia, 2011), la implementación de nuevos marcos de enseñanza reglada abiertos al entorno, al partenariado y al ámbito empresarial desde las *Escuelas Taller*, las *Escuelas de Segunda Oportunidad*⁴ o la *Educación Dual* (Hernández Aristu y Rosaleny, 2011; García 2011; De Miguel et al., 2008; Cañedo-Argüelles et al., 2003). Todos ellos con la característica común de romper los enfoques tradicionales en el ámbito de la educación formal en ese momento especialmente sensible del tránsito a la vida adulta y, con él, al mundo laboral.

La realidad virtual es el foco necesario de un tercer grupo de propuestas. En la sociedad de la información, la *tercera brecha digital*, la más frecuentada por la juventud vulnerable, hace referencia al capital cultural necesario para transformar la información circulante en conocimiento relevante a través de las TIC (Lugo, 2015). En definitiva, se trata de lograr el tránsito de la sociedad de la información a la del conocimiento, tránsito en el que los y las jóvenes vulnerables asumen un papel reproductor del sistema, con escasas posibilidades de participación y transformación de su realidad, manejando habitualmente contenidos con un bajo nivel de complejidad, poco elaborados, más lúdicos que formativos, con una percepción del tiempo centrada en el sentido de inmediatez y que relativiza el conocimiento más fundamentado y crítico hasta el punto de llegar a producir aislamiento social y adicción a las pantallas en los casos más extremos, al denominado efecto “hikikomori”, (Fernández Montalvo et al., 2015; Ferreira, Pose y De Valenzuela, 2015; Vaquero, E., 2013; Kato et al, 2012; López Vidales, 2005). Esta realidad supone, en consecuencia, la necesidad de avanzar en nuevas técnicas y estrategias de intervención socioeducativa. Especialmente en los tiempos de que más disponen los jóvenes vulnerables, lo tiempos de ocio.

² <http://procesoelpatio.blogspot.com.es/>

³ Chaire de recherche du Canada sur l'Évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ). <http://crevaj.ca/fr/a-propos/>

⁴ <http://www.e2c-europe.org/>

Otra de las claves para la transformación de las políticas de juventud en un sentido realista, práctico y activo, tiene que ver con las propuestas que llegan desde lo “micro”, desde la acción socioeducativa con los sujetos y los pequeños grupos. Si bien hay que actuar sobre lo “macro”, en la intervención directa con la juventud vulnerable es fundamental no perder la perspectiva de lo “micro”. Como señalan Benedicto et al. (2014: 43), *“entender el desarrollo de lo micro es una forma de valorar la capacidad de los factores macroestructurales para llegar a la cotidianeidad, pero también una manera de comprender cómo los y las jóvenes traducen, interpretan y manejan el contexto de oportunidades y riesgos en el que se desarrollan sus vidas.”* Son numerosas y muy completas las experiencias e investigaciones que abordan estos espacios “micro”, pero especialmente significativas, en línea con todo lo planteado anteriormente, las que tratan los aspectos relacionados con el buen trato, la resiliencia, la escucha, el apego y el vínculo en la juventud (Romero y Abril, 2015; Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014; Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011; Cruz, 2009).

Por último, un quinto espacio clave tiene que ver con las transiciones a la vida adulta y sus efectos en una de las poblaciones juveniles más vulnerables; su estudio, caracterización y el diseño de actuaciones socioeducativas que las contemplen como elemento esencial. De algún modo esas transiciones suponen un espacio de síntesis sobre el efecto de las acciones socioeducativas y las políticas de juventud en la sociedad de su tiempo; un proceso que da sentido al esfuerzo transformador realizado –o no– y que sirve de observatorio privilegiado y de elemento básico de contraste para valorar esos efectos. Máxime cuando desde inicios de los años dos mil existen proyectos, experiencias e investigaciones que han ayudado a construir una red internacional de conocimientos en este ámbito. En nuestro país con las colaboraciones de muy diversos autores (Campos, 2013; Casas y Montserrat, 2009; Del Valle, 1998, 2008; López, Santos, Bravo y Del Valle, 2015; Melendro, 2011, 2014; Montserrat, Casas y Sisteró, 2013; Sala-Roca, Villalba, Jariot y Rodríguez, 2009).

Cinco claves y fuentes de propuestas que cubren cinco espacios fundamentales en el ecosistema juvenil: los espacios macro de participación y compromiso social, la dialógica formación versus empleo, la realidad virtual y la evitación de la brecha digital, las estrategias “micro” como ayuda a la intervención “macro” y el tránsito a la vida adulta como punto nodal de un sistema en clave de transformación inclusiva, solidaria y socialmente justa.

Este enfoque transversal, integral, de nuestras acciones es básico para poder avanzar, si ese es el objetivo real y no solo él declarado, hacia la sociedad sostenible, equitativa y solidaria pretendida por las políticas juveniles en los foros nacionales e internacionales.

Bibliografía

Benedicto, J., Fernández, L., Gutiérrez, M., Martín, A., Martín, E. y Morán, M.L. (2014). *Transitar a la intemperie: jóvenes en busca de integración*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Busso, G. 2005. Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población. En: VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA), Tandil, Buenos Aires, pp 1-39.
- Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- Cañedo-Argüelles, C., Colunga, L. y Martín, A.F. (2003). Escuela de segunda oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 39-41.
- Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21 (4), 543-547.
- Cruz, L. (2009). *Infancias y Educación Social: Prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións, Universidade de Santiago de Compostela.
- De Miguel, M., Pereira, M., Pascual, J. y Carrio, E. M. (2008). Propuestas para la mejora de las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 316-327.
- Del Valle, J.F. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.
- Del Valle, J.F. (2008). Spain, in M. Stein, H. Ward y E. Munroe (eds.), *Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice*, pp. 173-184. London: Jessica Kingsley.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27, 155-163.
- Du Bois-reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud*, 65, 11 a 29.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44 (22), 113-120.
- Ferreira, J.P., Pose, H. y De Valenzuela, A.L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Fundación porCausa (2015). Sueños Rotos. En *Sueños Rotos. Retrato de una generación marcada*. [en línea]. Disponible en <http://porcausa.org/suenosrotos/wp-content/uploads/2015/11/porCausa-An%C3%A1lisis-Generaci%C3%B3n-Sue%C3%B1os-Rotos.pdf>
- García, J.R. (2011). *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones*. Madrid: BBVA Research.
- Goyette, M., Pontbriand, A., Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Montréal: Canada, Presses de l'Université du Québec.

Goyette, M., Mann-Feder, V., Turcotte, D., Grenier, S. (2016). Youth empowerment and engagement: an analysis of support practices in the youth protection system in Quebec, *Revista Española de Pedagogía*, 263, 31-50.

Hernández Aristu, J. y Rosaleny, R. (2011). Jóvenes desfavorecidos, entre la inclusión y la expulsión de la sociedad: ambivalencia de la función de las escuelas-taller, en López Blasco, A., Gil, G. e Iglesia, A. *Jóvenes y cambio social global*, pp. 263-297. Valencia: Área.

Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51 (1), 211-224.

Kato, T.A. et al. (2012). Does the 'hikikomori' syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, 1061–1075.

Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA, *La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones*, pp. 275-301. Santiago de Chile: CEPAL.

Lasheras, R. y Pérez Eransus, B. (2014). Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social. *Zerbitzuan* 57, 137-157.

López Blasco, A. (2006). Transitar hacia la edad adulta: constelaciones de desventaja de los jóvenes españoles en perspectiva comparada. Una proyección hacia el futuro. *Panorama social*, 3, 78-93.

López Blasco, A., Gil, G. e Iglesia, A. (2011). *Jóvenes y cambio social global*. Valencia: Área.

López Vidales, N. (2005). Los medios audiovisuales en el tercer milenio. Atrapados en la tela de araña, Telos. *Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 62, 72-80.

López, M., Santos, I., Bravo, A. y del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29 (1), 187-196.

LUGO, T. (2015). *Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas*. Red Latinoamericana de Portales Educativos. Disponible en <http://www.relpe.org/las-politicas-tic-en-america-latina-prioridad-de-las-agendas-educativas/>.

Marchioni, M. (2002). Las Agendas 21 y la evolución de los procesos de participación social. Sostenibilidad ¿para qué y para quién?. *Sostenible*, 4.

Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.

Melendro, M. (2014). Young people with social difficulties (Ni-ni's): socio-educational intervention's. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1211 – 1216.

Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.

- Montserrat, Casas y Sisteró (2013). *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: evolució, valoració y reptes de futur*. Girona: Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida. Universitat de Girona.
- Morch, M. et al. (2002). Sistemas educativos en sociedades segmentadas: Trayectorias fallidas en Dinamarca, Alemania oriental y España. *Estudios de juventud*, 56/02, 31-54.
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Moríña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Planas, A., Soler, P. y Feixa, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 551-564.
- Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. CEPAL.
- Romero, A. y Abril, P. (2015). Factores de resiliencia en jóvenes de familias violentas: el papel de la escuela en el fomento de las trayectorias resilientes. en *Revista Curriculum*, 28, 109-128.
- 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, 1251–1257.
- Sesgado, S. y Acebes, R. (2012). Retos para la inclusión de los y las jóvenes: la intervención educativa. *Estudios de juventud*, 97, 161-178.
- Úcar, X y Llena, A. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 21-47.
- Vaquero, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. Tesis doctoral, Universitat de Lleida.

EJE 2

COMUNICACIONES

Arte y acción: jóvenes y participación ciudadana

Mara Gabrielli

Vice-presidenta y dinamizadora, *Alternativas Europeas Barcelona*, España

mayraga13@gmail.com

Resumen

En este estudio se describe una experiencia en proyectos juveniles de sensibilización sobre derechos civiles y participación ciudadana con jóvenes de un municipio barcelonés. En la acción socioeducativa se han experimentado métodos participativos –teatro social, comunicación audiovisual y mapeos visuales– considerados como herramientas alternativas e innovadoras por lo concierne tanto a los procesos de aprendizaje, como a la toma de conciencia de las personas jóvenes como agentes activos de su propio entorno, estimulando su creatividad y potenciando sus habilidades sociales para reflexionar sobre la sociedad en la que viven y su papel para transformarla como agentes de cambio social. Se explora cómo se ha ido implementando el proceso de acción socioeducativa, observando también el proceso de implicación de los jóvenes y en qué medida estas diferentes herramientas han conseguido los objetivos planeados.

Palabras claves: participación ciudadana y jóvenes, métodos participativos, herramientas artísticas y audiovisuales, acción socioeducativa, Cornellà de Llobregat

Introducción: Jóvenes y participación ciudadana

Las personas jóvenes, a menudo, son juzgadas por su papel en el futuro en lugar de ser reconocidas por su contribución en el presente. Prevalece una visión adultocéntrica de esta categoría social como etapa de vulnerabilidad ante los factores de riesgo social, y “la perspectiva estigmatizada de la adolescencia como problema social tiene un efecto *boomerang*¹ y lleva a priorizar el control sobre la perturbación social que causan los jóvenes sin fomentar su desarrollo, resolver las situaciones ni reconocer su valor como sujetos de derechos y capital humano” (Krauskopf, 2000, p.126).

Desde una perspectiva sociocultural se considera la “agencia” de las personas jóvenes en su relación dinámica con la estructura con su “capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales” (Reguillo, 2000, p.12) a través de una “visibilización positiva” en la que se reconocen y no se bloquean “las auténticas formas constructivas que proponen los grupos de adolescentes y jóvenes” (Krauskopf, 2000, p.127).

Asimismo, se han ido explorando aquellas experiencias que fortalecen procesos de mayor autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes como “actores estratégicos del desarrollo” y su participación como práctica social que permite reconocer sus “capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al

¹En cursiva en el texto

desarrollo colectivo” (Krauskopf, 2000, p.123). Igualmente, la complejidad del término “empoderamiento” hace que sea imposible abordarlo a partir de un solo aspecto ya que “todas las variables que lo configuran están interconectadas y son mutuamente dependientes” (Novella et al., 2015, p.3) en su interrelación con la “agencia personal” que opera de distintas maneras y que se empodera en el contexto exterior cuando adquiere una conciencia crítica sobre su realidad sociopolítica y económica que le permite impactar al entorno social mediante un control sobre los recursos (Pick et al., 2007).

1. Los proyectos “Renovela” y “La Ciudad Participativa”

Alternativas Europeas Barcelona (de ahora para adelante AEBcn)² busca promover formas alternativas de subjetividad y de acción colectiva mediante la exploración lúdico-artística fomentando el conocimiento crítico del entorno social desde una aproximación metodológica a la pedagogía dialógica de Paulo Freire (2015) mediante una “educación problematizadora” que supera la relación vertical de enseñanza y aprendizaje, y de transmisión unidireccional del saber y del conocimiento para restituir capacidad de acción a los sujetos sociales. Nuestra organización está formada por profesionales de diferentes disciplinas que dinamizan las actividades propuestas en colaboración con las entidades participantes y de expertos externos del ámbito artístico y del audiovisual.

En este estudio se describe la experiencia de AEBcn en proyectos juveniles de sensibilización sobre derechos civiles y participación ciudadana con jóvenes (entre 13 y 20 años) de dos equipamientos juveniles gestionados por el Departamento de Acción Social del municipio barcelonés de Cornellà de Llobregat: el proyecto *Renovela: los derechos civiles desde una perspectiva juvenil* en el que los jóvenes participantes han identificado aquellos lugares públicos que reflejan el ejercicio los derechos civiles mediante la toma de fotos, la elaboración de pequeñas historias ficticias a través de las cuales relatan el día a día de su entorno social, una exposición fotográfica de calle, y la publicación de una pequeña revista³; y el proyecto *La Ciudad Participativa: construyendo el mapa de los derechos* en el que las personas jóvenes han realizado entrevistas en formato de vídeo reportaje⁴ a aquellas entidades que ofrecen recursos a la juventud en Cornellà de Llobregat (al responsable del Departamento de Juventud, al Defensor del Pueblo y a la directora de Radio Cornellà) que ha permitido analizar necesidades y demandas por parte de los sujetos jóvenes, así como, visibilizar su grado de conocimiento inicial de estos recursos, y su mayor o menor proximidad a los mismos.

² Páginas web de la asociación:

Blog: <https://alternativaseuropeas.wordpress.com/>

Facebook: <https://www.facebook.com/EA-Barcelona-109449335807268>

³Véase el siguiente enlace: *Renovela: Los derechos civiles desde una perspectiva juvenil* (2014). [Archivo Blog]. Recuperado de https://alternativaseuropeas.files.wordpress.com/2013/06/fotonovela_web.pdf

⁴Véase el siguiente enlace: *La ciudad participativa: construyendo el mapa de los derechos* (2015) [DVD]. Recuperado de <https://www.facebook.com/EA-Barcelona-109449335807268/>

2. Métodos participativos: un aprendizaje y conocimiento crítico del entorno social

En la primera fase de estos proyectos se ha realizado un primer diagnóstico de los espacios de participación juvenil en el contexto local a través de la técnica del “mapeo visual” tomando como referencia el trabajo elaborado por *Iconoclasista*, un dúo argentino, conformado por Pablo Ares (diseñador gráfico) y Julia Risler (investigadora) que desde el 2008 han ido realizando talleres de mapeo colectivo que definen “como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos” (Ares y Risler, 2013, p. 7). Este dúo combina el arte gráfico, los talleres creativos y la investigación colectiva para la intervención social a fin de producir recursos de libre circulación e impulsar prácticas colaborativas de transformación a través de licencias Creative Commons. El mapeo ha sido un medio para una elaboración visual de las narraciones y representaciones sobre el territorio geográfico, social y subjetivo de las personas jóvenes, sobre las maneras en las que habitan su territorio, lo crean, lo perciben y lo transforman visibilizando las necesidades y problemáticas que constituyen su vivir cotidiano.

En esta primera fase se han implementado también algunas técnicas del Teatro del Oprimido (de aquí en adelante TdO) de Augusto Boal (2004) que define como un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos. Un teatro de intervención social que quiere fomentar el diálogo y, a través de la dramatización, humanizar al espectador restituyéndole su capacidad de acción como “espect-actor” que piensa, mira críticamente y actúa para liberarse de las presiones sociales y de las opresiones interiorizadas mediante una acción problematizadora de la realidad.

Con el cuerpo expresamos emociones y pensamientos y también aquellos mecanismos de control social y de opresiones sociales y los jóvenes participantes han ido experimentando las técnicas del *juego-ejercicios* del TdO (Boal, 2008) para desmecanizar física y mentalmente esos mismos mecanismos, y mediante la técnica del Teatro Imagen han elaborado imágenes colectivas sobre la realidad de su barrio: una manera de pensar y reflexionar a través de imágenes fijas construidas con el cuerpo visibilizando las interpretaciones individuales y colectivas tanto de los “escultores” que elaboran las imágenes así como de los “espect-actores”.

Desde la intervención sociocultural, los cuerpos e imágenes son un nuevo medio de lectura de la realidad, “imágenes vivas -iconográficas-” que estimulan a participar espontáneamente (Motos, 2010, p.8). Mediante la dramatización y la expresión corporal las personas jóvenes aprenden otras maneras de relacionarse con el espacio y con los demás, otras maneras con las que expresar miedos, opresiones, y situaciones de conflictos con la ayuda y la escucha de los “espect-actores”.

Después de un primer diagnóstico del entorno social, se han implementado las herramientas audiovisuales como técnicas que favorecen una comunicación más interactiva. Los sujetos jóvenes son “*nativos digitales*” tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances” (Dussel y Quevedo, 2010, p.11), y “en la era digital, la naturaleza pro-activa de la cultura juvenil se convierte en inter-activa, es decir, los jóvenes de la

generación@ pasan de ser receptores a ser emisores” (Feixa, 2014, p.149).

La fotografía y el audiovisual -como prácticas socioeducativas- fomentan la participación de los sujetos jóvenes como productores de contenidos críticos y creativos a la vez, desde el “poder 'educador' de las imágenes (Dussel, 2006) hacia un aprendizaje-conocimiento crítico del entorno social a través de medios que favorece la autonomía de opinión, de pensamiento y la expresión creativa de mensajes.

La fotografía se presenta como una herramienta de utilidad social accesible a todos, tanto en términos técnicos como económicos, lo que ha contribuido a la expresión de una “estética popular” como práctica cultural propia de los diferentes grupos o clases (Bourdieu, 2003, p. 44). En la intervención social con jóvenes, la fotografía se vuelve en una práctica social de (auto) análisis reflexiva en la interacción del fotógrafo con el objeto de la fotografía que permite un análisis introspectivo y exteriorizado a la vez, entre la mirada del fotógrafo y la reflexión crítica posterior de los sujetos sociales, visibilizando los significados subjetivos y simbólicos que están detrás de esa misma mirada.

Desde la acción pedagógica, la fotografía y el audiovisual son herramientas que despiertan las conciencias hacia una responsabilidad social y ética de la imagen. Se trata de “educar la mirada” (Dussel, 2006) experimentando el “poder performativo (transformativo de lo social)” (Acaso, 2012:96) de los lenguajes audiovisuales como medios de transformación social estimulando la capacidad creativa de los “espect-actores” en la producción responsable y crítica de estos mismos lenguajes.

3. Resultados conseguidos

En la intervención socioeducativa se han impulsado prácticas sociales que permiten a las personas jóvenes tomar conciencia crítica sobre su entorno y se ha conseguido el compromiso necesario, siendo los temas presentados y el formato elegido para su desarrollo de interés para los sujetos jóvenes, fomentando su mirada crítica y una lectura subjetiva de sus vivencias personales y grupales a través de técnicas y dinámicas que fomentan su creatividad.

Asimismo, se ha observado que, a pesar de disponer de espacios y plataformas participativas, las personas jóvenes no suelen utilizarlos en su día a día y las causas dependen de un escaso conocimiento de los canales que promocionan el ejercicio de sus derechos y de una general desorientación sobre cómo ejercer de forma activa su participación a falta de procesos e iniciativas de mayor proximidad.

Igualmente, sus necesidades y demandas están vinculadas a su presente inmediato, a su realidad más próxima. Son sujetos que piensan globalmente pero que siguen actuando localmente y tienden así a priorizar “la acción inmediata, la búsqueda de la efectividad palpable de su acción” y “a pesar de que el barrio ha dejado de ser el epicentro del mundo, es en los microespacios donde constituyen sus trincheras y desarrollan la vida cotidiana” (Krauskopf, 2000, p.130). Los y las jóvenes demandan una mayor diversificación de las actividades propuestas desde la administración local, sobretudo equipamientos deportivos, cines y discotecas juveniles. Asimismo, lamentan una cierta dispersión de los recursos juveniles en el territorio y la dificultad para desplazarse a los barrios cercanos en horario nocturno.

Estos proyectos han sido “espacios-ensayo” en los que las personas jóvenes han podido experimentar su participación, un ensayo sobre el terreno de las herramientas y recursos que tienen a su disposición. Se trata de procesos iniciales que favorecen su mayor autonomía, sin embargo no consiguen un empoderamiento efectivo (Novella, 2015; Pick et al., 2007) que requiere un control sobre los recursos a disposición a diferentes niveles y con diferentes grados de adquisición de competencias y habilidades individuales y sociales que empoderan la “agencia personal” hacia procesos de cambios (Pick et al., 2007). El rol de los profesionales es el de facilitar los recursos y las herramientas para que los sujetos jóvenes se apropien de estos mismos dispositivos a su disposición hacia procesos de mayor autonomía y empoderamiento.

Por tanto, las herramientas artísticas y audiovisuales se presentan como metodologías participativas alternativas e innovadoras de aprendizaje y sensibilización que han facilitado la orientación hacia la comprensión crítica de habitar el territorio social. La intervención socioeducativa se basa en la acción-reflexión problematizadora (Freire, 2015; Boal, 2004, 2008) que permite a los sujetos jóvenes relacionarse como “espect-actores” críticos con su contexto social, experimentando en el trabajo en grupo los temas que son de su mayor interés, compartiendo sus experiencias y sus miradas subjetivas a través de procesos dinámicos y dialógicos. Son estos “espacios creativos” que brindan el rol protagónico a los sujetos jóvenes, que se motivan cuando se les da la posibilidad de expresarse mediante actividades que favorecen su autonomía y desde un enfoque juvenil que se aleja de una perspectiva adultocéntrica en el aprendizaje de conocimientos y saberes.

Los talleres y los materiales producidos quieren promover una “visibilización positiva” (Krauskopf, 2000) de los sujetos jóvenes como agentes sociales que aportan a su comunidad, en contra de una intervención social basada en una perspectiva estigmatizada de la juventud como problema social o de intervención desde la exclusión social. Acciones como la exposición de calle del proyecto *Renovela* han sido para los sujetos jóvenes momentos enriquecedores donde han podido apropiarse del espacio público para ser escuchados mediante el reconocimiento positivo de su acción social.

Los jóvenes - “nativos digitales” de la Generación@, como hemos visto más arriba - utilizan las nuevas tecnologías de comunicación para comunicarse, escuchar música y para informarse a través de las redes sociales. Durante la entrevista a la directora de Radio Cornellà, los sujetos jóvenes han afirmado que la radio es para ellos un medio comunicativo poco habitual por el contenido de los programas que se transmiten y el poco espacio que se da a los temas de su interés. Sin embargo, han valorado positivamente que, desde la emisora municipal, se ofrecen cursos de formación básica para la redacción de programas juveniles de radio.

Por último, en relación al dialogo intergeneracional, se ha detectado un escaso (re) conocimiento mutuo entre adultos y jóvenes. Según lo expresado por las personas jóvenes, las administraciones locales y los espacios gestionados por adultos no se acercan al lenguaje juvenil, y a su manera de expresar sus necesidades. Continúa existiendo una cierta visión adultocéntrica basada en una “relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes” (Krauskopf, 2000:124), cuando lo que buscan los sujetos jóvenes es una comunicación más horizontal e informal basada en el diálogo abierto. Una distancia institucional y generacional que dificulta la

proximidad necesaria para comprender necesidades y problemáticas vividas por las personas jóvenes, y su diversa manera de socializar y de comunicarse. Son la “voz silenciosa” que no se reconoce como categoría social que puede participar en la toma de decisiones sobre aspectos que son de su interés.

Conclusiones

Los métodos participativos experimentados son herramientas y “espacios-ensayo” que orientan y habilitan la comprensión crítica y la elaboración de prácticas de participación social, fortaleciendo la mirada juvenil y dando voz a las experiencias heterogéneas de habitar el territorio mediante técnicas que se acercan a sus nuevas formas de comunicación y de implicación social y que, al mismo tiempo, favorecen su visibilización positiva como agentes sociales que aportan a su comunidad, y como agentes productores de recursos. Igualmente, priorizan la satisfacción de sus necesidades del presente como sujetos que piensan globalmente pero que siguen actuando localmente. Al mismo tiempo, el mundo adulto no consigue acercarse a estos jóvenes mediante la construcción de una relación de mayor proximidad desde el aprendizaje y conocimiento mutuo.

Bibliografía

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El Espacio del Aula Como Discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Ares, P., Risler, J. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. *Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.iconoclasistas.net/>
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.
- Boal, A. (2008). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Editorial Gustavo Gili
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel; D. Gutierrez (comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (p. 277-293). Buenos Aires: Manantial: Flacso; OSDE
- Dussel, I., Quevedo, L. A. (2010). DOCUMENTO BÁSICO. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Ed. Fundación Santillana
- Feixa, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación. La juventud en la era digital*. Barcelona: Ned Ediciones
- Freire, P. (1970/ 2015). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI de España Editores
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En S. Balardini (comp.) *Participación Social y Política de los jóvenes en el horizonte*

del nuevo siglo (p. 119-134) CLACSO. Buenos Aires: Edición Florencia Enghel

Motos, T. (2010) Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Revista RecreaArte. Creatividad socio expresiva en las Artes*, 12, 3. Recuperado de <http://www.revistarecreatearte.net/spip.php?article409>

Novella, A., Soler, P., Úcar, X. (2015). Investigando el empoderamiento juvenil desde y con los jóvenes. La planificación de un proceso de evaluación participativa, En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández, M., C. Guzman, C. (coords.) *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo* (p. 744-759). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Xocolotzin, U., Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (3), 295-304.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Norma **Publicaciones de Alternativas Europeas Barcelona** *La Fotonovela: Jóvenes y participación ciudadana* (2013).[Archivo Blog].

Recuperado de

https://alternativaseuropeas.files.wordpress.com/2014/02/anexo4_fotonovela_web.pdf

Nuestra participación, Nuestros derechos (2013). [Archivo Blog] Recuperado de

https://alternativaseuropeas.files.wordpress.com/2013/06/revista_nuestros_derechos_web.pdf

Renovela: Los derechos civiles desde una perspectiva juvenil (2014).[Archivo Blog].

Recuperado de

https://alternativaseuropeas.files.wordpress.com/2013/06/fotonovela_web.pdf

La ciudad participativa: construyendo el mapa de los derechos (2015) [DVD].

Recuperado de

<https://www.facebook.com/EA-Barcelona-109449335807268/>

**Iniciativas innovadoras desde la educación social:
los bancos del tiempo como estrategia de educación inclusiva
para la juventud en situación de dificultad social**

Andrea Maroñas, Ángela L. De Valenzuela
Universidade de Santiago de Compostela (ambas)
Santiago de Compostela (España) (ambas)
andrea.maronas@usc.es ; angela.devalenzuela@usc.es

Resumen

El trabajo que se presenta toma como referente teórico-conceptual y contextual a los Bancos del Tiempo (BdT); entendidos como una iniciativa socioeducativa innovadora que promueve el intercambio de servicios entre personas utilizando al tiempo como unidad de permuta. Esto es, una propuesta que favorece la reactivación de las redes sociales comunitarias, fomentando valores como la cooperación, la solidaridad y la inclusión social (Gisbert, 2010).

Su origen se circunscribe a la iniciativa cívica con un ‘cambio de enfoque’ en el que se priorizan las potencialidades de las personas frente a las carencias, con la máxima de que todo el mundo *debe y puede* aprender a *dar* y a *recibir* de los demás (Martellini, 2014). De ahí que se constituyan como una estrategia socioeducativa que fortalece el sentimiento de pertenencia y la cohesión social.

En esta línea, aunque los BdT suelen estar abiertos a toda la comunidad, por su propia naturaleza, ponen especial atención a la promoción social de las personas más vulnerables; por este motivo, nos proponemos reflexionar sobre los BdT como experiencias innovadoras que pueden favorecer la inclusión social, concretamente, del colectivo de jóvenes en dificultad social.

Nos referimos a chicas y chicos que –por diferentes casuísticas– carecen de un contexto familiar acogedor que les permita desarrollarse satisfactoriamente, motivo por el cual se ven abocados a vivir bajo el amparo de las instituciones. Una realidad en la que “se constata la necesidad de apoyos externos importantes para facilitar una transición [a la vida adulta] que reúne dos características específicas: es más temprana, muchas veces prematura y obligada, y en gran medida carece o es deficitaria en apoyos sociales” (Melendro, 2014, p.11). En definitiva, un trayecto a la adultez en el que lo más complicado y doloroso es el sentimiento de soledad que deriva de las carencias afectivas y relacionales.

Así, partiendo de las circunstancias que rodean a este colectivo, se analizará mediante una reflexión teórica fundamentada –utilizando la revisión documental como estrategia metodológica– de qué modo los BdT pueden contribuir al bienestar y desarrollo integral de la juventud que es vulnerable socialmente.

Por último, partiendo de los principios de la Pedagogía-Educación Social, se indican una serie de propuestas que contribuyan: de un lado a mejorar el alcance de los BdT en el seno de las comunidades locales y, de otro lado, a establecer políticas centradas en la igualdad de oportunidades, que se concreten en líneas de trabajo coordinadas y transversales, en las que la educación inclusiva ocupe un lugar prioritario.

Palabras clave: Bancos del Tiempo; Juventud en situación de dificultad social; Educación Social, inclusión social.

Los Bancos del Tiempo: compartiendo el tiempo desde una perspectiva pedagógica e inclusiva

En las últimas décadas la organización de la vida cotidiana se ha transformado considerablemente, pasando de una sociedad en la que los ritmos de la naturaleza marcaban la actividad comunitaria, a una sociedad de redes, caracterizada por los tiempos apesadumados y los horarios asincrónicos; donde el crecimiento económico ha instalado el individualismo, la competitividad y el consumismo como valores predominantes (Castells, 1998; Caballo, Caride y Meira, 2011). Unos factores que – sumados a la crisis estructural que arrastramos desde un tiempo a esta parte– han aumentado la brecha de la desigualdad social, afectando especialmente a los colectivos más vulnerables como es el de la juventud en dificultad social (Melendro, 2014).

En este contexto, las oportunidades que las personas tienen de organizar libremente sus tiempos, así como las posibilidades de participar en la vida comunitaria quedan considerablemente mermadas. De ahí que el tiempo, además de responder a su dimensión cronológica, deba ser considerado también desde la perspectiva social y educativa, ya que los cambios en su organización, cada vez más utilitarista, han incidido negativa y transversalmente en la calidad de vida de las personas, emergiendo problemáticas como:

- *La organización de la vida en torno a los horarios de trabajo remunerado*, desplazando a un segundo plano los tiempos libres y de ocio. Esta lógica no tiene en cuenta que un amplio sector de la población no forma parte del mundo productivo-material ya sea por no estar en edad laboral (niños, jóvenes, mayores, etc.) o por estar en paro.
- *La reducción de los tiempos compartidos, así como la pérdida de redes solidarias de apoyo entre la vecindad*, que tradicionalmente han jugado un papel fundamental en las dinámicas comunitarias.
- *Las dificultades de conciliación entre la vida familiar y laboral desde la perspectiva de género*, ya que la transición de la mujer cara una mayor presencia en el mundo laboral no ha estado acompañada con la asunción de más responsabilidades de carácter doméstico y familiar por parte de los varones.
- *La instrumentalización de los tiempos de la infancia y la juventud* en función de las necesidades y obligaciones, sobre todo laborales, de los adultos.

Por lo tanto, aludir a la disponibilidad de tiempo desde una perspectiva integral, implica hacer referencia a la capacidad de relacionarse de manera armónica individual y colectivamente, participar de las relaciones sociales y de las interacciones comunitarias, teniendo la posibilidad de poder decidir libremente en función de las necesidades y deseos que emergen de la vida en sociedad (Freixa, 2011); lo que supone un desafío de doble naturaleza:

- De un lado, un compromiso político que reconozca “la aportación de los tiempos en el bienestar, especialmente en el bienestar cotidiano” (Torns, 2008, p.30), asumiendo que la organización social de los tiempos es una tarea pública que necesita de políticas y acciones concretas.
- Y de otro, el que evocan las concepciones de la Pedagogía-Educación Social, al promover una educación que ponga énfasis “en los aspectos éticos y culturales, el conocimiento de uno mismo y del entorno para hacer así del individuo un miembro de una familia y un ciudadano, pero también alguien que (...) colabora con los demás” (Ortega, 2005, p.170).

Precisamente, los Bancos del Tiempo (BdT) trabajan en esta línea mediante

un sistema de intercambio de servicios donde el valor del cambio es el tiempo, contribuyendo a la construcción de una red igualitaria de apoyos mutuos en el ámbito local que incide en la mejora de la cohesión y de la participación social (Maroñas, Caride y Gradaílle, 2015, p.84).

En este sentido, además de ser una vía innovadora para el intercambio no monetario de servicios, dibujan oportunidades para recuperar la proximidad y la confianza entre las personas, haciendo de la comunidad un escenario socioeducativo privilegiado en los procesos de inclusión social.

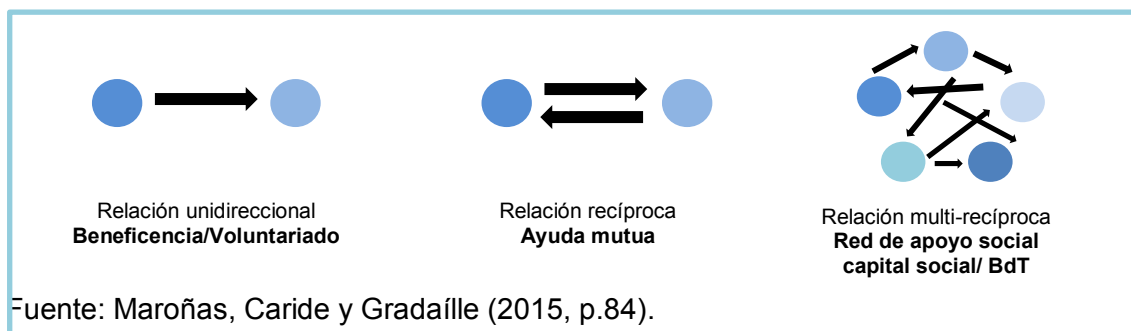
Aunque la investigación en este campo no es muy extensa, existen diversos estudios que indican –entre otras cuestiones– que las personas en dificultad social participan en mayor medida de estas iniciativas (Collom, 2007; Marks, 2007). En concreto, y de acuerdo con las indagaciones realizadas por Seyfang (2003), las principales motivaciones para formar parte de un BdT son: ayudar a los demás, conocer gente, hacer amigos y obtener ayuda; todas ellas razones que cubren una gama amplia de objetivos de inclusión social con alcance también económico y político.

Desde esta filosofía se hace hincapié en las potencialidades de las personas, de tal forma que pasan de ser eventuales consumidoras o productoras a ‘*prosumidoras*’, co-productoras y protagonistas de las dinámicas comunitarias (Cahn, 2006), sin que las diferencias socioeconómicas o de cualquier otra naturaleza supongan una dificultad.

En consecuencia, los Bancos del Tiempo se convierten en un medio de interacción entre diversos colectivos sociales, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia y el capital social; un concepto que alude a la existencia “de una moralidad en la economía desde la ciudadanía -y también desde las instituciones públicas- expresada en iniciativas asociativas en red como, por ejemplo el trueque, los BdT (...), etc. que podríamos etiquetar como trabajo cívico” porque, en definitiva, “los hechos económicos son hechos sociales” (Sanz, 2002, p.154).

Además, los Bancos del Tiempo operan como agentes promotores de la participación intervecinal donde el tiempo intercambiado es de reciprocidad mutua, paritario y multilateral (Méndez y Altés, 2009). Por tanto, el propósito es fortalecer la comunidad mediante la construcción colectiva de una red donde aumente cualitativamente el capital social a través de relaciones multi-recíprocas que superen modelos de ayudas unidireccionales y bidireccionales:

Figura nº 1: Modalidades de ayuda



La juventud en situación de dificultad social: los BdT como acción socioeducativa

Lamentablemente, son diversas las circunstancias que definen las realidades de vulnerabilidad social; de ahí la relevancia de hacer una conceptualización específica de cada una de ellas. En concreto, al hablar de juventud en situación de dificultad social en este trabajo, se alude a chicas y a chicos que –por diferentes casuísticas– carecen de un contexto familiar acogedor que les permita desarrollarse satisfactoriamente, motivo por el que se ven obligadas/os a vivir en instituciones bajo el amparo del sistema de protección de menores. Unas circunstancias que hacen que estos jóvenes transiten a la vida adulta mucho tiempo antes que otros de su misma edad; con todo lo que esto supone en lo referente a la desigualdad de oportunidades y a las dificultades de interacción con su grupo de iguales en particular, y con el resto de la sociedad en general.

Como se ha señalado, las lógicas capitalistas condicionan cada vez más la organización de los tiempos y fomentan la atomización de los grupos sociales; una realidad que poco ayuda a este colectivo en la construcción de un proyecto de vida integral e integrador. Así, tanto la falta de trabajo remunerado como de apoyo familiar e institucional, no les permite participar, o al menos tanto como quisieran, en los tiempos sociales, ya que éstos se caracterizan, cada vez más, por el “consumo” (ir al cine, salir por la noche, tomar un café, viajar, tener coche, etc.) como una exigencia indispensable (Tezanos, Sotomayor, Sánchez Morales y Díaz, 2013).

En este contexto, no es de extrañar que –según los profesionales que trabajan con estos jóvenes– las demandas prioritarias de estos chicos y chicas sean:

Contar con personas adultas que les escuchen, las normas y límites, seguridad, apoyo y refuerzo constante del educador, sentirse valorados, aprender a implicarse, a participar, asumir y sentirse responsables, creer en sí mismos, adquirir habilidades sociales y de resolución de conflictos, conocerse a sí mismos, relativizar los éxitos y los fracasos, tener una visión realista de la vida, recibir mensajes coherentes, junto al sentido de pertenencia (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014, p.63)¹.

¹ A pesar de que los resultados de la investigación que recoge este libro se centran en la adolescencia en riesgo de exclusión social, consideramos que también se pueden extrapolar a la juventud que se encuentra en la misma situación de dificultad.

Ante este panorama, los Bancos del Tiempo se constituyen como una iniciativa de especial relevancia en la promoción e inclusión social de este colectivo ya que, partiendo de las potencialidades de cada persona y al margen de parámetros monetarios, favorecen la interacción social entre los miembros de la comunidad.

Así las cosas, partiendo de las posibilidades de enriquecimiento que los Bancos del Tiempo generan en las comunidades en general, estas iniciativas pueden ofrecer – entre otras– las siguientes oportunidades para la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social:

- *Incremento de la autoestima* → Dado que en general son jóvenes con una escasa valoración de sí mismos, la participación en un BdT les permitirá poner en práctica las múltiples capacidades que poseen y, por tanto, tomar conciencia de lo mucho que pueden aportar a las personas de su entorno. Además, su autopercepción se verá fortalecida porque, frente a la costumbre de vivir relegadas/os a un segundo plano, en este sistema de intercambio de servicios se convierten en las/os protagonistas del proceso.
- *Sentimiento de identidad y pertenencia* → El hecho de formar parte de las dinámicas de su comunidad hace que este colectivo –habitado a no tener un referente familiar, institucional y/o contextual estable– comience a sentirse parte integrante del contexto en el que vive.
- *Sentimiento de igualdad social* → Al hablar de experiencias de intercambio no monetario y de un sistema relacional igualitario, se evita la generación y perpetuación de estereotipos y ‘etiquetas’ negativas asociadas habitualmente a estas chicas y chicos.
- *Favorece las relaciones sociales* → Algunas de las características que definen a este colectivo –en lo que a relaciones sociales se refiere– es la “carencia de redes sociales positivas en el grupo de iguales” (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014, p.82). Asimismo, sus tiempos sociales son compartidos mayoritariamente con los jóvenes de la institución en la que viven; existen limitaciones temporales en sus tiempos libres y de ocio, pues las obligaciones laborales y la búsqueda activa de empleo se presentan como prioritarias; la participación en las dinámicas comunitarias es escasa, etc. Todos ellos aspectos que repercuten en la configuración de su identidad y dibujan una escasa red de apoyo social, ante la que los BdT se presentan de gran utilidad dado que favorecen la participación social mediante el intercambio de tiempo compartido con otras personas.

De este modo, se observa como los Bancos del Tiempo ofrecen un amplio abanico de oportunidades en lo que respecta a la mejora del desarrollo individual y social de los jóvenes en situación de dificultad social. No obstante, es necesario profundizar en esta realidad desde el ámbito científico-académico, pues, aunque existe alguna investigación al respecto (Marks, 2012), ésta todavía sigue siendo una línea de indagación poco estudiada.

El papel de la Educación Social en la promoción de los BdT como elemento de inclusión social de la juventud en situación de vulnerabilidad

Aunque tengamos en cuenta el potencial de los BdT, de poco serviría contar de sus servicios si son una acción aislada en materia de bienestar, cuando el horizonte es dar respuesta integralmente a las necesidades de la ciudadanía (Maroñas, 2014). Por esto, es necesario recordar que, en los procesos de participación social, y en especial con jóvenes en situación de riesgo y/o dificultad, no es suficiente quedarnos en los discursos, sino que son imprescindibles acciones en las que la Educación Social juegue un papel fundamental en lo que respecta al fomento de la inclusión social.

Por un lado, la mera existencia de un BdT no garantiza un uso satisfactorio del mismo o la mejora de las relaciones comunitarias. En este sentido, las/os profesionales de la Educación Social deben emprender acciones socioeducativas encaminadas a informar, sensibilizar e involucrar a la ciudadanía en los BdT, evidenciando el enriquecimiento individual y social que se deriva de su práctica, sobre todo, en lo referente a la equidad de oportunidades sociales.

Por otro lado, es necesaria una transformación del modelo de organización de los tiempos sociales en las instituciones de protección, que amplíe el círculo social de estos jóvenes más allá de sus compañeras/os de vivienda. En esta línea, es fundamental que las educadoras y educadores sociales favorezcan procesos educativos democráticos donde se consensue con los jóvenes cómo organizar los tiempos o qué hacer en su tiempo libre. Un proceso dialógico donde las/os profesionales deberán asumir un papel de orientación, mediante el que informar y motivar para la participación activa en la sociedad en general y en los BdT en particular.

Por último, dado que las problemáticas que afectan al colectivo de jóvenes en dificultad social son holísticas, el sentido de corresponsabilidad apela a “la implicación efectiva del conjunto de la población -no sólo de aquella que necesita una mayor compensación por sus situaciones sociales o económicas de desventaja-; también de las diferentes administraciones y de los recursos existentes” (Núñez, 2007, p.1067), trabajando conjuntamente *por y para* sociedades más inclusivas y justas.

En este sentido, dado que “el tiempo es un factor clave para la cohesión”, es fundamental que las políticas sociales, educativas y culturales se impliquen en este proceso, favoreciendo iniciativas basadas en “tiempos de calidad relacional”, que fomenten la participación social y enriquezcan el desarrollo personal y comunitario (Caballo, Caride y Meira, 2011, p.22). En todo ello, resulta clave el quehacer de los profesionales de la Educación Social ya que, el ejercicio de las funciones que le son propias, como la mediación, la inclusión o la dinamización, son necesarias para la construcción de una sociedad más humanamente digna para todas y todos.

Bibliografía

Caballo, M^a.B., Caride, J.A. y Meira, P.A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 11-24.

- Cahn, E. (2004). *No más gente desechable. La coproducción, un imperativo*. Washington D.C.: Essential Books.
- Collom, E. (2007). The motivations, engagement, satisfaction, outcomes and demographics of time bank participants: survey findings from U.S system. *IJCCR*, 11, 36-38.
- Freixa, C. (2011). Políticas públicas de los usos del tiempo. Cambiar el tiempo de las ciudades y la organización de los tiempos de trabajo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 54-62.
- Gisbert, J. (2010). *Vivir sin empleo. Trueque, bancos de tiempo, monedas sociales y otras alternativas*. Barcelona: Los libros del lince.
- Marks, M. (2012). Time banking service exchange systems: a review of the research and policy and practice implications in support of youth in transition. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 120-136.
- Maroñas, A. (2014). Os Bancos do Tempo: unha iniciativa pedagóxica e social para o Desenvolvemento Comunitario. En Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Eds.), *I Premio TFG.eduso e Experiencias de Educación Social* (pp. 13-56). Santiago de Compostela: CEESG.
- Maroñas, A., Caride, J.A. y Gradaílle, R. (2015). Os Bancos do Tempo: unha iniciativa pedagóxica e social para a dinamización comunitaria. *Revista Galega de Educación*, 63, 83-86.
- Martellini, M. (2014). Los bancos del tiempo en España: combatiendo la recesión con la moneda social. *CMC Senior Theses*, 816, 1-95. Recuperado el 05 de mayo de 2015, de http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/816.
- Méndez, E. y Altés, J. (2009). Los Bancos de tiempo. En C. Recio, E. Méndez y J. Altés, *Los bancos de tiempo. Experiencias de intercambio no monetario* (pp. 61-77). Barcelona: Graó.
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta en la era de la globalización: acción socioeducativa con jóvenes vulnerables. En G. Pérez Serrano y Á. De-Juanas (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 7-17). Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Coord.), Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- Núñez, H. (2007). Trabajo socioeducativo con jóvenes en riesgo de exclusión social: la experiencia en el centro de menores "Els Castanyers". En X.M. Cid y A. Peres (Eds.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (pp. 1065-1073). Vigo: Universidade de Vigo, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro y SIPS.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Sanz, G. (2002). Las asociaciones de Banco de Tiempo: entre la reciprocidad y el mercado. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 15, 153-163.

Seyfang, G. (2003). Tackling social exclusion with community currencies: learning from LETS to Time Banks. *IJCCR*, 6, 1-11.

Tezanos, J.F., Sotomayor, E., Sánchez Morales, R. y Díaz, V. (2013). *En los bordes de la pobreza. Las familias vulnerables en contextos de crisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Torns, T. (2008). Les polítiques de temps des d'una perspectiva de gènere. En M. De la Fuente (Coord.), *Polítiques locals dels temps. Gènere, ciutat i benestar quotidià* (pp. 25-46). Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials (ICPS).

Ocio y tiempo libre en niños y jóvenes en riesgo social de la Colonia Barranca Honda

Laura Pinto Araújo lauravpinto25@gmail.com;

Claudia Guzmán Zárate claudia.guzman.zarate@gmail.com;

Yesenia Cisneros Domínguez y Samantha Rodríguez Zárate.

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Puebla, México.

Resumen

Esta comunicación pretende dar a conocer un proyecto de investigación en curso cuyo objetivo principal es identificar factores de inclusión social y posibles grietas en la cohesión social relacionadas con el tiempo libre de la población de la Colonia Barranca Honda del Municipio de Puebla visualizando, principalmente, las situaciones de riesgo social de niños y jóvenes que no son suficientemente atendidas por los mecanismos institucionales o sociales destinados a ello. Específicamente nos interesa ubicar y describir los principales factores de riesgo social que se manifiestan en dicha población; conocer las prácticas culturales, recreativas, lúdicas, formativas y comunicativas, entre otras, en las que participan los niños y jóvenes no escolarizados de dicha colonia; identificando sus necesidades y expectativas en relación con su tiempo libre; valorando la manera en la que ese tiempo influye en su vida cotidiana, y analizando también su incidencia en los procesos de socialización primarios y secundarios, así como en sus prácticas de ocio.

El presupuesto sobre el cual se erige esta investigación es que el tiempo libre de niños y jóvenes puede ser, tanto un factor que potencie su situación de vulnerabilidad como grupo, como uno capaz de contribuir, a la vez, al desarrollo integral de su personalidad individual y al desarrollo social de su comunidad. En este sentido, nuestro interés está centrado en la necesidad de conocer y determinar las condiciones en que uno y otro factor actúan para, de esta forma, poder intervenir de manera oportuna.

Interesa, sobre todo, conocer las prácticas que realizan los adolescentes no escolarizados de Barranca Honda en su tiempo libre, así como las necesidades reales de ocio de este grupo poblacional; pues estos conocimientos resultan indispensables a la hora de diseñar estrategias que permitan mitigar la desigualdad de oportunidades existente, así como elaborar políticas encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas y a fomentar el desarrollo social de la comunidad.

Palabras clave: tiempo libre; ocio; adolescencia; riesgo social; calidad de vida.

El sabio uso del ocio es un producto de la civilización y de la educación
(Bertrand Russell)

El antiguo término griego *sjolé*, del cual proceden tanto “ocio” como “escuela”, remite a ese valioso tiempo en el que los ciudadanos atenienses, y sólo ellos, podían dedicarse de lleno a la contemplación y al estudio. En la sociedad griega antigua las actividades materiales no representaban algo importante, de hecho se consideraban actividades degradantes, (tareas propias de esclavos y artesanos) que volvían dependientes a los hombres. Sin embargo, para esta sociedad, el ocio [*sjolé*] en el que los ciudadanos atenienses podían consagrarse al estudio de la ciencia y de la filosofía era algo realmente importante. “Las actividades de subsistencia recibían así un sentido opuesto al que la sociedad moderna les dará, pues hoy pensamos que es precisamente por el trabajo que un hombre logra su independencia” (Santander, 2003: 62).

Ya en las primeras páginas de la *Metafísica* de Aristóteles podemos leer cómo el origen mismo de la filosofía está ligado a ese “tiempo libre”, exento de necesidades y deseos insatisfechos, pues según el estagirita, sólo así el hombre estaría en condiciones de dejarse asombrar por el mundo que habita.

Los hombres –ahora y desde el principio- comenzaron a filosofar al quedarse maravillados... y es que un conocimiento tal comenzó a buscarse cuando ya existían todas las ocupaciones y conocimientos necesarios, y también los relativos al placer y al pasarlo bien... (Aristóteles, *Metafísica* I, 982b 11- 24).

Para Aristóteles, el mundo comienza a asombrarnos, precisamente, cuando de algún modo logramos “desligarnos” de él. Y es que el ocio antiguo remite a un tiempo que distancia al hombre de las múltiples ocupaciones y pensamientos de la vida cotidiana, permitiéndole volver sobre el mundo de un modo muy diferente.

Desde el Renacimiento y hasta la fecha, el término ocio ha sido contaminado negativamente por el vicio medieval de la acedia, sinónimo de pereza y abulia. Y aunque popularmente “ocio” se ha entendido como sinónimo de ociosidad, lo cierto es que ambos términos difieren significativamente.

En este contexto la ociosidad, relacionada con el pecado capital de la pereza, ha sido considerada causante de todo vicio y, por su oposición al trabajo, algo prácticamente intolerable en una sociedad moderna que lo sacraliza¹ (Theunissen, 2005: 49). Hemos de destacar también que el concepto de “tiempo libre” surge apenas a partir del desarrollo industrial y de sus significativas implicaciones en la vida del hombre mientras que, como vimos, el comienzo del ocio no es algo que podamos fechar.

Quizás sea la expresión latina “*otium*” (que remite a la Roma conquistadora y comerciante), la que mejor se ajuste al sentido moderno de “ocio”. Pues el ocio [*otium*] romano era la recompensa y el descanso del negocio [*nec-otium*] (Giangrande, 1974).

Para Kant, por ejemplo, el ocio es la coronación de una vida activa, es decir, el merecido descanso para una vida llena de ocupaciones; mientras que la ociosidad

¹ El ocio sólo cobra sentido para los modernos cuando es entendido como descanso; de otro modo, sólo refiere a la pereza.

supone la total falta de ocupación en la vida y se relaciona directamente con la desidia (Kant, 1998: 201).

De lo anterior resultan al menos dos ideas importantes: 1) tiempo libre y ocio no son lo mismo ni deben entenderse como sinónimos, puesto que cargan con connotaciones muy diferentes; y 2) el ocio moderno es algo propio de adultos trabajadores, lo cual implica que niños y jóvenes, en este contexto, quedan excluidos de este tipo de experiencia. Veamos ahora cómo se concibe actualmente el ocio.

En las últimas décadas se ha comenzado a ver al ocio como un claro referente de desarrollo social, convirtiéndolo en un verdadero desafío para las instituciones públicas y privadas que buscan, a través de la formación en y para el ocio, fomentar la igualdad de oportunidades de las personas.

Para Neulinger (1981) y Cuenca (2009), el ocio no solamente es un componente esencial de la vida, sino que se relaciona directamente con la calidad de vida de las personas,

El ocio es signo de calidad de vida de un modo directo, en cuanto a satisfacción de la necesidad de ocio, y también de un modo indirecto, en cuanto correctivo equilibrador de otros desajustes y carencias de tipo personal o social. En cuanto a ocupación gustosa, las experiencias de ocio asumen las funciones que antes se satisfacían con el trabajo, pero que ahora, bien por su escasez, bien por sus características actuales, resultan de una realización harto difícil (Cuenca, 2009: 9).

Los jóvenes desarrollan su personalidad y construyen su identidad en función de lo que realizan en su tiempo libre y del modo en que comparten ese tiempo con los otros. En el caso concreto de la población adolescente la importancia del grupo de iguales adquiere un sentido mucho más relevante aún en la articulación de tiempo libre e identidad, pues los jóvenes comparten con el grupo de iguales un espacio donde proyectan formas concretas de relacionarse y una cierta autonomía de los adultos que les permite comenzar a configurar su propia identidad (Quiroga y Alonso, 2011: 90).

Ahora bien, el modo en el que se emplea el tiempo libre refleja las desigualdades sociales ya que el acceso a determinadas prácticas depende directamente de la posición social. En la actualidad, el modelo dominante de ocio está fuertemente condicionado por las dinámicas de mercado y los jóvenes se sitúan en él, a la vez, como objetos y sujetos de consumo (Alegre y Herrera, 2002 en Soria, 2009). Esto significa que los jóvenes con menores ingresos no logran acceder a este tipo de ocio dominante y las brechas sociales se terminan acrecentando aún más. Aunado a ello, la escasez de recursos que se adapten a las necesidades de niños y jóvenes así como a sus demandas reales de ocio parece constituir, en sí mismo, un factor de riesgo social (Quiroga y Alonso, 2011: 94).

El concepto de riesgo social² fue introducido por el Banco Mundial en el año 2000 a fin de desarrollar instrumentos adecuados que permitan evaluar, prevenir y mitigar los

² La capacidad de los individuos, hogares y comunidades de administrar el riesgo depende de las características del mismo: su fuente, correlación, frecuencia e intensidad. El riesgo puede ser tanto de origen natural (inundaciones, huracanes) o el resultado de la actividad humana (inflación, devaluación abrupta de la moneda); los riesgos pueden no estar correlacionados entre individuos (ser idiosincráticos) o correlacionados (covariantes) tanto entre sí como a lo largo del tiempo, y pueden tener una baja

efectos negativos de la vulnerabilidad económica (WB, 2000/2001). En este sentido, la Carta Internacional de la Educación del Ocio manifiesta de forma expresa que la educación del ocio tiene que ser un componente esencial de los aprendizajes y experiencias recibidos en cada fase de la educación, tanto formal como no formal (WLRA, 1993); y esto implica que los objetivos y contenidos relacionados con el ocio en la educación deben estar encaminados al desarrollo de valores, actitudes, conocimientos, habilidades y comportamientos que posibiliten una integración armónica de las diversas dimensiones (físicas, espirituales, cognitivas, afectivas y sociales) involucradas en el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes. Concretamente las actividades creativas y recreativas resultan de suma importancia para favorecer el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, la capacidad de expresión y comunicación, el pensamiento autónomo, la reflexión crítica, la responsabilidad y el sentido de la cooperación al momento de enfrentarse a los problemas cotidianos (Mattos, 1976; Néreci, 1973). Cómo entender este ocio formativo entonces.

Habitualmente consideramos que determinadas actividades como: jugar, asistir al teatro, leer un libro o practicar un deporte son, sin más, referentes de ocio. Sin embargo, bien entendida la experiencia de ocio, esto sólo es así para las personas que realizan esas prácticas libre y satisfactoriamente; pues para alguien que no disfruta leyendo o practica un deporte por prescripción médica, dichas actividades no significan una experiencia de ocio en lo absoluto. Así, la vivencia plena de ocio sólo se produce libremente cuando se lleva a cabo como experiencia completa y con sentido. Es por ello que para que el tiempo libre se convierta en ocio hay ciertos rasgos que deben caracterizar a la experiencia (Cuenca, 2009).

frecuencia pero afectar severamente el bienestar de la población, o ser recurrentes en el tiempo (frecuencia alta) e impactar levemente en el bienestar (Otto Thomasz et. al. 2014: 33).

En la siguiente tabla* procuramos sintetizarlos y clarificarlos:

Rasgo:	Descripción de la experiencia:
Propia	Se trata de una experiencia en la que el individuo se identifica en el mundo y con los otros, por ello el ocio constituye un requisito indispensable en la calidad de vida de las personas.
Afectiva	En ella se concede un lugar preponderante a la imaginación y a la sensibilidad, lo cual le permite al individuo ser afectado por el mundo.
Integral	Se realiza sin una finalidad utilitaria y es desinteresada en cualquiera de sus expresiones.
Extraordinaria	El ocio es una experiencia fuera de lo común en la que se abre la posibilidad de experimentar la propia existencia.
Atemporal	La experiencia de ocio se identifica en el instante del presente, pero se enriquece en la medida en que incorpora significativamente pasado y futuro en un tiempo significativo que permanece fuera del tiempo de la cotidianidad.
Formativa	Es formativa en todas sus manifestaciones, pues la educación del ocio es un proceso abierto que no refiere sólo a la infancia, sino que afecta a todas las edades y se desarrolla a lo largo de toda la vida en cada experiencia.
Aguda	Las experiencias de ocio pueden ser evaluadas según el grado de satisfacción que promueven en el individuo, ya sea durante el proceso mismo de la actividad como en sus resultados.
Libre	Es una experiencia vivencial libre y autónoma, se trata de lo que “me gusta” hacer, y no lo que “debiera” hacer. Sin embargo, el ejemplo a través de experiencias positivas puede incidir en los gustos y en las decisiones. Por ello es importante la formación en y para el ocio, a fin de fomentar este tipo de experiencias.
*Elaboración propia a partir de Cuenca, 2009: 13 y ss.	

Siguiendo a Cuenca, estas características propias de una auténtica experiencia de ocio aportan referencias esenciales para la intervención pedagógica, pues una pedagogía del ocio induce a orientar la acción educativa hacia nuevos modos de entender el ocio y las funciones que esta experiencia personal y fenómeno social asumen en la actualidad; pues el ocio entendido como ámbito de desarrollo humano, (en tanto que proporciona satisfacción, vivencia de libertad y autotelismo) es un claro indicador de que no estamos hablando de una vivencia espontánea sin más, sino de experiencias maduras a las que se accede gracias a la formación. Esta es la función primordial de la Pedagogía del ocio que plantea Cuenca (2009: 21), y el tipo de formación con la que pretendemos orientar nuestra posterior intervención.

Ahora bien, el presupuesto sobre el cual se erige esta investigación es aquel que determina que tiempo libre y ocio implican para los jóvenes: tanto un factor que potencializa su situación de vulnerabilidad como grupo, como uno que contribuye al

desarrollo integral de su personalidad individual³ (Caride, et. al. 2012: 46). Es por ello que consideramos urgente implementar acciones que contribuyan a comprender mejor el tiempo libre y las necesidades de ocio de este grupo poblacional para, posteriormente, intervenir a través de una formación en el ocio que incida en su calidad de vida y en la regeneración del tejido social de su comunidad. Veamos ahora cuál es el marco contextual de este proyecto.

La sociedad moderna tiene mayores posibilidades para la realización del ocio, pero cada persona puede utilizarlas de un modo diferente. La actitud de la persona, sus intereses y su capacidad de disfrute están más asociados a su formación que a lo que objetivamente se ofrece

(Cuenca, 2009: 22).

La colonia Barranca Honda pertenece a la junta auxiliar San Pablo Xochimehuacan⁴ del Municipio de Puebla. Su población es antigua y está emparentada con un importante centro ceremonial y cultural prehispánico.

Hoy existen en ella familias del grupo náhuatl que también hablan castellano, y predomina el mestizaje. Su territorio fue Municipio Libre recién hasta el año 1930 y en el año 1963 se anexó al Municipio de Puebla como Junta Auxiliar (Carrillo Vivas, 1996: 17). Año en el que el gobierno Federal expropió tierras para construir el Mercado de Abastos. La expropiación de tierras y la venta de terrenos irregulares han marcado fuertemente a la población de esta zona, figurando entre su historia reciente los conflictos políticos por presuntos fraudes relacionados con la venta ilegal de terrenos.

El rezago en materia educativa es muy significativo: según datos del INEGI, en Barranca Honda el 20% de la población de 15 años o más es analfabeta, y el otro 80 % no ha completado la educación básica.

Por otra parte, más del 92% de la población no tiene acceso a servicios básicos de salud y la tasa de mortalidad infantil en el Estado de Puebla es de 20.12%, una de las más altas del país (CONAPO, 2005).

Además, más del 33% de las viviendas particulares habitadas no tienen piso y el 67% de estas no disponen de excusado, drenaje ni agua potable (CONEVAL, 2010).

En Puebla la población mayor de 18 años considera a la inseguridad y al desempleo como los dos problemas más importantes que hoy aquejan a la entidad, (INEGI, 2015). Esto podría estar incidiendo, de forma conjunta, en un cambio de comportamiento de los adultos y jóvenes respecto a sus rutinas y actividades cotidianas, así como al uso que éstos hacen tanto de su tiempo libre como de los espacios públicos especialmente

³ El concepto de direccionalidad (negativa y positiva) que trabaja Cuenca (2000: 45), ayuda a comprender esta idea con mayor claridad.

⁴ San Pablo Xochimehuacan se ubica al noroeste de la Ciudad de Puebla limitando con ella, y al oeste con San Felipe Hueyotlipan y San Jerónimo Caleras. Al sur de San Pablo del Monte, e Ignacio Romero Vargas; y al este de San Sebastián de Aparicio, y la Resurrección. Ella misma, así como todas las juntas auxiliares con las que colinda son consideradas ZAP (zonas de atención prioritaria del Municipio de Puebla), por sus altos índices de marginación y pobreza. Mientras que, por su parte, el centro de Ciudad de Puebla posee uno de los índices delictivos más altos del Municipio. San Pablo Xochimehuacan es considerado uno de los polígonos que, por sus características, está dentro del PRONAPRED (Programa Nacional de Prevención del Delito).

destinados a ello, lo cual repercutiría directamente en la desintegración del tejido social. No obstante lo anterior, son varias las instancias gubernamentales presentes en la Colonia que ofrecen apoyos diversos a los sectores más vulnerables de la población; aunque ninguno de ellos logra alcanzar realmente a dichos sectores, pues sus programas están pensados desde una lógica político-administrativa mal planeada y mal implementada, es decir, no hay en ellos una investigación previa que permita conocer a fondo la raíz de los problemas, ni cuentan con la participación e involucramiento de los implicados.

Ahora bien, como veíamos antes, ocio, formación y empleo son dimensiones especialmente significativas en la etapa juvenil, pues contribuyen a configurar la identidad del joven al tiempo que son factores prioritarios presentes en y para la formación integral del sujeto (Pérez Serrano, 2015). De esta manera podemos afirmar que lo característico de este proyecto consiste en analizar algunos de estos factores en un sector poblacional fundamentalmente frágil, como es el de los jóvenes en riesgo social. Con ello se persigue una doble finalidad: en primer lugar, se pretende dar a conocer las necesidades reales y las características actuales del ocio y el tiempo libre en este sector de la población, así como las posibles interrelaciones existentes en función de variables contextuales e identitarias. En un segundo momento se propondrá un proyecto de intervención formativa que contemple el tránsito de estos niños y jóvenes a una vida adulta más sana, responsable y autónoma; aportando a la edificación de un modelo integral de acción socioeducativa para la reconstrucción del tejido social en la Colonia⁵. Pero para ello, los objetivos generales que nos hemos propuesto esta primera etapa de investigación son los siguientes:

- Identificar factores de inclusión social así como las posibles grietas en la cohesión social de la población de la Colonia Barranca Honda del Municipio de Puebla.
- Visualizar las situaciones de riesgo social de los niños y jóvenes de la Colonia que no son suficientemente atendidas por los mecanismos institucionales o sociales destinados a ello.
- Ubicar y describir los principales factores de riesgo social que se manifiestan en dicha población.
- Conocer las prácticas culturales, recreativas, lúdicas, formativas y comunicativas, entre otras, en las que participan los niños y jóvenes no escolarizados de la Colonia; identificando sus necesidades y expectativas en relación con su tiempo libre.
- Valorar la manera en la que repercute el tiempo libre de los niños y jóvenes no escolarizados en su vida cotidiana, analizando su incidencia en los procesos de socialización primarios y secundarios, así como en sus prácticas de ocio.

⁵ Esta es la segunda etapa de un proyecto mucho más amplio que implica: aplicar un proyecto piloto de intervención con enfoque participativo para educar en el Ocio de niños y jóvenes no escolarizados de la Colonia, y emitir algunas recomendaciones a los organismos gubernamentales presentes en la Colonia a fin de coadyuvar, desde la formación en y para el ocio, a la reconstrucción del tejido social. No obstante, en este trabajo nos centraremos solamente en la primera etapa.

Ahora bien, para lograr los objetivos en la investigación la metodología empleada será de corte cualitativo, y el tipo de estudio será: exploratorio, descriptivo y analítico. Concretamente, el método de investigación utilizado será el etnográfico, a través de cuasi-etnografías técnicas (observación, entrevistas, diarios de uso del tiempo, mapas de relaciones y geográficos, registros audiovisuales, fotografías, y dibujos, entre otros).

Nuestro grupo objetivo son niños y adolescentes no escolarizados de entre 8 y 16 años que viven en la colonia Barranca Honda del Municipio de Puebla (Cobertura).

La muestra estará determinada de la siguiente forma: nueve casos de estudio; tres espacios donde se desarrollan prácticas de esparcimiento, recreativas, deportivas y/o culturales; y seis seguimientos a personas que participan en prácticas culturales y/o de educación no formal. Esto permite establecer nuestra unidad de análisis a través de relaciones de prácticas cotidianas donde se expresan prácticas de ocio y tiempo libre.

Bibliografía

Achugar, Hugo; Sandra Rapetti; Susana Dominzain y Rosario Radakovich. (2000) *Imaginario y consumo cultural. Primer Informe sobre consumo y comportamiento cultural, Uruguay 2002*. Montevideo: Universidad de la República del Uruguay y Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos.

Aristóteles. (2000) *Metafísica*, trad. Tomás Calvo Martínez, Madrid: Gredos.

Caride Gómez, José; Castiñeiras, Juan; Rodríguez Fernández, Miguel. *Educación cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada*; Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 20, julio-diciembre, 2012, pp. 19-60; Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social; Sevilla, España.

Carrillo Vivas, *Reseña monográfica de las Juntas Auxiliares del Municipio de Puebla, H. Ayuntamiento del Municipio de Puebla 1993-1996*, Puebla, 1996.

CONACULTA. (2010) *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales de Puebla*, Puebla: CONACULTA.

CONEVAL. (2010) *Informe de la pobreza en México. El país los estados y sus municipios*. México: CONEVAL.

CONAPO. (2005) *Índices de marginación*. México: CONAPO.

Cuenca, M. (2009) *Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre*, en José Carlos Otero López (ed.) (2009) *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, Lugo: Axac.

----- (2000) *Ocio Humanista*. Documentos de estudio de ocio N°16, Bilbao: Universidad de Deusto.

Giangrande, L. (1974) *El ocio en Roma*. *Sociedad y Ocio*, Vol. VI, num. 3, 37-57.

INEGI. (2015) *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*, Puebla: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Kant, Immanuel. (1998) *Antropología práctica*, trad. Roberto Rodríguez Aramayo, Madrid: Tecnos.

Neulinger, John. (1981) *The Psychology of Leisure. Research Approaches to the study of leisure*. Charles C. Thomas Publisher, Springfield.

Pérez Serrano, G. (Coord.) (2015) *Ocio, formación y empleo en jóvenes en dificultad social*. Madrid: Dickinson.

Santander, J. *La meditación del tiempo en la filosofía*. Morphe Revista de la maestría en ciencias del lenguaje, ICSYH, Universidad Autónoma de Puebla, Núm. 11-12, Puebla.

Theunissen, M. (2005) *Anteproyectos de modernidad: Antigua melancolía y acedia de la edad media*. Valencia: Universitat de Valencia y Asociación Náyade.

Thomasz, Otto.; Castelao Caruana, M.; Massot, J.; Eriz, M. (2014) *Riesgo social: medición de la vulnerabilidad en grupos focalizados*. Cuadernos del CIMBAGE N° 16, 27-51.

Quiroga, V.; Alonso, A. (2011) *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. UNICEF, Fundació Pere Terrés.

WLRA. (1993) *Carta Internacional de la Educación del Ocio*. Seminario Internacional sobre Educación del Ocio. Asociación Mundial del Ocio y la Recreación; Jerusalén: World Leisure and Recreation Association (WLRA).

World Bank. (2001) *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. New York: Oxford University Press.

Los centros jóvenes: receptores de demandas y respuestas

Margarita González Sánchez
Universidad de Salamanca. Salamanca, España
mgsa@usal.es

David Caballero Franco
Universidad de Salamanca. Salamanca, España
caballero@usal.es

Judith Martín Lucas
Universidad de Salamanca. Salamanca, España
judithmartin@usal.es

Roberto Muñoz Alonso
Plan B. Educación Social. Salamanca, España
rupe@planbeduso.es

Abstract

The Youth Centers pretends to supply information to youngsters aged 14 to 30. The space that we are referring to is a meeting point for most of them, furthermore, they attend this space to solve personal issues and learning needs.

We decided to conduct a survey for youngsters from the Youth Centers in order to know consider demands and interests of the local youth, we want to know if the Youth Center is able to cover this requirements, at the same time we try to encourage their empowerment and participation in their social enviroment.

The three basic pillars on which the Youth center bases its activity are: the educative area, the employment, and the leisure area. The Youth Center concept is developing over time, it is much more transmitting information to young people, it is a space accompaniment, where it makes sense the figure of the educador.

Keywords: Space young, information, accompaniment

Introducción

Analizar la juventud, sus preferencias, necesidades y expectativas es adentrarnos en un mundo en constante cambio y movimiento que constituye un foco de gran interés para la Pedagogía Social. Desde la Pedagogía y la Educación Social se puede intervenir en este campo a través de diversos profesionales de intervención socioeducativa y desde nuestro punto de vista es uno de los espacios donde se justifica la presencia y el papel del educador social, con capacidad profesional de respuesta a las necesidades y demandas de los jóvenes. Sin duda, en los ámbitos de la infancia y la juventud ha encontrado el educador lugares específicos para su acción

educadora, sin embargo, actuales cuestiones sociales han ido dibujando nuevos ámbitos (Núñez, 1994).

Uno de los más actuales, que ha ido emergiendo o visibilizándose con más fuerza desde las instituciones públicas, son los Centros Jóvenes que, según recoge la Ley de Juventud de Castilla y León, son equipamientos destinados a ofrecer a los jóvenes al menos dos servicios de promoción juvenil. Basándonos en esto analizamos las actividades y servicios que se desarrollan en varios centros jóvenes del alfoz de Salamanca.

Trabajar con jóvenes no es tarea fácil, requiere *kilo y medio de paciencia concentrada* que diría Gabriel Celaya. Hay que tener en cuenta que el trabajo con jóvenes es un proceso en el que no debemos esperar resultados inmediatos, suele ser un proceso largo y lento que finalmente verá fruto pero tardará en llegar. Los espacios en los que el encuentro con jóvenes se hace posible, invita en algunas ocasiones a que se produzcan encuentros entre el educador social y el chico donde se producen charlas y acompañamientos que de otra manera no se darían.

Estos espacios a los que nos estamos refiriendo, cuando nos planteamos hablar sobre los Centros Jóvenes desde la Pedagogía Social, es el de lugares donde un colectivo que abarca desde los 14 hasta los 30 años acuden para atender necesidades de diferente índole: académicas, personales, laborales y/o de ocio. Pero, sobre todo, es un lugar donde los jóvenes se sienten acogidos, sienten ese espacio como suyo.

Nos preguntamos en esta reflexión si desde los Centros Jóvenes se da respuesta a las necesidades, intereses e inquietudes que demandan y cómo los educadores sociales colaboramos en favorecer la participación de este colectivo juvenil en su contexto social.

Centros Jóvenes como medio para la intervención social

A través de la participación en y con la comunidad se intenta llegar a los jóvenes para que tengan una actitud de ciudadanía activa. Así, se programan las actividades en base a las propuestas y demandas planteadas por los jóvenes, de esta forma logramos el fin último de la intervención social que no es otro que mejorar la situación del colectivo a través de políticas de igualdad generando un cambio en la comunidad infanto-juvenil.

En el Centro Joven se trabaja desde la prevención, pero también desde la intervención social, siendo uno de los objetivos principales la inclusión de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, favoreciendo la mejora de competencias sociales a través del acompañamiento a los jóvenes y en algún caso a las familias a través de los agentes comunitarios (técnicos de juventud y educadores de calle), como medio para que los jóvenes sean los verdaderos protagonistas de su transformación social.

Los Centros, a los que nos referimos, sustentan su actividad bajo las áreas: educativa, de asesoramiento laboral y de ocio y tiempo libre.

El programa de apoyo educativo se dirige a la juventud de 14 años en adelante y hacia sus necesidades. En este programa participan jóvenes estudiantes residentes en el municipio. La ayuda que pueden recibir por parte del educador es adaptada a cada

joven y con la que se pretende buscar su autonomía a través de las diferentes técnicas de estudio que se le enseñan.

Una de las características comunes que se encuentra el educador social en este espacio es la baja motivación y baja tolerancia a la frustración, por lo que una de las primeras actividades que se realiza está relacionada con elevar el autoconcepto y autoestima de los jóvenes que allí acuden. Son edades clave en cuanto a la continuidad de estudios, por lo que se debe mantener alta la motivación para su continuidad y no caer en el fracaso escolar.

Un segundo servicio facilitado es el asesoramiento laboral, dónde se preparan a chicos/as para que se enfrenten con solvencia a entrevistas de trabajo y procesos de selección de la forma más satisfactoria, facilitándoles recursos para la búsqueda de empleo y dónde se ayuda a preparar el currículum. También se deriva a los jóvenes que acuden a este servicio al área de empleo del ayuntamiento donde pueden acceder a las ofertas públicas y dejar el currículum.

Las personas que acuden a este servicio suelen ser jóvenes que buscan su primer empleo como complemento a la acción formativa que reciben en sus centros o que se encuentran desvinculadas del sistema educativo y quieren trabajar. En el primer grupo encontramos a jóvenes que desean comenzar a ser autónomos y tener un trabajo para los fines de semana que les permita seguir estudiando, con ellos se trabaja la búsqueda de recursos para saber dónde acudir según el mercado laboral y sus preferencias de acuerdo a sus posibilidades para tener más garantías de éxito. En cuanto al segundo grupo, se les suele ayudar a elaborar distintos modelos de currículum, se les deriva al área de empleo del ayuntamiento y se les enseña a buscar posibles ofertas de trabajo, de la manera más eficaz posible, en prensa, páginas web, portales de empleo y redes sociales.

En tercer lugar, el área que más jóvenes atrae es la de ocio. En este espacio se cuenta con distintos medios lúdicos y técnicos como juegos de mesa, fútbolín, pin-pon, videoconsolas y ordenadores. Se realizan otra serie de actividades fuera del centro, como son campeonatos deportivos, excursiones a esquiar, salidas organizadas a parques temáticos junto a salidas más puntuales que favorezcan el encuentro entre los jóvenes y potencien la capacidad de relación y de comunicación. Estas actividades son por periodos trimestrales y suelen ser próximas a periodos vacacionales.

En el Centro Joven se ubica un Punto de Información Juvenil (Ley de Juventud 11/2002 de Castilla y León), que principalmente es utilizado como recurso para solicitar el carnet joven europeo con el objetivo de viajar y usarlo para descuentos en diferentes establecimientos de la Comunidad Autónoma.

El estudio que presentamos en este momento, en fase inicial, concentra su atención en los Centros Jóvenes situados en tres municipios cercanos a Salamanca, con un doble objetivo, en primer lugar, conocer y delimitar el perfil del joven usuario que acude a estos espacios y valorar si el servicio que se presta y las actividades que se llevan a cabo desde los Centros Jóvenes estudiados dan respuesta a la actual demanda del colectivo juvenil y, en segundo lugar, conocer la percepción y consideración que poseen los jóvenes usuarios de los centros jóvenes respecto a los educadores sociales responsables de la gestión y coordinación de los mismos..

Metodología del estudio.

Con objeto de conocer el grado de participación de los jóvenes en el Centro Joven, el estudio se ha planteado como finalidad la obtención de información pertinente para encarar un análisis que nos facilite el diseño de propuestas que fomenten o potencien la participación de los jóvenes en el Centro Joven. Para ello, se ha realizado un estudio de carácter exploratorio con 65 jóvenes (80% hombres y 20% mujeres), con edades comprendidas entre los 13 y los 22 años, que han asistido de forma regular a lo largo del año 2015 a los tres centros objetos del estudio.

Para conseguir los objetivos propuestos, se diseñó un cuestionario que consta de 37 ítems, organizados en torno al perfil del joven usuario de los Centros Jóvenes y a las actividades que se realizan en estos espacios. La muestra participante pertenece, en un 52.3% del Centro 1, que corresponde al municipio de mayor población y con mayor tiempo de activación, el 15.4% al Centro 2 y el 32.3% del Centro 3.

Perfil de los jóvenes usuarios de los centros jóvenes

En relación al perfil de los jóvenes participantes, constatamos que la frecuencia de asistencia revela que un 54.7% de los jóvenes acuden todas las semanas y un 15.6% todos los días. En cuanto al conocimiento que tienen sobre la existencia de estos espacios, el 81% lo conocen por sus amigos, un 7,7% a través de sus colegios e institutos y el resto por su familia y mecanismos publicitarios a través de redes sociales y tableros de información del municipio

En la siguiente Tabla 1 de datos de asistencia al centro joven, según edad y situación actual, se puede observar que la mayoría de jóvenes son estudiantes (90.8%), que los que más acuden semanalmente y/o todos los días son los que tienen entre 13-15 años y a partir de los 16 ninguno lo hace a diario y solo un 50% asiste semanalmente.

Tabla 1. Frecuencia de uso del centro joven según situación ocupacional y edad.

Situación Ocupacional	Frecuencia de uso del centro joven	Edad Categorizada		Total
		13-15	16-20	
Estudiante 90.8%	Todos los días	6	0	6
	Todas las semanas	31	15	46
	Varios días al año	0	1	1
	Una vez al mes	1	0	1
	Total	38	16	54
Estudia/trabaja 1.5%	Todos los días		1	1
	Total		1	1
En paro 6.2%	Todos los días		1	1
	Varios días al año		1	1
	Total		2	2
Trabajador 1.5%	Todas las semanas		1	1
	Total		1	1

Llama la atención que la única persona mayor de 16 años que estudia y trabaja acude a diario al centro y la persona que trabaja va semanalmente.

Servicios y actividades prestadas desde los Centros Jóvenes

En cuanto a las actividades que se ofrecen, se observa en la Figura 1 que el servicio de Espacio libre es conocido prácticamente por el 100% de los jóvenes y su asistencia se sitúa en torno al 90% en ambas franjas de edad; este servicio consiste en ofrecer a los jóvenes espacios para disfrutar de un ocio no dirigido, lo que genera que puedan disfrutar del espacio con sus iguales con los materiales de los que dispone el centro.

No siguen la misma pauta el resto de servicios ofertados, si nos fijamos en apoyo al estudio, por ejemplo, en torno a la mitad de los jóvenes de entre 13 y 15 años lo conocen y algo menos, un 38%, entre 16 a 20 años. Sin embargo, su asistencia baja hasta el 20% entre los que se encuentran en periodo de escolaridad obligatoria y a un 5% entre los mayores de 16 años. Algo similar sucede en el resto de los servicios: formación y orientación laboral son conocidas entre un 33 y un 50% con una asistencia del 25%.

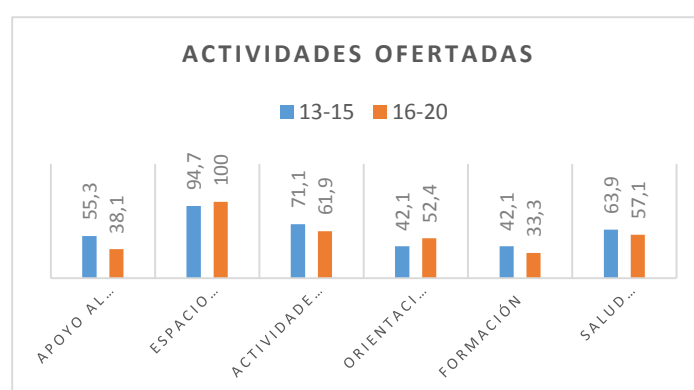


Figura 1. Servicios que conocen los jóvenes.

Las actividades de índole extraordinario (excursiones, salidas, convivencias, etc.) son conocidas por un 77,1% de los jóvenes entre 13 -15 años, pero su asistencia se reduce a un 39,4%, mientras que los de 16-20 años conocen las actividades entorno a un 62% con una participación casi total, pudiendo interpretarse que en el grupo de los de mayor edad destacan más este tipo de actividades menos dirigidas y más motivantes y atractivas que le posibilitan compartir con el grupo de iguales nuevas experiencias y, participar en actividades en otros espacios diferentes a los habituales.

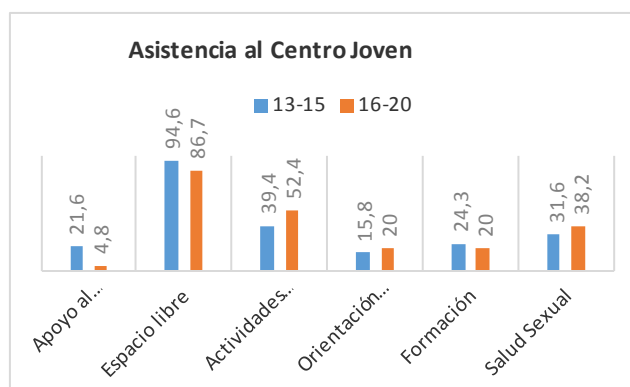


Figura 2. Frecuencia de asistencia al Centro Joven.

Cabe destacar que en el área de ocio y tiempo libre los que acuden al Centro Joven van a disfrutar de un espacio lúdico con sus amigos en actividades que son mayoritariamente de tipo cooperativo o al menos en grupo. Los datos muestran las preferencias de los adolescentes participantes en las actividades de ocio y tiempo libre que, comprobándose la variedad y predominio de aquellas actividades, gustos, preferencias y necesidades para el empleo del tiempo libre del adolescente de 13 a 15 años, interpretamos como señal de satisfacción con la oferta recreativa que se realiza.

Si se busca y demanda en el centro actividades de ocio, podemos utilizarlo como una referencia para la intervención, como forma de potenciar el desarrollo de los chicos, como respuesta a esa característica de ocio que nos plantea Cuenca (2009, p. 13), “el ocio es una necesidad personal y su satisfacción constituye un requisito indispensable de calidad de vida. El ocio es una experiencia integral en la que la persona se autoafirma e identifica”.

Siendo que la actividad más demandada es la ocupación del tiempo libre y por lo tanto actividades de ocio, sería interesante dar importancia y potenciar programas de ocio en tanto herramienta para lograr el bienestar personal y social de los jóvenes, la realización y promoción de actividades como un medio que intensifica la vida social y que pueden constituir un elemento importante en la prevención de conductas antisociales y delictivas que faciliten la integración en el entorno social y promocióne la inclusión social

En una primera aproximación a la percepción y consideración que sobre el educador social tienen los jóvenes participantes, el papel que le asignan al educador varía en función de la edad. Los más jóvenes le consideran un amigo en más del 75%, mientras que según van madurando disminuye a 55%, reflejo tal vez aún de esa ambivalencia independencia o dependencia, la necesidad de desarrollar sus propios valores y la búsqueda de su propia identidad, en una edad donde las relaciones con los iguales y la influencia del grupo son tan relevantes (Montañés, Bartolomé, Montañés, y Parra, 2008).

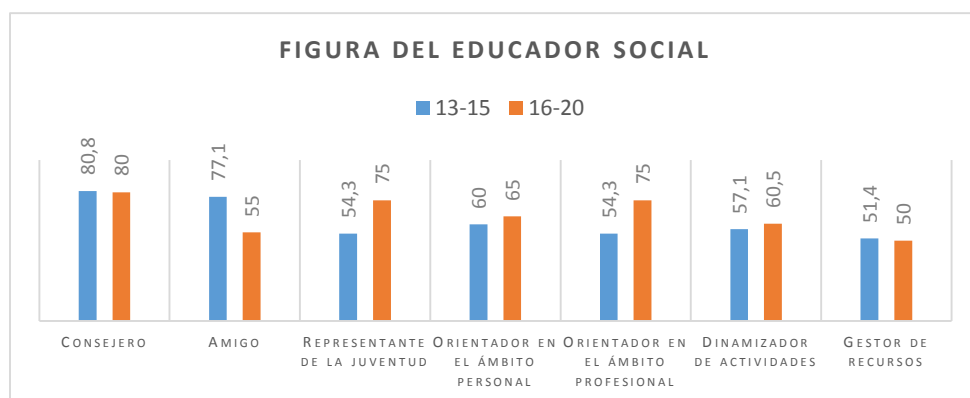


Figura 3. Percepción del educador social.

De igual manera, entre los más jóvenes es menor el porcentaje que le ven como un Representante de la Juventud (54,3%), frente al 75% de los más mayores, ya que tienen más constancia de las instituciones y su representatividad. En cuanto al rol de orientador profesional los datos se comportan de forma similar, un 54,3% en los

menores y en los mayores un 75%, normal, teniendo en cuenta que en la etapa adulta se precisa y requiere más de un consejo profesional más específico que en la etapa de educación obligatoria.

Reflexión final

Nos encontramos ante un recurso para impulsar al desarrollo personal y social de los jóvenes, una tanto desconocido y poco utilizado, a la vez que es un recurso para potenciar el papel protagonista de los jóvenes en la sociedad, y un espacio fundamental en la promoción de la participación juvenil en el desarrollo social y cultural del municipio. Desde entidades como los Centros Jóvenes y los diferentes Servicios de Información Juvenil se puede hacer efectivo el acceso a información de interés para los jóvenes, aumentar los espacios de encuentro y socialización y desarrollar y comprometer las políticas municipales pivotando sobre ideas como participación, defensa y derechos de los menores, ocio y tiempo, sensibilización medioambiental, inclusión y cohesión, civismo responsable, etc. Políticas de juventud desde las que se debe favorecer el desarrollo de las trayectorias personales y colectivas de los jóvenes y reducir los potenciales niveles de vulnerabilidad (Lorenzo y López, 2012).

Observamos a partir de este estudio exploratorio que de las múltiples actividades que se realizan desde el Centro, les atrae mayoritariamente la idea del ocio con sus amigos en el centro. Lo tienen como referente para pasar un rato por la tarde o el fin de semana, un espacio de encuentro donde a veces confían en el educador para consultarle temas de índole, personal, académico o profesional. Estamos ante un colectivo que desea consumir ocio, hacerlo con sus iguales y que la presencia adulta en ese espacio sea mínima, básicamente para solucionar los problemas que vayan surgiendo.

Pensamos que tiene sentido la figura del educador social en los Centros Jóvenes desde el acompañamiento, como guía-apoyo en el proceso de crecer o bien asesoramiento, soporte o mediación; educadores profesionales vinculados a estos espacios abiertos con el apoyo y refrendo de instituciones públicas como el Ayuntamiento de la localidad donde se ubica.

Un papel por parte de los educadores sociales en el Centro Joven como figura de apoyo social, sin descuidar la potenciación de estos centros como espacios jóvenes abiertos a su entorno.

Bibliografía

Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En Otero, J.C. (Coord.) *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. AXAC, Lugo.

Ley 11/2002, de 10 de julio de Juventud de CyL (2002). En «BOE» 183, de 1 de agosto de 2002, pp. 28459-28477.

Lorenzo, R. y López, A. (2012). *Trabajo social, tercer sector e intervención social*. Madrid, Universitas.

Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Revistas Ensayos*. (17), 391-407.

Núñez, V. (1994). El educador especializado, en SÁEZ, J. (coord.). *El educador social*. Murcia, Universidad, pp. 125-141.

CASA: Os relatórios de caracterização das crianças e jovens acolhidos em Portugal (2004-2014)

Paulo Delgado

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

pdelgado@ese.ipp.pt

Joana Oliveira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

joana.oliveira.18@hotmail.com

Márcia Cardoso

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

marciacardoso@ese.ipp.pt

Correio eletrónico de contacto: pdelgado@ese.ipp.pt

Palavras-chave: Crianças e jovens; Acolhimento; Relatórios; Dados Estatísticos

Resumo

A Pedagogia Social, enquanto âmbito científico, orienta a reflexão pedagógica sobre diferentes contextos, entre os quais a área da infância e juventude, para promover a ação e contribuir para o empoderamento das crianças e jovens. Em todos os contextos sociais, uma parte destas crianças e jovens vê o seu desenvolvimento ameaçado por diversas situações de violência que as colocam em perigo. Nas situações mais difíceis, são retiradas das suas famílias para serem colocados noutra contexto de vida. Trata-se de um grupo particularmente desfavorecido e exposto ao retrocesso nas políticas sociais que têm afetado vários países europeus.

A existência de dados disponíveis, de fácil acesso e de consulta pública, é um dos indicadores do grau de desenvolvimento e da maturidade dum sistema de proteção da infância e da juventude. A informação deve ainda caracterizar-se pela utilidade dos conteúdos que veicula, isto é, não se trata apenas de disponibilizar dados genéricos mas de fornecer conhecimento ou conteúdos que permitam desenvolver uma reflexão crítica sobre o funcionamento do sistema de acolhimento.

Em Portugal é publicado de forma ininterrupta desde 2004, pelo Instituto da Segurança Social, I.P., um relatório anual que caracteriza a situação de acolhimento das crianças e jovens, inicialmente denominado «Plano de Intervenção Imediata», para ser posteriormente denominado «Casa», a partir de 2011. Este documento assume especial importância nas políticas sociais categoriais dirigidas à infância e juventude, no âmbito do acolhimento, e é o único relatório sobre o acolhimento de crianças que é elaborado e divulgado junto da opinião pública.

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma análise crítica e comparativa dos relatórios desde o início da sua publicação procurando identificar as alterações na informação disponibilizada; os dados recolhidos e aqueles que ficaram omissos mas

que seriam importantes para compreender o funcionamento do sistema; o modo como o acolhimento evoluiu em Portugal ao longo da última década relativamente ao número de crianças envolvidas, ao seu perfil, à escolaridade obtida, aos percursos no sistema de acolhimento e aos projetos de vida; as reflexões tecidas pelo próprio autor do relatório, ao longo das suas várias edições; e os desafios que se colocam no futuro aos programas, projetos e ações socioeducativas dirigidas a este grupo de crianças e jovens que são retiradas do seu espaço natural de vida. Neste domínio assume especial importância o papel desempenhado pelo acolhimento familiar enquanto alternativa ao contexto institucional e recurso para salvaguardar o exercício de um direito fundamental, o direito a viver em família.

A informação disponibilizada nos Relatórios

Não foi possível consultar os relatórios referentes aos anos de 2004 e 2005, que não estão disponíveis e ao quais não foi possível aceder. A análise vai incidir, por esta razão, nos anos que se situam no intervalo de 2006 a 2014, o último ano relativamente ao qual há dados publicados. O relatório em análise denominou-se «Plano de Intervenção imediata – Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento» até 2010 (PII) e passou a denominar-se «CASA - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens», desde 2011 até 2014 (CASA).

A estrutura do relatório de 2006 divide-se em pontos e capítulos, de acordo com a tabela 1.

Estrutura Base dos Relatórios PII e CASA
Sumário executivo
Introdução
Metodologia
Capítulo I – Situação geral de acolhimento
Capítulo II – Crianças e jovens acolhidas (no ano em análise)
Capítulo III – Crianças e jovens que cessaram o acolhimento (no ano em análise)
Conclusões
Anexos

O capítulo I apresenta o número de crianças e jovens acolhidas, as entradas e saídas do sistema, a distribuição geográfica das situações de acolhimento por distrito e a taxa de desinstitucionalização por distrito. O capítulo II, o mais extenso, caracteriza, nomeadamente, as crianças e jovens acolhidas por idade, a medida de acolhimento aplicada, o percurso das crianças até ao acolhimento, relaciona o acolhimento com a escolaridade, a situação jurídica, e o tempo de permanência, os projetos de vida e a forma como evoluem. Por fim, o capítulo III faz a caracterização dos aspetos genéricos, da situação jurídica, e do historial de acolhimento das crianças e jovens que cessaram o acolhimento no ano em análise.

Nos dois últimos anos de elaboração dos relatórios a estrutura base sofreu alterações. Em 2013, o capítulo II passa a englobar a caracterização das crianças e jovens que cessaram o acolhimento, que constituiu o capítulo III até à redação deste relatório. São acrescentados dois novos capítulos, o III referente ao acolhimento familiar, numa fase em que a sua expressão se encontra em declínio e a medida à beira do desaparecimento (Delgado, 2011); e o capítulo IV, referente ao acolhimento institucional, distinguindo-se as situações em Centro de acolhimento de emergência, em Centro de acolhimento temporário, em Lar de Infância e Juventude e em Lar de Infância e Juventude especializado. O capítulo V aborda os projetos de vida, autonomizando-se do capítulo II, onde se encontrava desde o início da redação destes relatórios.

Em 2014 a estrutura é de novo alterada regressando a análise dos projetos de vida ao capítulo II. Os capítulos criados no ano anterior sobre o acolhimento familiar e institucional deixam de existir mantendo-se todavia a caracterização do acolhimento em Lar de Infância e Juventude especializado, a que se atribui agora o espaço de um capítulo. As crianças e jovens que cessaram o acolhimento recuperam de novo o estatuto de capítulo próprio, sendo agora o capítulo III.

Podemos concluir desta evolução que os relatórios apresentam uma estrutura estável, uma continuidade que permite e facilita a comparação dos dados recolhidos e a análise da sua evolução. Todavia, nos relatórios dos dois últimos anos essa continuidade foi interrompida, aguardando-se agora a publicação do documento referente a 2015, para avaliar a introdução eventual de mudanças. A acessibilidade é limitada uma vez que, no site oficial do Instituto da Segurança Social (<http://www.seg-social.pt/>), tem-se apenas acesso no separador referente aos documentos e formulários, no subponto das publicações, aos Relatórios CASA, publicados de 2011 a 2014.

Dados omissos com especial relevância

Apesar de disponibilizar um significativo número de dados, conforme descrição feita no ponto anterior, os relatórios omitem informação que seria particularmente importante para fazer uma apreciação global do funcionamento do sistema de acolhimento. Nomeadamente, apresentar dados que permitissem conhecer a distribuição dos acolhimentos por medida, de modo a traçar um mapa geográfico das colocações, especialmente ao nível do acolhimento familiar e do acolhimento residencial e, dentro deste, o modo como se distribuem as crianças e jovens pelos vários tipos de instituições.

Outra lacuna é a não referência à relação entre o tipo de acolhimento e a idade da crianças e jovens, informação que é disponibilizada apenas nos primeiros relatórios. Outro dado relevante seria fornecer informação mais detalhada sobre as medidas de acolhimento que são decretadas pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e as que resultam de decisões tomadas pelos Tribunais, permitindo distinguir a intervenção da segunda e da terceira linha do sistema de proteção.

Um dos principais projetos de vida previsto para as crianças acolhidas é a adoção, especialmente para as que têm menos idade. Apesar da adoção plena não constituir uma medida de acolhimento, pela caráter permanente e irreversível que assume, seria

interessante incluir no relatório informação sobre a evolução anual do número e tipo de adoções, bem como da relação que estabelecem com o acolhimento familiar e com o acolhimento residencial, isto é, quantas crianças e com que perfil são adotadas, provenientes destas medidas. A disponibilização desta informação seria relativamente fácil de operacionalizar, uma vez que é o Instituto da Segurança Social que coordena o sistema nacional de adoção. Esta visão conjunta e articulada permitiria desenvolver uma reflexão mais fundamentada sobre o funcionamento global do sistema de proteção.

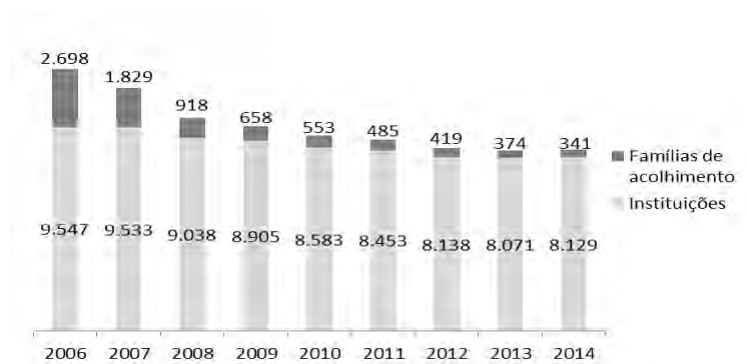
Evolução do sistema de acolhimento

A análise comparativa dos Planos de Intervenção Imediata e CASA permite-nos concluir que, entre 2006 e 2013, o número de crianças acolhidas foi diminuindo, sendo que este decréscimo foi mais expressivo em determinados anos: uma redução de 883 crianças, em 2007 e 1406 crianças, em 2008. Em 2014, pela primeira vez, verifica-se um aumento de 25 crianças em acolhimento, relativamente ao ano anterior.

A maioria das crianças acolhidas são adolescentes, entre os 12 e os 17 anos. Até 2009, observa-se uma ligeira superioridade quantitativa do sexo feminino que é esbatida em 2010. A partir de 2011, a tendência inverte-se e assiste-se a um ligeiro predomínio do sexo masculino.

Até ao momento, assistimos claramente ao domínio da medida de institucionalização, uma vez que a maior parte das crianças e jovens se encontram em Lares de Infância e Juventude ou Centros de Acolhimento Temporário. Por sua vez, verifica-se o declínio das Famílias de Acolhimento (Gráfico 1). A prevalência da institucionalização no acolhimento de crianças é particularmente perturbadora no caso das crianças mais novas, dado que os estudos sobre o acolhimento familiar sugerem que esta medida, aliada a uma intervenção precoce, poderá contribuir para uma evolução mais positiva ao nível dos problemas de saúde e desenvolvimento identificados nestas crianças (Delgado et al, 2013).

Gráfico n.º1: Distribuição de crianças e jovens em Portugal por tipo de resposta de acolhimento



Fonte: Instituto da Segurança Social, 2015

Os relatórios salientam a longa permanência das crianças e jovens no sistema de acolhimento, muitas vezes superiores a quatro anos. A ocorrência de situações de ilegalidade constituía-se como um dos pontos críticos abordados e destacados nos relatórios de 2006 e 2007 mas, paradoxalmente, os relatórios posteriores não disponibilizam informações sobre a nacionalidade e a cidadania destas crianças, desconhecendo-se assim se existem crianças de outras nacionalidades, com situação de permanência não regularizada ou documentos de identificação inválidos.

O mesmo sucede com os motivos do perigo que levaram à retirada da criança do seu seio familiar: nos anos de 2006, 2007 e 2008, a negligência, associada à ausência de supervisão e acompanhamento familiar, ao nível da educação e/ou da saúde e à exposição de comportamentos parentais desviantes, era o motivo mais identificado. Contudo, os relatórios que se seguiram, entre 2009 e 2012 não abordam esta questão. Em 2013 e 2014 as situações do perigo voltam a constar destes documentos e a negligência mantém-se como o motivo mais identificado.

A partir de 2009 são disponibilizadas outras informações, nomeadamente a identificação de problemas de comportamento das crianças e jovens acolhidos que, desde essa data, aumentam anualmente, situando-se, em 2014, em 42,5%. Todavia, de acordo com a tipologia de classificação introduzida em 2012, a maioria diz respeito a problemas de comportamento ligeiros, tais como mentira, fugas breves ou intimidações.

Relativamente à escolaridade das crianças e jovens em situação de acolhimento, apesar dos números serem animadores, revelando altas taxas de frequência escolar, o nível de escolaridade destas crianças situa-se abaixo do esperado, evidenciando situações de insucesso escolar, sobretudo na mudança de ciclos.

No que diz respeito aos projetos de vida, até 2007, o acolhimento institucional e familiar eram uma das possibilidades, mas foram excluídas por se constituírem como medidas temporárias e não um fim em si mesmas. Apesar destas variações, desde 2009 que a autonomização lidera nos projetos de vida das crianças e jovens em acolhimento, seguida da reintegração na família nuclear e da adoção. O número de crianças sem projeto de vida definido sofreu um elevado aumento em 2007, passando de 915 para 4.915 crianças e jovens. Este aumento é justificado pela maior exigência na definição dos projetos de vida bem como na reformulação de projetos de vida inadequados. Desde então, este número diminuiu significativamente, encontrando-se, em 2014, 1.018 crianças e jovens sem projeto de vida definido. Porém, este número continua a ser bastante significativo, reivindicando uma intervenção mais rápida, planeada e sustentada.

Reflexões e conclusões elaboradas pelo Instituto da Segurança Social, I.P.

Neste domínio, e de uma forma sintética, evidenciam-se as seguintes preocupações e reflexões que o Instituto da Segurança Social vai apresentando, nas conclusões dos diversos relatórios, relativamente ao funcionamento do sistema de acolhimento:

- A importância de garantir a regularização da situação jurídica das crianças e jovens em situação de acolhimento;

- A necessidade de aumentar a taxa de desinstitucionalização, preocupação que surge essencialmente nos primeiros relatórios, onde a taxa é analisada por distrito;
- O reconhecimento do baixo nível de escolaridade das crianças e jovens acolhidos e a busca de soluções para o problema, como a referência à metodologia dos *learning mentors*, que não chegou a ser implementada;
- O longo tempo de permanência no sistema, não obstante se registar uma diminuição constante do número de crianças acolhidas, ao longo do período em análise;
- A dificuldade em promover a reorganização familiar indispensável para a recuperação integral das responsabilidades parentais, que se associa à continuidade do acolhimento;
- O elevado número de crianças que não tiveram quaisquer das medidas em meio natural de vida aplicadas anteriormente ao seu acolhimento;
- A aposta na qualificação do acolhimento institucional, com a implementação do Plano DOM, substituído em 2012 pelo SERE+, estabelecendo-se requisitos para a construção de novos equipamentos e para a adaptação dos existentes;
- A necessidade de especializar o sistema de acolhimento institucional, através da criação de apartamentos de autonomização e residências especializadas, atendendo ao predomínio de adolescentes, ao significativo número de jovens com comportamentos agressivos ou antissociais, às patologias mentais e às perturbações emocionais que os caracterizam;
- O reconhecimento da importância do acolhimento familiar, a partir de 2009, não obstante a sua insuficiente representação, atendendo aos efeitos benéficos de contextos familiares de qualidade;
- O escasso número de crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos em acolhimento familiar, cerca de 1,1%, de acordo com os dados referentes a 2011, facto que é indissociável do baixo investimento nesta medida; neste ano, recordam-se as orientações do Conselho da Europa para que se privilegie esta opção em detrimento do acolhimento institucional, para crianças até aos 3 anos de idade, face aos atrasos de desenvolvimento cognitivo irreversíveis que caracterizam o meio institucional;
- As expectativas depositadas no apadrinhamento civil, como processo para promover a desinstitucionalização;
- A importância de assegurar o desenvolvimento de uma vinculação segura entre a criança e o jovem e o seu cuidador, de modo a proporcionar-lhe uma relação afetiva de qualidade.

Considerações finais

Os relatórios disponibilizam uma informação detalhada, com poucas alterações estruturais desde o início da sua publicação. Todavia, há dados omissos que seriam importantes incluir nas futuras publicações, para se compreender o funcionamento da proteção e o modo como as diferentes medidas de colocação, adoção incluída, se articulam como partes que pertencem ao mesmo sistema.

As reflexões tecidas pelo próprio autor do relatório, ao longo das suas várias edições, evidenciam o afastamento entre o discurso político, e formal, sobre o sistema de acolhimento, e os seus espaços e práticas profissionais. É o que sucede com o baixo nível de escolaridade das crianças e jovens acolhidos, com os longos tempos de permanência ou com a reunificação, que são identificadas como problemas mas que se mantêm praticamente inalteráveis ao longo do período em análise. É notória a tendência dos últimos anos para privilegiar o acolhimento familiar face ao acolhimento institucional, mas continuam por concretizar, na realidade, os programas e as medidas que divulguem, qualifiquem e assegurem efetivamente, a um grande número de crianças e jovens acolhidos em residências, o direito a viver num contexto familiar.

Além disso, tendo em conta o perfil das crianças e jovens acolhidos, onde predominam os adolescentes e a multiplicidade de situações identificadas com percurso escolar aquém do desejado, ou os problemas de comportamento, este contexto representa um desafio face ao qual a Pedagogia Social, enquanto ciência orientada para a melhoria da qualidade de vida do ser humano ao longo do seu ciclo vital (Serrano, Fernández-Gracia & Llamas, 2014), pode constituir um saber orientador das reflexões e práticas de educação e intervenção social.

Referências

Delgado, P. (2011) *Acolhimento Familiar de crianças. Uma perspectiva ecológica*. Porto: Profedições.

Delgado, P., Bertão, A., Timóteo, I. O., Carvalho, J. M., Sampaio, R., Sousa, A., Alheiro, A. S., & Vieira, I. (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro*. Porto: Livpsic.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2006). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2006*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2007). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2006*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2008). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2007*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2009). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2008*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2010). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2011). *Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2010*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2012). *CASA - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2013). *CASA - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2014). *CASA - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2015). *CASA - Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Serrano, G., Llamas, J., & Fernández-García, A. (2014). Fundamentos de la Pedagogía Social y de la Educación Social. *Interfaces Científicas - Educação*, 3 (1), 21-32.

Psicopedagogía en centros de jóvenes y adultos diseño y puesta en marcha de un programa piloto

Dra. Trinidad Mentado
Universidad de Barcelona. Barcelona, España
trini.mentado@ub.edu

Prof. Isabel Pereyra
Universidad de Barcelona. Barcelona, España
isabelpereyra10@gmail.com

Resumen

La presente comunicación se enmarca en una investigación doctoral (Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona), a través de la cual hemos detectado una situación problemática de carácter socioeducativo. La misma responde, a nuestro entender, a una carencia en el acompañamiento psicopedagógico necesario para transitar adecuadamente los ciclos vitales hacia el mundo del trabajo y, en otros casos, hacia la redefinición del proyecto vital profesional, de jóvenes que acuden a centros no obligatorios de personas adultas en Barcelona. Hemos analizado las políticas públicas europeas de lucha contra la pobreza y la exclusión social, centrando nuestro interés en las personas más vulnerables del sistema, cuya situación se identifica como “colectivos en riesgo de exclusión”. En Cataluña, el Departament d’Ensenyament ha incluido un servicio clave en la Formación Profesional Básica (enseñanza obligatoria) a partir del “Programa Formació i Inserció”. La iniciativa, que amplía la oferta educativo-formativa para personas adultas, fue aprobada por la Resolución ENS/1102/2014¹, cuya implementación se ha iniciado en el curso escolar 2014-2015². Sin embargo, a nuestro entender, continúa desatendiendo las necesidades de los alumnos de los centros no obligatorios. En este contexto hemos diseñado y puesto en marcha el **Programa Piloto “Mi futuro es hoy”** en un centro de adultos de L’Hospitalet, Barcelona, desde una perspectiva inclusiva y transformadora. El presente trabajo pretende compartir y dar a conocer la iniciativa para ampliar criterios de mejora para su futura implementación.

Palabras clave: programa piloto; exclusión social; educación inclusiva.

Introducción

“Proismo” (del catalán “proïsme”³):

Es el respeto por la dignidad del ser humano. Es escuchar, acompañar y compartir con el prójimo.

¹RESOLUCIÓ ENS/2250/2014, de 6 de octubre, de la estructura de los programas de formación e inserción.

²DOGC. 6628.

³Proïsme. Institut d’Estudis Catalans. <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=pro%EFsme>

Esta comunicación forma parte de un estudio complejo, que tiene por objeto el desarrollo de un servicio de orientación y acompañamiento para personas con dificultades sociolaborales en centros no obligatorios de adultos en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Enmarcamos nuestra propuesta en las políticas para la juventud y la acción socioeducativa, comprendiendo que, por su diversidad, nos permitirá impulsar iniciativas psicopedagógicas multidisciplinares de acompañamiento en los procesos de transición hacia el mundo laboral, para favorecer una inclusión social y profesional más activa.

Es por ello que, como lo adelantamos en el resumen, hemos diseñado e implementado la experiencia **“Mi futuro es hoy”**, cuyos participantes fueron 13 personas de 16 a 45 años que se encontraban en riesgo de exclusión social. Esta propuesta fue aceptada por el claustro del centro de formación, quien avaló la puesta en marcha del programa durante el curso escolar 2014-2015 con el consentimiento del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

La experiencia se desarrolló entre los meses de septiembre a diciembre de 2014. A continuación, exponemos brevemente la estructura del programa piloto, describimos los procesos desarrollados durante los tres meses en los que se implementó su parte práctica y sintetizamos los objetivos, logros, limitaciones y nuevos aspectos surgidos de la interacción entre todas las personas participantes.

PARTE I. EL CONTEXTO.

1. El centro de adultos. Tomamos contacto con el Centro de Formación de Personas Adultas Sanfeliu, de l’Hospitalet de Llobregat, en ocasión de realizar el Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Barcelona, entre 2012 y 2013. A partir de la experiencia, surgió un acuerdo consensuado entre los intereses académicos del centro educativo y nuestro propio interés profesional, por poner en marcha un servicio interno de orientación sociolaboral, para evaluar la viabilidad metodológica del programa y tener, como investigadores, la valiosa oportunidad de aprovechar la experiencia adquirida.

2. El análisis de las necesidades y los problemas identificados.

Los perfiles de personas adultas del año 2014 fueron, mayoritariamente, los jóvenes. Detectamos un alto nivel de vulnerabilidad, especialmente en lo que se refiere al diseño de las herramientas básicas para la búsqueda activa de empleo y dificultades para conocer y gestionar ofertas de trabajo.

¿Qué problemas concretos identificamos en estos estudiantes jóvenes? En su gran mayoría nos manifestaron tener dificultades idiomáticas al expresarse en castellano (mucho más en catalán) cuando acuden al SOC-SEPE, lo que hace que no concreten adecuadamente sus objetivos laborales y tampoco comprendan técnicamente las consignas de los orientadores.

Ante esta situación, muchos deciden optar por el trabajo ilegal o su red personal de amistades, no presentándose a ofertas concretas por no disponer de información, orientación y los elementos básicos para ello.

Para responder a esta primera necesidad constatada, uno de nuestros objetivos fue el de ofrecerles información y prepararlos para que puedan aspirar a presentarse en procesos de selección y de acreditación de competencias profesionales para obtener una titulación profesional.

PARTE II. LA METODOLOGÍA DEL PROGRAMA PILOTO. ESTRUCTURA Y DESARROLLO

1. Objetivos del programa piloto

Nuestro objetivo general podemos enunciarlo así: *Poner en marcha un servicio de atención psicopedagógica para acompañar a personas con dificultades sociolaborales, orientándolas hacia el desarrollo de su potencial competencial con la finalidad de aumentar los niveles de autonomía personal y empleabilidad y para favorecer su inclusión activa en los ámbitos laboral y profesional.*

2. Áreas de intervención

Teniendo en cuenta las necesidades identificadas hemos creído oportuno priorizar las siguientes áreas: Autoconocimiento. Empoderamiento. Conocimiento del entorno formativo y laboral. Descubrimiento de las “competencias sociolaborales”. Desarrollo de las habilidades interpersonales. Diseño de las herramientas de búsqueda activa de empleo. Toma de decisiones en torno a la propia vida “qué quiero hacer”.

3. Vulnerabilidad y lucha contra la pobreza

En el marco social, comunitario, político e institucional en el que se inscriben los centros de adultos, nos proponemos investigar, a partir de la evaluación de “*Mi futuro es hoy*”, si es posible, en estos centros educativos de la provincia de Barcelona, ofrecer una propuesta integral de orientación sociolaboral, como alternativa inclusiva.

Para adentrarnos en la problemática, hemos consultado las siguientes iniciativas políticas:

3.1. Medidas en Europa:

La Estrategia Europa 2020⁴ establece entre sus objetivos el de disminuir, antes de 2020, en al menos 20 millones las personas que en la UE están en riesgo de pobreza y exclusión social. Las directrices relacionadas con la ocupación se pueden sintetizar en: reducir el paro, conseguir una población activa cualificada, mejorar el sistema educativo y luchar contra la pobreza.

⁴Comisión Europea (Bruselas, 2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents

3.2. Medidas en España:

Para poder alcanzar los objetivos fijados por la Unión Europea, España cuantificó que este objetivo global de lucha contra la pobreza, supondría una reducción de entre 1,4 y 1,5 millones personas en riesgo de exclusión social a lo largo del período 2009-2019. El gobierno español publicó el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013-2016 (PNAIN)⁵ cuyo enfoque político es **LA INCLUSIÓN ACTIVA COMO PILAR CENTRAL**, que en materia de la lucha contra la pobreza, se define en tres objetivos estratégicos: impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables, garantizar un sistema de prestaciones y unos servicios básicos a toda la población enfocados, de forma particular, hacia los colectivos más desfavorecidos, especialmente el caso de servicios sociales, **educación**, sanidad y vivienda.

3.3. Medidas en Cataluña:

La Estrategia catalana para la ocupación⁶ establece 5 ejes de actuación prioritarios de acuerdo con la diagnosis del mercado de trabajo y el despliegue de las políticas de ocupación en Cataluña, el marco normativo y estratégico fijado por el Estado y la Estrategia Europa 2020. Podemos resumir esos ejes así: aumentar la participación en el mercado laboral, promoviendo la reinserción, la igualdad de género y mejorando las competencias profesionales de los trabajadores; para lo cual necesita disponer de un servicio de ocupación con la estructura, los medios y los instrumentos adecuados.

4. Beneficiarios del programa piloto

13 personas de entre 16 y 45 años, estudiantes del Centro de Formación de Personas Adultas Sanfeliu de L'Hospitalet de Llobregat, seleccionados dentro de los criterios definidos en el Plan de Acción Tutorial de la institución educativa. Las personas destinatarias del Programa Piloto evidenciaban un perfil heterogéneo, con probadas dificultades sociolaborales. Por lo tanto, las actividades prácticas en el aula fueron variadas según la interacción, interés y necesidades del grupo-clase. Las dinámicas tuvieron una parte de autoconocimiento con el fin de reconocer y ampliar las competencias personales para la inclusión activa del alumno.

5. Temporalización

La puesta en marcha del Programa comenzó en el mes de septiembre de 2014, con la presencia de 13 alumnos participantes, 3 docentes del centro educativo, dos docentes de la Facultad de Pedagogía de la UB y la doctoranda, impulsora de la iniciativa.

⁵Congreso de los Diputados. España. http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/D/BOCG-10-D-417

⁶ (ECO) 2012-2020. <http://xarxadl.oficinadetreball.cat/es/content/diagnosi-lestrat%C3%A8gia-catalana-locupaci%C3%B3-2012-2020>

PARTE III. PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO

El objetivo general del Programa Piloto se concretó trabajando a partir de dos grandes áreas o dimensiones (personal y profesional) y dos tipos de actividades (individuales y grupales).

a) Actividades de acompañamiento/orientación

Consistieron en la realización de tutorías individualizadas: **Tutoría inicial**, para corroborar las potencialidades y necesidades de los estudiantes por medio de preguntas diagnósticas. **Tutorías de seguimiento**, con la finalidad de hacer un análisis de los resultados obtenidos en los módulos en que cada alumno ha ido participando. **Tutoría de cierre**, para valorar, conjuntamente con el participante, los objetivos logrados y determinar aquellos aspectos que la persona tiene que trabajar autónomamente para conseguir mejorar la ocupabilidad.

b) Actividades de formación

Consistieron en el diseño e impartición de un itinerario formativo, cuyos objetivos, sintéticamente, fueron: Conocer las competencias personales. Analizar los perfiles profesionales demandados. Identificar oportunidades de trabajo y de creación de empresas. Diseñar el Proyecto profesional.

6. Metodología.

El eje metodológico principal se centró en el Modelo de competencias⁷ ya que fue a través de la identificación y desarrollo competencial que los participantes han mejorado sus niveles de empleabilidad y, con ello su posicionamiento hacia la integración e inclusión profesional.

Este modelo permitió que cada persona pudiese conocer su perfil competencial y confrontarlo con las competencias profesionales que demanda el mercado de trabajo para cada ocupación. A la vez, le ha facilitado al alumno la toma de decisiones para concretar los resultados del análisis y la reflexión en un plan de acción como camino a recorrer. Para conseguir el objetivo profesional planteado, cada participante dispuso de acciones grupales y del apoyo individualizado en forma de tutorías.

PARTE IV. EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DE LOS PROCESOS, PRODUCTOS E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO.

Los términos “implementación” y “puesta en práctica” evocan necesariamente las personas y los procesos necesarios para hacer que una propuesta programática se convierta en realidad. Por evaluación de implementación nos referimos al estudio y análisis de dos cuestiones:

⁷Colomé, M. (2010). Tècniques d'anàlisi de competències professionals. Generalitat de Catalunya.

- 1) Saber hasta qué punto el programa está alcanzando la población o el área a los que se dirige,
- 2) Analizar en qué medida la organización del programa y su contenido responden a su diseño inicial.

Esta evaluación nos sirvió como guía para mejorar la propuesta original y adaptarla a las nuevas necesidades manifestadas por los destinatarios que participaron de la misma, con el fin de ampliar los recursos de acompañamiento y orientación y favorecer la autonomía y el aumento de la empleabilidad de los alumnos-trabajadores que decidan participar en futuras experiencias.

La puesta en marcha del programa piloto se extendió desde el 15 de septiembre al 18 de diciembre de 2014 en las instalaciones del centro educativo, en horario de 15 a 21 horas de lunes a viernes. Como lo explicamos en el punto 4 (página 6), los destinatarios fueron 13 estudiantes del Centro educativo, seleccionados en un proceso específico, según los criterios definidos en el Plan de Acción Tutorial de la institución.

El centro facilitó los viernes el aula de informática para el uso exclusivo de los participantes del programa, un aula convencional para las clases teórico-prácticas y una sala reservada para las tutorías individualizadas.

Creímos apropiado no quedarnos sólo en el alcance clásico de la orientación sociolaboral (en el sentido de su finalidad como recurso para la inserción al mundo del trabajo), sino ampliarla y complementarla, especialmente para el caso de personas extranjeras y jóvenes que acceden por vez primera al mercado laboral, con las *orientaciones administrativa, sociocultural y sociolaboral*.

Con “*orientación administrativa*”, nos referimos a facilitar la comprensión de los canales institucionales de legalización de documentación, situación, vivienda, homologación de titulaciones, etc.

Cuando hablamos de “*orientación sociocultural*”, aludimos, en primer lugar, al hecho de razonar y tomar conciencia del duelo migratorio que sufren las personas que emigran (de dentro y fuera de España) y ayudarlas a gestionar de forma optimista su integración, aportándoles más información sobre aspectos de la cultura, sin imponerles un proceso de aculturación, siempre desde el respeto mutuo a la diversidad cultural.

Por “*orientación sociolaboral*”, entendemos lo estrictamente profesional. Ayudar a las personas a autogestionarse sus propios procesos de búsqueda activa de empleo, el aumento de sus niveles de empleabilidad y el reconocimiento de su potencial y competencias profesionales.

Resultados

Alta implicación de docentes y alumnos. Compromiso del centro educativo para facilitar recursos e infraestructura. Impartición de 3 de los 4 módulos formativos programados inicialmente y 1 módulo transversal de alfabetización informática. Grabación de más de 50 horas de sesiones formativas, encuentros y tutorías, con el consentimiento de los alumnos.

Logros

Finalización con éxito de 7 de los 13 participantes. Un alumno de 21 años ha regularizado su situación gracias a la gestión de Cáritas, con apoyo del Programa Piloto y ha firmado contrato con un empresario hostelero. El alumno, de procedencia magrebí ya dispone de su permiso de residencia y trabajo. Un alumno catalán de 22 años superó una entrevista laboral aplicando un trabajo práctico realizado en el aula, que consistía en reconocer sus competencias clave. Dejó el programa por incorporación laboral.

Un alumno de 45 años, en paro de larga duración, superó con éxito un proceso de selección para un Plan de Ocupación en el Ayuntamiento de Hospitalet y continúa presentándose a procesos de selección. Una alumna de procedencia magrebí, de 30 años, que no disponía de correo electrónico ni de redes de contacto, ha aprendido a ser autónoma utilizando internet, email y WhatsApp.

Dos alumnos jóvenes, que antes de su participación en la experiencia nunca habían realizado su CV, han diseñado un CV europeo por competencias y su carta de presentación. Han aprendido a compartir información, ofertas de trabajo y ya son autónomos para responder ofertas y darse de alta en portales de empleo.

Uno de los participantes, de 33 años, pudo definir su proyecto profesional, y se encuentra cursando el grado de Educación Social. Una alumna de 28 años, pudo dar forma a su negocio online, fortaleciendo sus competencias como emprendedora.

Limitaciones

Cuatro personas dejaron el programa luego de superar los primeros módulos y de ser orientados hacia otros itinerarios específicos que se correspondían más con sus necesidades inmediatas. Dos participantes, de procedencia rusa, y sin documentación legalizada, abandonaron el programa.

Conclusiones

Nuestro estudio de investigación está centrado en indagar, diseñar y posibilitar recursos para favorecer una inclusión sociolaboral activa, que implique no sólo formar al participante en el entrenamiento de sus competencias profesionales que le ayudarán a aumentar sus niveles de empleabilidad, sino también a afrontar un trabajo de orientación y acompañamiento desde un enfoque ecológico, respetuoso de la singularidad y la cultura del estudiante. ¿Por qué resulta pertinente desarrollar este estudio en estos momentos? Podríamos responder nuestra inquietud desde varios enfoques: la educación inclusiva, la gestión del talento a lo largo de la vida, el desarrollo de las competencias básicas y profesionales exigidas por el mercado de trabajo, la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, la atención a la diversidad y la participación comunitaria, la planificación estratégica de la formación de los jóvenes y adultos.

Es en este punto de nuestro trabajo, cuando nos detenemos a reflexionar sobre la necesidad y la puesta en común de intereses compartidos; entonces también nos

preguntamos «*l qui és el meu proïsme?*»⁸, ¿quién es mi prójimo, mi próximo, esas personas que, desde esta propuesta social y educativa pretendemos ayudar y acompañar en sus transiciones vitales? Nos referimos a los alumnos, jóvenes y adultos trabajadores en formación, potenciales participantes de una experiencia como la que proponemos; concepto que también alcanza a los educadores y profesionales interesados en trabajar para favorecer el cambio y la transformación hacia un modelo de acción educativa, pedagógica y social más equitativa, plural e inclusiva.

Nos encontramos en pleno proceso de estudio y análisis de la situación descrita, y nos preparamos para pasar a la acción con propuestas tangibles e innovadoras en el campo socioeducativo. Su debate y reflexión, es parte de nuestra responsabilidad profesional, quienes, desde el seno de la universidad y el trabajo cotidiano, deseamos convertirnos en agentes de cambio.

Referencias bibliográficas

(ECO) 2012-2020. Doc. recuperado de: <http://xarxadl.oficinadetreball.cat/content/diagnosilestrat%C3%A8giacatalana-locupaci%C3%B3>

Colomé, M. (2010). *Tècniques d'anàlisi de competències professionals* Generalitat de Catalunya.

Comisión Europea (Bruseles, 2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Doc. recuperado de: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents

Generalitat de Catalunya. Departament d'Empresa i Ocupació. (2014). *Pla de desenvolupament de Polítiques d'Ocupació de Catalunya 2014-2016*.

Hammersley y Atkinson. (2001). *Etnografía, Métodos de investigación*. 2ª edición. Paidós.

http://www.edubcn.cat/ca/alumnat_i_familia/etapes_educatives_i_ensenyaments/formacio_de_persones_adultes

Institut d'Estudis Catalans. Concepto de "Proismo". Doc. recuperado de: <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=pro%EFsme>.

Mascaró M., J. (2016). Conferencia "*El bon samarità a l'any de la misecòrdia*". Seminari Conciliar de Barcelona. ISCREB. En prensa.

Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad de España. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*. (PNAIN 2013-2016).

Diputació de Barcelona (2009). *Model de prevenció i detecció de situacions de risc social a la infància i l'adolescència*. Sèrie Benestar Social. Col·lecció Documents de Treball, 11-27

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987) *Evaluación sistemática*.

⁸ Mascaró Manasanch, Josep. (2016). Conferencia "*El bon samarità a l'any de la misecòrdia*". Seminari Conciliar de Barcelona. Professor de Bioètica. ISCREB.

El treball de la relació socioeducativa una oportunitat de futur per a les polítiques de joventut.

Autors: Myrte Monseny Martínez
Universitat de Girona
myrte.monseny@gmail.com

Xavier Úcar Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona
xavierucar@gmail.com

Abstract

La present comunicació exposa les principals idees i resultats obtinguts en la recerca de la tesi *“La relació socioeducativa: una proposta d’anàlisi en les polítiques de joventut”*, defensada el passat desembre de 2015, a la UAB. En aquest treball s’ha pogut constatar no només la bona acollida que té entre professionals i acadèmics la iniciativa d’identificar un sistema de *“balises de senyalització i coneixement”* que orientin la pràctica en la intervenció socioeducativa; sinó també la idoneïtat del moment actual per fer-ho aplicat a l’àmbit de les polítiques de joventut.

Paraules clau: intervenció socioeducativa, polítiques de joventut, balises de senyalització i coneixement, Pedagogia Social

Introducció

Per tal de compartir tant l'experiència com els coneixements obtinguts, s'estructurarà la presentació de la comunicació en tres apartats. Un primer de presentació del marc de la recerca. Un segon d'estructuració del procés de desenvolupament de la investigació. I un darrer de conclusions i possible línia de continuïtat; per tal no només de copsar l'interès dels resultats obtinguts, sinó també l'oportunitat que representa, per a les polítiques de joventut, aprofitar aquests plantejaments com a revulsiu per a actualitzar el seu discurs.

A. El marc de la recerca: Evolució del discurs de les polítiques de joventut i la necessitat de repensar-lo i adaptar-lo a la situació actual.

Tot i que l'inici del desenvolupament de les polítiques de joventut es situa amb l'arribada de la democràcia, en l'eclosió de les polítiques públiques locals de l'Estat de Benestar a finals dels anys 70 inicis dels 80 (Comas, 2007; Soler-Masó, 2005); a hores d'ara tant la seva definició, com la de la figura professional que les acompanya no deixa d'estar en procés de reconeixement i la seva funció social en vies de professionalització.

Així doncs, malgrat el recorregut del seu discurs sigui relativament ampli i ambiciós, no es pot dir que aquest s'hagi vist correspost amb el desenvolupament d'una acció i una praxis en consonància (Planas-Lladó, Soler-Masó i Feixa-Pàmpols: 2014).

Si en aquest fet hi afegim, tal i com recullen els autors anteriorment citats, que *“La situación actual de austeridad y recortes, que más allá de obligar a actuar con racionalidad extrema, está afectando de manera evidente en la calidad de las políticas sociales y obliga a revisar este modelo con sus virtudes y defectos”* (2014:556); es perfila ineludible la necessitat de revisar tant el discurs, com la relació entre aquest i la pràctica, no només per donar un nou impuls a aquestes polítiques sinó també per actualitzar-les.

La Llei 33/2010, d'1 d'octubre, ja suposa un punt d'inflexió i un gran pas endavant a l'hora institucionalitzar el reconeixement social d'aquestes polítiques, però aquest fet no extreu que es quedi curta a l'hora de concretar i comprometre's amb el desenvolupament i interpretació de les mateixes.

Fet extrapolable a la situació dels professionals que s'emparen sota aquest paraigua institucional, que no deixen de sentir *“una certa desorientació sobre el paper que han de fer les administracions públiques en matèria de joventut i una manca de models i referents teòrics que puguin orientar l'elaboració i la planificació de les accions que cal emprendre”* (Soler et al., 2003:236).

De fet l'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut –ACPPJ-, ja en el seu informe del cens de 2010 advertia aquesta situació en afirmar que, malgrat els professionals se senten de forma majoritària motivats per la feina que realitzen, consideren que si augmentés el cos general de coneixement dels mateixos, augmentaria també el reconeixement social del sector. Així doncs, tot i que la Llei de polítiques de joventut facilita un context referencial comú, aporta poques directrius vinculants sobre el seu contingut. De fet la Llei no entra a regular aquest sector professional, deixant a l'aire la definició de perfils professionals, l'establiment de ràtios o la fixació de les retribucions que han de percebre; quedant aspectes neuràlgics i vinculants que afecten directament a la implementació d'aquestes polítiques per regular.

Tal i com apunta Dubet (2006), Les feines que impliquen el treball sobre els altres són difícils d'objectivar, sovint en costa avaluar la producció i les eines de mesura d'aquest impacte –prescindint de la seva precisió i utilitat-, fan malbé, en part la tasca en qüestió. Aquesta característica en particular provoca dificultats en relació a la noció d'ofici i professió, on el procés inesgotable en favor del reconeixement professional, és a dir la “part del subjecte” que escapa a tota objectivació del treball produït, sempre està present.

El discurs de la Pedagogia Social i els seus principis ens poden ajudar en aquest sentit; doncs malgrat les seves dificultats com a disciplina per definir-se de forma unívoca i transnacional degut al seu marcat caràcter teòric- pràctic, apunten cap a la possibilitat de poden trobar solucions educatives als problemes socials (Hämäläinen, Hermansson, i Gustavsson, 2003; Kraav, 2003; Smith i Whyte, 2008). Aquest és un plantejament que està en total sintonia amb les aspiracions transformadores del Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2020, que encamina els seus principis rectors a incidir significativament en la vida dels joves, situant l'eix educatiu com a prioritat. En aquest sentit, compartim amb Úcar (2011) la necessitat d'ampliar aquesta perspectiva reduccionista que planteja la Pedagogia Social com a recurs per abordar la resolució de problemes o intervenció en necessitats, dèficits o patologies, sinó que actuï també

sobre la normalitat de la vida quotidiana i el manteniment del benestar; sent ampliable aquest concepte també a la intervenció en polítiques de joventut.

B. El procés de recerca: plantejament, metodologia i resultats.

La constatació de la necessitat de focalitzar l'estudi de les polítiques de joventut més enllà dels habituals estudis descriptius del sector és el primer motiu que ens porta centrar l'atenció en la intervenció que es dona en els escenaris que dibuixen aquestes polítiques. On es detecta un buit significatiu en la investigació i construcció de coneixement és en l'anàlisi de la implementació de les mateixes. Tal i com apuntaven Soler, Feu, & Planas, *"hi ha una manca de reflexions sobre el treball que realitzen els tècnics de joventut i són molt escassos els referents teòrics que poden orientar la pràctica d'aquests professionals"* (2003:238).

Partint d'aquesta necessitat, la hipòtesi amb la qual es treballa és que *quan major sigui el coneixement al voltant de com aquests professionals construeixen els seus referents en l'acció, millor serà la seva preparació per afrontar la incertesa a l'hora de desenvolupar la seva pràctica i així poder millorar els resultats*. Més concretament es focalitzaran els esforços en l'anàlisi del vincle entre els professionals de joventut i els joves a qui atenen, com a eix vertebrador a partir del qual articular la resta de la seva activitat.

Val a dir que la interpretació de les polítiques de joventut des de la perspectiva socioeducativa és un posicionament propi dels autors, que conviu amb altres maneres d'interpretar aquestes polítiques. Hi ha altres concepcions més properes a la prestació de serveis en el seu sentit més clàssic i restrictiu: beques, ajuts, borses de treball o habitatge, etc.. o visions més analítiques o metateòriques. Òbviament el nostre posicionament es desmarca dels anteriors, sense desmerèixer-los però centrant-se en un altra dimensió, la pràctica.

Per desenvolupar el primer i segon d'aquests objectius s'empra la "Grounded Theory" com a aproximació metodològica que permet generar a partir de diverses teories substantives¹ una teoria formal² que ofereixi un marc conceptual per a la intervenció. Més concretament, en el cas que ens ocupa, s'aposta per aprofundir en un objecte d'estudi tan ampli i complex com és la relació socioeducativa, des d'una perspectiva plural que ens obligarà a tenir en compte tant components sociològics, pedagògics, psicològics, com fins i tot filosòfics. Aspectes tots ells que ens determinen a l'hora de seleccionar les aportacions teòriques a considerar, doncs s'hauran d'incloure en les diferents disciplines contemplades a l'hora d'abastar l'objecte d'estudi de la forma més integral possible. A tal efecte, cinc són les teories substantives treballades:

- a) *"Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle"* (Biémar, 2009),
- b) *"Principles for Effective Pedagogy"* (James i Pollard, 2011),

¹ Aquelles que estan basades en la investigació d'un àrea social específica i el seu camp d'aplicació es limita a aquesta àrea en concret

² Aquella que desenvolupa conceptualment una àrea amplia d'investigació.

- c) *“An appreciative inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services”* (Fynn, 2011),
- d) *“The Art of Being a Social Pedagogue”* (Eichsteller i Holthoff, 2012),
- e) *“Practical Social Pedagogy”* (Storø, 2013),

El denominador comú de les quals és l'estudi de la relació socioeducativa com a element central de la intervenció. És precisament a partir de tots aquells aspectes comuns que comparteixen que es pot generar un marc explicatiu del fenomen, orientador de la pràctica, que s'estructurarà com a teoria formal resultant de la consideració de les anteriors. Més concretament els resultats de la investigació han conclòs en la construcció de 12 balises de senyalització i coneixement que s'han contrastat amb els experts del sector.

Les *balises de senyalització i coneixement* són els referents teoricopràctics resultants del procés d'elaboració conceptual que ens permet aprofundir en l'anàlisi de la intervenció, així com ampliar el cos de coneixement. Són doncs uns principis metodològics que possibiliten al professional triangular la seva posició en una determinada intervenció socioeducativa amb una persona, grup o comunitat en un moment específic de la mateixa (Úcar, 2012).

La relació de dotze balises que es va sotmetre a validació ha estat la següent:

Concepte d'educació	Experiència prèvia	Creació d'escenaris per a l'aprenentatge	Motivació / Implicació
Expectatives	Significativitat del procés	Paper de l'educand	Paper de l'educador
Recursos / Instruments	Mètodes	Context físic i sociocultural	Dimensió professional

Per dur a terme aquest procés de validació s'empra el mètode Delphi. La idoneïtat del qual rau en la seva especialització a l'hora de treballar per a la creació de consensos i la convergència d'opinions sobre un coneixement del món real, és a dir d'un fenomen vinculat a la praxis.

En total es revisen dotze balises amb les seves corresponents definicions i un muntant de 47 principis associats. Totes elles valorades per 10 acadèmics i 10 professionals en funció dels criteris d'univocitat, pertinença i rellevància. Malgrat el resultat és positiu en el seu conjunt, es detecten encara molts aspectes a millorar, especialment en quant

a la univocitat de la proposta i a la profunditat d'anàlisi de la mateixa. Destaca però l'interès i acceptació de la proposta; així com la necessitat d'aprofundir en el debat que suscita entre els membres del sector, motiu pel qual es treballa en la divulgació dels resultats.

C. Conclusiones: l'aposta per vincular els plantejaments de la Pedagogia Social a la implementació de les polítiques de joventut.

Tot i que els resultats de la investigació no permeten donar per tancat aquest model de "balisatge", atès que hi ha aspectes de la validació de la proposta que requereixen d'una segona fase de revisió com, per exemple, la univocitat de part dels seus principis. Si que apunten però a la significativitat de continuar treballant en aquesta línia tant per part del col·lectiu acadèmic com del professional, doncs tant la pertinença com la rellevància del conjunt de la proposta ha estat ben valorada.

Algunes línies clares de continuïtat apunten a la necessitat d'ampliar el recorregut del marc referencial de les balises, així com una major exploració de les relacions que hi ha entre elles. Tot i que l'elaboració d'un programa de recerca al respecte és l'aspiració de futur d'aquesta investigació, i encara que aquest no estigui articulat en la actualitat, ja es veu la necessitat i interès de compartir aquests primers resultats amb la comunitat educativa i professional corresponent. En el cas de la implementació de les polítiques de joventut aquesta necessitat és més peremptòria atesos els requeriments de definició i construcció de referents.

La Pedagogia Social aporta un bagatge conceptual idoni; no només perquè, tot i evolucionar al llarg del temps, sempre situa el reconeixement de les relacions humanes com a factor clau per al desenvolupament de la intervenció socioeducativa. També perquè és una disciplina científica "*promiscua*" en el sentit que diu Trilla: "*No es casa amb cap escola psicològica, ni sociològica, ni filosòfica, però que alterna amb totes aquelles que en cada moment li convé*" (2005:299). La seva vocació de servei a l'acció educativa la situa més enllà de la descripció i anàlisi del fenomen, aportant una intencionalitat i visió conjunta del procés. Seguint a Brezinka, es tracta de "ser útil als educadors per a la seva activitat d'educar i ensenyar" (2002:399).

Si compartim amb Montes que en les polítiques de joventut "*La qualitat en la prestació d'un servei fa inevitable la construcció de llaços de confiança, i no és suficient una actitud simplement correcta, que s'aturi en el llinar del que objectivament es pot demanar a un assalariat. Hi ha un element intangible que no es pot explicar ni mesurar amb dades*" (2007:48); la centralitat del vincle entre joves i professionals no es pot obviar; així com tampoc es pot menystenir la seva vessant educativa.

La Pedagogia Social contemporània ens brinda l'oportunitat de cercar les respostes apropiades per a les noves situacions i problemàtiques que ens plantegen unes societats complexes com les actuals; en tant que proposa noves formes de coneixement que superen les estratègies pròpies de la societat industrial per a les formes emergents de socialització. I tot i que tal i com recull Úcar "*La intervenció socioeducativa es algo que no se puede enseñar, solamente se puede aprender. Y ese aprendizaje hay que hacerlo, necesariamente, en la práctica, en el seno de la vida cotidiana y en el encuentro de dos singularidades: la del profesional y la del participante*" (2012:45) resulta convenient articular un marc conceptual adient que

permeti sistematitzar tant la reflexió i aprenentatges que es puguin desenvolupar en la pràctica com el debat professional que es pugui generar al respecte. Sobretot si tal com adverteix García Canclini, volem ajudar als joves a formular-se les preguntes adequades en els nous escenaris socials.

El paper que els professionals de joventut poden tenir en la transformació d'aquestes tendències és clar, atenent a la capacitat d'establir vincles socioeducatius significatius amb els joves, així com de creació d'oportunitats i d'escenaris d'aprenentatge compartit que facilitin la seva capacitat crítica, autonomia així com apoderament.

El concepte de “*balisa de senyalització i coneixement*” ens permet treballar en aquesta línia doncs actua com a referent tant a l'hora d'advertir i orientar al professional sobre aquells aspectes importants a tenir en compte, com pel fet que ens indiquen els eixos a través dels quals articular i desenvolupar la reflexió i creació de coneixements.

Aplicat a les polítiques de joventut, la consideració de la dimensió relacional de la implementació de les mateixes ens obre tot un camp de possibilitats a l'hora de desenvolupar els escenaris de coneixement i aprenentatge dels joves

Bibliografia citada

Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (2010). *Informe cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*. Girona: Documenta Universitaria.

Biémar, S. (2009). *Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Université de Liège. Recuperat de <http://bictel.ulg.ac.be/ETD-db/collection/available/ULgetd-10202009-144939/unrestricted/THESE-BIEMAR-Complete.pdf>

Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperat de <http://www.injuve.es/ca/observatorio/demografia-e-informacion-general/las-politicas-de-juventud-en-la-espana-democratica>

Eichsteller, G., i Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-45.

Fynn, A. W. R. (2011). *An Appreciative Inquiry of an NGO that delivers empowerment driven education support services*. University of South Africa.

Hämäläinen, J., Hermansson, H., i Gustavsson, A. (2003). Perspectives and theory in social pedagogy. En *Perspectives and theory in social pedagogy* (p. 133-153). Daidalos.

James, M., i Pollard, A. (2011). TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3), 275-328. <http://doi.org/10.1080/02671522.2011.590007>

Kraav, I. (2003). Development perspectives of social pedagogy in Estonia. En A. Gustavsson, H. E. Hermansson, i J. Hämäläinen (Ed.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (p. 117-133). Goteborg: Daidalos.

- Montes Sala, P. (2007). Les polítiques de joventut i els seus professionals. En *Juventut i polítiques de joventut* (p. 47-53). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P., i Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud , políticas públicas y crisis en España: ¿ Triángulo mágico o triángulo de las. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 551-564. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1223070314>
- Smith, M., i Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15-28. <http://doi.org/10.1080/13691450701357174>
- Soler, P., Gelis, J. F. i, i Planas, A. (2003). El Perfil professional del tècnic de joventut: anàlisi de la realitat a les comarques gironines. *Revista Catalana de Pedagogia*, 233-253.
- Soler-Masó, P. (2005). Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic. *Revista d'Història de l'educació*, 8, 283-307.
- Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A., i Feixa-Pàmpols, C. (2013). Jóvenes y políticas de juventud en tiempos de austeridad. El caso de España. En *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (p. 347-353). Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A., i Feixa-Pàmpols, C. (2014). Young people and youth policies in Spain in times of austerity: Between juggling and the trapezi. *International Journal of Adolescence and Youth*, 0. <http://doi.org/10.1080/02673843.2013.823552>
- Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy*. Bristol: The Policy Press.
- Trilla Bernet, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (p. 287-310). Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Úcar, X. (2011). De Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. En *Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social* (p. 1-35). Canoas. Recuperat de <http://ddd.uab.cat/record/84809>
- Úcar, X. (2012a). «Balizas de señalización» o la cuestión del método en pedagogía social. *Jornal A pagina da Educaçao*, 199, 44-46.

Nuevos retos formativos y reciclajes frente al etnocentrismo y racismo institucional de los profesionales de la educación

Alberto Castellano Barragán
Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca España
acb029@hotmail.com

Palabras Clave: Etnocentrismo, Racismo Institucional, Políticas Sociales. Trabajo Social.

Abstract: El racismo institucional, y concretamente una de sus dimensiones (la ejercida a través del etnocentrismo de los profesionales que implementan las políticas sociales) es el objeto de la investigación. El etnocentrismo de los profesionales de las políticas sociales es una de las cuatro dimensiones en que se expresa el racismo institucional contemporáneo. Se trata de la dimensión menos investigada del racismo institucional, a pesar de tener efectos indeseables en la prestación de servicios sociales, sanitarios y educativos. Se ejerce desde la práctica de los profesionales, generalmente de forma inconsciente. El estudio se centra en la dimensión actitudinal sobre tipos e intensidad del prejuicio (sutil y manifiesto) en diferentes grupos profesionales de servicios sociales, educación y sanidad. Se utiliza una escala modificada (y validada) que incluye el prejuicio diferencial entre grupos nacionales, empleando una muestra amplia (10% del universo, 278 profesionales). Los resultados evidencian diferencias significativas (en tipo e intensidad del prejuicio) entre grupos profesionales, grupos de edad, sexo y tipo de entidad en que se ejerce la labor profesional (pública, privada y tercer sector). Confirmándose la presencia significativa (y en casos elevada) de prejuicio sutil y manifiesto en todos los grupos profesionales. Asimismo, se evidencia un prejuicio diferencial por grupos de nacionalidad entre los profesionales. Además, la modificación de la escala de medición del prejuicio sutil y manifiesto (adaptada por los autores para cinco grupos de nacionalidad simultáneamente) ha sido también validada en este estudio, con lo que los aportes metodológicos también son de interés para afinar en nuestro entorno los estudios sobre el prejuicio. Se confirman la necesidad de rediseñar la formación y el reciclaje profesional, de modo que incluya las competencias interculturales necesarias para evitar el etnocentrismo y en vista a desarrollar una práctica profesional antidiscriminatoria y realmente inclusiva.

Introducción

Al racismo (social o popular) existente desde hace varias décadas, se añaden ahora nuevas expresiones y formas de racismo que son más sutiles, pero no por ello menos peligrosas. Una de estas nuevas manifestaciones es el racismo institucional, que se ejerce –entre otros niveles– a través de los profesionales responsables de aplicar diversas políticas sociales.

La conceptualización más reciente de racismo institucional lo define como:

“El conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad. La dimensión institucional del racismo se produce en diferentes ámbitos, entre los cuales podemos destacar, por su importancia, los siguientes: 1) los discursos de los representantes institucionales y la utilización pública y con fines electoralistas de los discursos xenófobos, en particular de los discursos de “preferencia nacional” (pensemos, por ejemplo, en los mensajes que transmiten una idea de conflicto y competencia desleal entre trabajadores migrantes y nacionales); 2) las conductas discriminatorias de los funcionarios que representan la Ley y el Estado (policía, funcionarios de extranjería, militares etc.); 3) las medidas, regulaciones, leyes y decretos que limitan los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de las personas según su lugar de nacimiento, “raza”, “etnia”; y 4) el culturalismo y etnocentrismo que estructuran las políticas sociales y orientan la intervención social de los profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo” (Aguilar, 2014: 133)

La dimensión institucional del racismo se produce en diversos ámbitos, uno de los cuales es el culturalismo y etnocentrismo que estructuran las políticas sociales y orientan la intervención social de los profesionales que trabajan en contextos multiculturales en el ámbito social, sanitario y educativo.

El antirracismo en general y la intervención social antirracista en particular necesitan llevar a cabo una profunda renovación de su identidad, de sus fundamentos, de sus métodos y de sus fines, si no quiere continuar impotente frente al resurgir de viejos fantasmas que parecen estar recorriendo Europa aún con más fuerza. Desde hace más de dos décadas en Europa se critica al antirracismo por estar atrasado una o dos generaciones respecto al racismo.

“Nuestra forma de diseñar acciones de intervención social antirracista, nuestras estrategias y metodología de trabajo se basan en modelos implícitos formados por unos marcos de referencia que reflejan una construcción simplificada y esquemática de la realidad, que aporta una explicación de la misma y que conforma un esquema general referencial que guía la práctica, de forma irreflexiva. Aunque nos resulte incómodo, tenemos que tomar conciencia de que a veces nuestra forma de trabajar con y para las personas discriminadas, contra el racismo y para la construcción de una sociedad más justa se basa, en algunos casos, en valores, presupuestos y estereotipos que pueden legitimar y reproducir nuevas formas de racismo más sutiles pero igualmente dañinas. Los modelos implícitos que subyacen en la intervención antirracista dependen y se configuran a partir de la interrelación de varios elementos: cómo se define el racismo y cuáles son sus principales causas; cuáles son las estrategias que se consideran más legítimas para enfrentar el problema; como se define a las personas involucradas, en particular qué roles y estatus se les asignan. Seguidamente proponemos algunos de los elementos que, desde nuestro punto de vista, configuran el modelo implícito dominante de la intervención social antirracista en la actualidad” (Buraschi y Aguilar, 2015: 9-10).

El racismo, como se verá más adelante, es un constructo multidimensional en el que el componente actitudinal, no siendo el único, tiene una enorme importancia desde el punto de vista de la intervención profesional. Además, aunque el racismo es un concepto que se acuña en las ciencias a partir del período colonial, podemos constatar la existencia de actitudes racistas y xenófobas hacia las minorías desde muy vieja data. En España, por ejemplo, históricamente se ha manifestado el racismo de forma persistente y generalizada hacia la etnia gitana, pues aunque está presente en nuestro país desde hace siglos, todavía hoy sigue siendo la minoría más estigmatizada socialmente (San Román, 1996).

La incorporación de nuevas diversidades como consecuencia de los nuevos flujos migratorios internacionales supone un desafío para la convivencia y lleva aparejadas nuevas expresiones del racismo que se alejan de sus formas clásicas, normalmente asociadas a grupos de extrema derecha, *naziskin*, violencia en el fútbol, etc. Las estrategias de acción antirracista que se impulsan desde los años 90 por la administración pública y las ONG, sin embargo, responden a planteamientos conceptuales y metodológicos obsoletos, propios del antirracismo tradicional. Por ello, su eficacia e impacto ha resultado nulo, como ponen de manifiesto las diversas encuestas y barómetros del CIS (el racismo no disminuye sino que aumenta con la crisis económica, a pesar de la disminución neta del número de inmigrantes) y, sobre todo, los Informes Anuales de SOS Racismo que nos aportan evidencias empíricas directas de la discriminación y el racismo, social a institucional creciente, en todos los ámbitos de la vida social: laboral, legal, educativo, sanitario, social.¹

Podemos afirmar, por tanto que, junto al viejo racismo, aparecen en la actualidad nuevas formas y expresiones renovadas del mismo que son más sutiles, menos explícitas y que conforman lo que se ha dado en denominar como “racismo moderno o racismo contemporáneo”.

En esta investigación se indaga en aspectos relacionados con la cuarta dimensión del racismo institucional, es decir, con el etnocentrismo y el prejuicio de los profesionales responsables de implementar las políticas sociales. La dimensión institucional del racismo acentúa el carácter sistemático, estructural e implícito del racismo. Según esta perspectiva el racismo es un fenómeno radicado en el funcionamiento de la sociedad y es, en parte, independiente de las intenciones y de la conciencia de algunos actores.

“El *racismo* es un sistema de desigualdad social y de dominación de un grupo sobre otro basado en la racialización de las diferencias intergrupales. El proceso de racialización significa que las diferencias fenotípicas, sociales, culturales, religiosas etc. se piensan como si fueran razas. El racismo implica una diferenciación esencial y radical entre grupos humanos, el reduccionismo de la complejidad de las personas a pocas características vinculadas con un grupo (identidad cultural, fenotipo, pertenencia étnica, religión, idioma) y una relación determinista entre estas características y la forma de ser de una persona. Por su carácter multidimensional el racismo es un fenómeno complejo ya que sus dimensiones están fuertemente relacionadas e

¹ Estas nuevas expresiones y manifestaciones de racismo han sido identificadas en sucesivos informes nacionales y europeos de los Observatorios sobre racismo y discriminación (Cea D’Ancona, 2005; Cea D’Ancona y Valles, 2011; ECRI, 2011). Especialmente ilustrativo al respecto es el último *Informe anual 2013 sobre el racismo en el estado español* (SOS Racismo, 2013), en el que se muestran numerosas evidencias de racismo institucional, racismo social y prácticas discriminatorias visibles e invisibles.

imbricadas entre sí, pero no necesariamente han de estar siempre presentes todas ellas en una determinada situación. Las tres dimensiones del racismo son: actitudinal (los prejuicios, las creencias, las orientaciones previas a la acción); práctica (discriminaciones, segregación, violencias, persecución, explotación, exclusión, eliminación etc.); ideológica (teorías, doctrinas, visiones del mundo); y estructural". (Buraschi y Aguilar, 2015: 5-6).

Nuestra investigación se centra en el estudio de la dimensión actitudinal del racismo, desde una perspectiva psicosocial y tomando como referencias las investigaciones europeas más recientes. Nos interesa estudiar el racismo institucional ejercido a través de las políticas sociales y sobre todo, el ejercicio a través de la práctica de los profesionales que las implementan. Pretendemos comprobar si existen prejuicios racistas que orienten prácticas institucionales discriminatorias en el ámbito educativo, sanitario y de servicios sociales. La investigación psicosocial ha generado interesantes herramientas conceptuales para comprender las nuevas manifestaciones de racismo, entre las cuales destacamos el concepto de racismo simbólico, la diferencia entre prejuicio manifiesto y sutil, y el racismo latente.

El *racismo simbólico* (Kinder y Sears, 1981) se caracteriza por el antagonismo y resentimiento contra las minorías que ascienden demasiado rápido, o hacia las supuestas concesiones particulares hechas a las "minorías", así como a la "discriminación positiva" hacia las mismas, si la hubiere. Se niega que haya una discriminación persistente basada en la creencia de que la discriminación en el trabajo, la escuela o la vivienda ya no existe en la actualidad y los inmigrantes (o los gitanos) están en igualdad de circunstancias para competir en el mercado de trabajo. Se aducen motivos no étnicos y no raciales para justificar acciones contra determinadas minorías.

Pettigrew y Meertens (1995) han conceptualizado el *prejuicio sutil* como una actitud no abiertamente racista (como ocurre con el prejuicio manifiesto) sino basada en la defensa de los valores tradicionales, en la exageración de las diferencias culturales, y en la negación de las emociones positivas hacia el grupo estigmatizado.

Finalmente, la teoría del *racismo aversivo* ha sido formulada por Gaertner y Dovidio (1986) y es una propuesta teórica que nos permite identificar el racismo de las personas que se consideran progresistas (*racismo latente*). Surge cuando existe un conflicto entre los valores igualitarios y democráticos de una persona y los sentimientos negativos que le despiertan un miembro o miembros de un determinado grupo étnico. Se produce de manera no intencional, la persona a menudo no es consciente de este tipo de prejuicio:

El racista aversivo no siente odio u hostilidad abierta hacia los miembros del otro grupo. Los sentimientos son más bien de incomodidad, inquietud, disgusto y a veces miedo. El racista aversivo sabe que el prejuicio es malo, pero él no se considera prejuicioso. (Morales et. al. 2007: 597)

Profundizando algo más en el concepto de prejuicio sutil y manifiesto que es el objeto de investigación Pettigrew y Meertens (1995), acuñaron nuevos términos para referirse a las formas tradicional y contemporánea del prejuicio étnico, denominándolas respectivamente, prejuicio manifiesto (caliente, cercano y directo) y prejuicio sutil (frio, distante e indirecto). Consideran que la distinción crítica entre ellas implica la

diferencia entre la expresión abierta de la visión contraria a las minorías (antinormativa) y la expresión encubierta de la misma (socialmente aceptable). (Navas y Cuadrado, 2014: 94-95).

El prejuicio manifiesto incluye la creencia en la inferioridad genética del exogrupo y a través de ella, justifica el rechazo de sus miembros y su posición de desventaja en la sociedad. Consta de dos componentes: el primero es la amenaza percibida del exogrupo y el rechazo inicial hacía él. Se piensa que los miembros del grupo minoritario, a causa de su procedencia étnica, son menos capaces para desenvolverse en la sociedad y menos de fiar. El segundo componente es el rechazo al contacto íntimo con los miembros del exogrupo, contacto que va desde la dependencia laboral hasta las relaciones sexuales o el matrimonio.

El prejuicio sutil, tal y como lo definen Meertens y Pettigrew (1995), consta de tres componentes que se expresan de forma normativa para las sociedades occidentales que rechazan el prejuicio manifiesto. Además, las personas que adoptan estas creencias no son conscientes de su naturaleza prejuiciosa.

- El primer componente del prejuicio sutil, es la defensa de los valores tradicionales. Para estos autores, las personas más conservadoras defienden en mayor grado los valores que consideran importantes para la sociedad en la que viven, los ligados como ya se ha dicho, a la ética protestante del trabajo. Al mismo tiempo, son quienes más achacan a las minorías su falta de esfuerzo para adaptar esos valores y, por tanto, las consideran una amenaza al mantenimiento de los mismos.
- El segundo componente del prejuicio sutil es la exageración de las diferencias culturales entre los grupos. Estas diferencias culturales percibidas son las que se utilizan como justificación ante las actitudes negativas hacía el exogrupo y de la posición subordinada y en desventaja del mismo. En este sentido Rodríguez y Rodríguez (1999; citado por Navas y Cuadrado, 2014), han comprobado la relación entre varios tipos de explicaciones del prejuicio racial y la medida del prejuicio manifiesto y sutil de Pettigrew y Meertens.
- El último componente del prejuicio sutil es la negación de emociones positivas, también llamado prejuicio afectivo. Pettigrew y Meertens consideran que el prejuicio sutil se caracteriza, más que por la expresión de sentimientos negativos hacía el exogrupo racial (que amenazaría la autoimagen igualitaria del racista sutil), por la negación de emociones positivas hacía él. Es decir, no se considera que el exogrupo sea peor, sino que nosotros (el endogrupo) somos mejores.

Para Pettigrew y Meertens (2001), el prejuicio sutil surge por el establecimiento de normas que prohíben las expresiones manifiestas del prejuicio y la discriminación. A través de estos tres componentes se evita la manifestación directa de la hostilidad hacía el exogrupo, ya que apenas parece prejuicioso defender los valores tradicionales, considerar los rasgos culturales del exogrupo no como malos, sino como muy diferentes, o no sentir emociones positivas hacia el exogrupo mientras que se evitan cuidadosamente las emociones negativas.

En España, Rueda, Navas y Gómez (1995) y Rueda y Navas (1996), realizaron una adaptación de las escalas originales para estudiar el prejuicio hacía inmigrantes (magrebíes y subsaharianos) y gitanos en una muestra de estudiantes almerienses y granadinos. Los diferentes análisis de fiabilidad y validez, confirmaron la utilidad de las

escalas en nuestro entorno, por lo que posteriormente han sido empleadas en España con diferentes objetivos.

Los prejuicios tienen importantes y complicadas consecuencias, como son la exclusión social, la exclusión moral y los efectos en las estrategias identitarias (Buraschi, 2012). Por ello, consideramos que es de gran interés investigar este componente irreflexivo y no explícito en los profesionales de los tres grandes ámbitos de la intervención social en las políticas sociales. Además, aunque existen publicaciones que han abordado indirectamente este tema (Aguilar, 2010 y 2011; Aguilar y Buraschi, 2012a y b), la realidad es que no se ha realizado hasta la fecha ningún estudio empírico cuantitativo con muestra amplia que lo investigue en nuestro país.

Material y métodos

La *hipótesis* de partida es que la práctica profesional de los técnicos responsables de implementar políticas sociales en el campo educativo, sanitario y de servicios sociales en contextos de diversidad cultural está determinada y/o condicionada, de forma inconsciente e irreflexiva, por visiones etnocéntricas y culturalistas basadas en prejuicios manifiestos y sutiles hacia la población inmigrante, constituyendo un mecanismo de expresión (entre otros) del racismo institucional.

Para comprobar esta hipótesis los *objetivos de investigación* son:

- Identificar si existe prejuicio sutil y manifiesto en los profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales en la ciudad de Cuenca.
- Identificar la existencia de asociación entre tipos y grados de prejuicio con variables tales como la edad, el perfil profesional, el tipo de entidad en que se trabaja y el sexo.
- Validar la adaptación de la escala original que se ha elaborado exprofeso para este estudio, y que incorpora la distinción entre grandes grupos nacionales de inmigrantes. En el caso de que nuestra adaptación mostrara sensibilidad suficiente, nuestro estudio habrá constituido una aportación metodológica relevante en el ámbito psicosocial de estudio del prejuicio hacia la población inmigrante en España.

La *muestra* (10% de la población universo) está constituida por 278 personas pertenecientes a los ámbitos profesionales y formativos de la educación, la sanidad y los servicios sociales (73,3% mujeres y 23,7% hombres). El 50,4% tiene entre 16 y 25 años, el 18,3 % entre 26 y 35 años, el 24,1% entre 36 y 50 años y el 7.2% entre 51 y 64 años. Por perfil profesional el 36% proceden del sector educativo, el 36% son del sector social, el 27,7 % del sector sanitario y un 0.4% pertenece a otro sector sin especificar. Un 45% son profesionales en activo, el 52,5% son estudiantes de titulaciones educativas, sociales y sanitarias y 2,5% de la muestra son parados. En cuanto al sector en que trabajan, el 34,9% pertenece a la administración pública, 5% pertenecen a empresas privadas, el 9% al tercer sector, y el 52,5% son estudiantes. En cuanto al nivel de estudios, 3.6% tienen estudios secundarios, 52,5% están en posesión del título de bachillerato, un 38,5% son titulados universitarios y un 5,4% son postgraduados.

Para la *medición* del prejuicio sutil y manifiesto, se ha utilizado el *instrumento* que originalmente desarrollaron Pettigrew y Meertens (1995), con dos escalas de 10 ítems cada una, tipo Likert con cinco valores (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), que miden cada una de ellas un tipo de prejuicio. En España, Rueda, Navas y Gómez (1995) y Rueda y Navas (1996), realizaron una adaptación de las escalas originales de Pettigrew y Meertens para estudiar el prejuicio hacia inmigrantes (magrebíes y subsaharianos), siendo validada la misma. Y esta es la que hemos usado para nuestra investigación, con una adaptación *ad hoc* específica para nuestro estudio a fin de observar la existencia de posibles diferencias en el prejuicio de un mismo sujeto hacia diferentes grupos nacionales de inmigrantes, razón por la cual se agregó cada ítem de la escala original (sobre inmigrante en general) un apartado de cuatro sub-escalas referidas a los cuatro grandes grupos nacionales de inmigrantes en España (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos y rumanos).

Para el *análisis estadístico* descriptivo hemos utilizado la Chi-cuadrado (considerado una asociación significativa entre dos variables para un valor inferior a 0,05).

Resultados

Pettigrew y Meertens (1995), desarrollaron dos escalas de 10 ítems cada una con formato Likert, para medir cada tipo de prejuicio. Los ítems, tratan de localizar entre los sujetos de investigación, los perfiles de personas que atienden a una tipología del prejuicio (adaptada por Meertens y Pettigrew, 1997), a saber:

- Fanáticos: Personas que puntúan alto en ambas escalas (prejuicio manifiesto y sutil). Estas expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional.
- Sutiles: Personas que obtienen una puntuación alta en la escala sutil y baja en la escala manifiesta. Estas personas, rechazan las expresiones crudas del prejuicio, pero ven a las minorías étnicas como transgresoras de los valores tradicionales, y no sienten ni simpatía ni admiración por ellas.
- Igualitarias: Personas que puntúan bajo en ambas escalas.

Los resultados obtenidos a partir de la muestra estudiada, son los siguientes:

Tabla 1. TIPOLOGIA DE PREJUICIOS

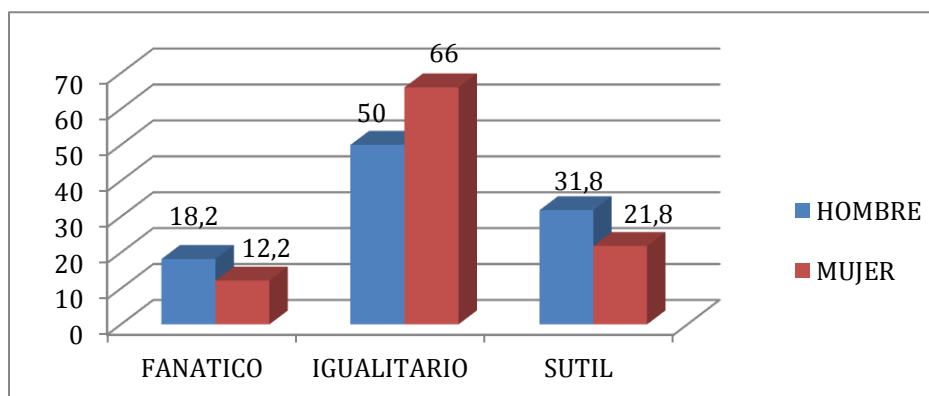
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FANÁTICO	37	13,3	13,6	13,6
	IGUALITARIO	169	60,8	62,1	75,7
	SUTIL	66	23,7	24,3	100,0
	Total	272	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,2		
Total		278	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tipología del prejuicio, predomina el perfil de personas bajo la tipología denominada como igualitario (60,8%). La tipología del prejuicio sutil corresponde a un 23,7% de la muestra y el perfil fanático representa un 13,3%.

Estos tipos de perfiles se relacionan con el sexo de los sujetos de forma muy significativa: la presencia más elevada y significativa de perfiles fanáticos y sutiles aparece en hombres mientras el perfil igualitario aparece más en mujeres que en hombres. En mujeres se observa la siguiente distribución de perfiles: fanático un 12,2 %, sutil un 21,8 % e igualitario un 66 %. El prejuicio manifiesto y sutil (bajo las denominaciones de perfil fanático y sutil respectivamente), es más elevado en los hombres que en las mujeres: un 18,2% es fanático, un 31,8 % es sutil y el resto de la muestra, es decir el 50% de los hombres son de una tipología igualitaria (frente al 66% de mujeres en este mismo perfil).

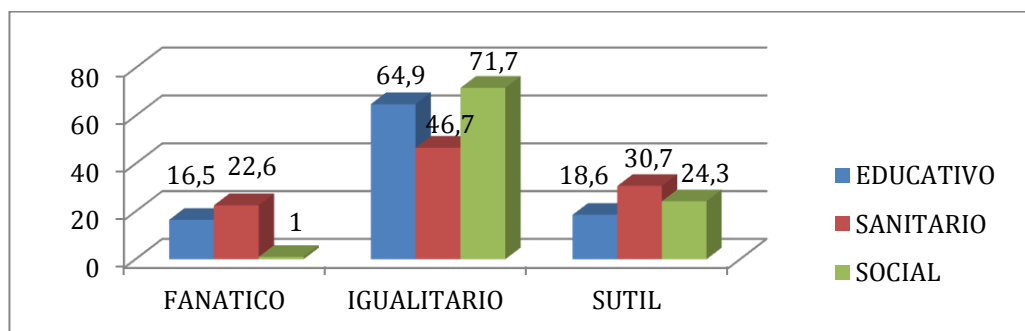
Grafico 1. TIPOLOGÍA DE PERFIL PREJUDICIOSO POR SEXO



Fuente: Elaboración propia.

Otra variable que se ha evidenciado como determinante en nuestro estudio es el *ámbito profesional* al que pertenecen los sujetos estudiados: social, sanitario y educativo. Los datos obtenidos en cuanto a la muestra del perfil *educativo* son los siguientes: representan a una tipología fanática un 16,5%, al igualitario un 64,9 % y al sutil un 18,6%, dejando constancia que se aproximan hacia una desviación típica 2, es decir de perfil igualitario. En cuanto al perfil *sanitario*, cabe destacar la alta representación del perfil sutil siendo esta un 30,7 % de la muestra, un 22,6% fanático, dato muy significativo, puesto que marca la diferencia con el resto de ámbitos o sectores profesionales. Y son igualitarios en el ámbito de la salud un 46,7% de la muestra. En cuanto al ámbito social o sector de *servicios sociales*, destaca que sólo el 1% de la muestra se manifiestan con características de una tipología fanática del prejuicio, siendo la más baja en este grupo. Se constata una presencia más elevada del prejuicio sutil representado por un 24,3 % y son mayoritariamente de un perfil igualitario (un 71,7%).

Grafico 2. TIPOLOGÍA DE PREJUICIO POR ÁMBITO PROFESIONAL O DE ESTUDIOS



Fuente: Elaboración propia.

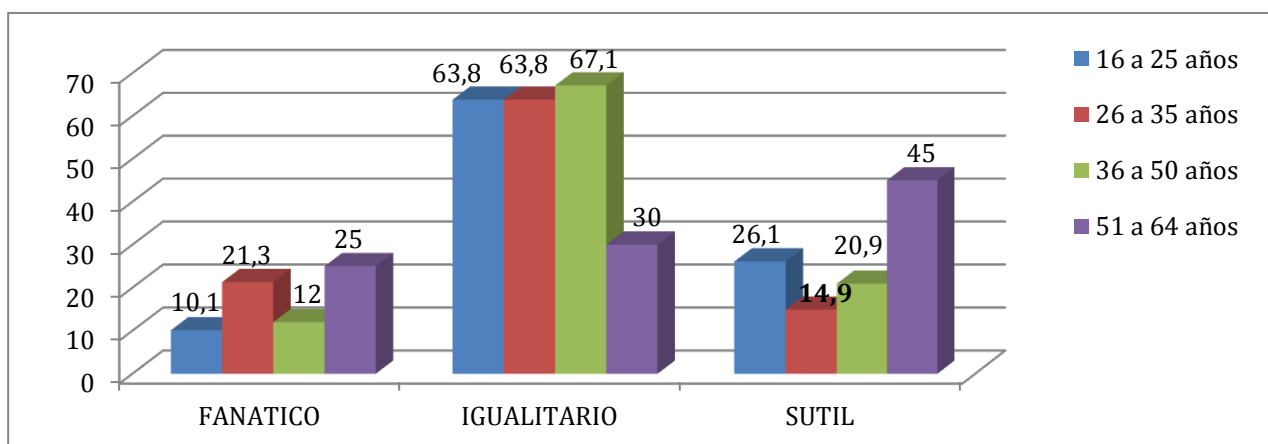
Otra de las variables analizadas es la *edad* que ha mostrado asociación significativa con el tipo de perfil: en el tramo de edad comprendido entre los 16 a 25 años, predominan más igualitarios y sutiles, siendo el perfil menos numeroso el fanático. De este grupo de edad, un 10,1 % son fanáticos, un 63,8% son igualitarios y un 26,1% son sutiles.

En cuanto al grupo de edad entre 26 y 35, el perfil más frecuente es igualitario (un 63,8%), aunque es importante destacar, que en este tramo de edad, se duplica con respecto al grupo anterior el porcentaje de prejuicio manifiesto (un 21,3%), siendo de tipo sutil un 14,9%. De acuerdo con estos datos, este grupo de edad hace más manifiestos sus prejuicios racistas.

En el tercer tramo de edad entre 36 a 50, la tipología fanática es de un 12%, la igualitaria de un 67% y la sutil de un 20,9%. Se observa también que en este grupo de edad la tipología sutil es más frecuente que la fanática.

En el último tramo de edad de la población estudiada, comprendida entre 51 a 64, es muy importante destacar, que en esta edad el prejuicio está presente, de manera manifiesta en un 25% y sutil un 45% datos muy significativos y relevantes, pues conforme aumenta la edad, el fanático y el sutil están más presentes, y sólo son igualitarios el 30% de la población encuestada de la franja de edad activa más elevada.

Gráfico 3: TIPOLOGÍA DE PREJUICIO POR EDAD



Fuente: Elaboración propia.

Otro de los propósitos de nuestra investigación era verificar si el instrumento podía adaptarse y validarse para comprobar diferentes percepción y tipo de prejuicio, en función del *grupo nacional* al que se adscriba a la población inmigrante. Este tipo de adaptación no se ha hecho hasta la fecha en nuestro país, por temor a que el “efecto contaminante” o de influencia de la respuesta referida a un grupo nacional influyera y llevase a responder con iguales valores en lo que respecta a otros grupos. De hecho, los investigadores que, como Navas, han aplicado la escala a dos grupos nacionales diferentes, lo han hecho de forma separada, nunca con los mismos sujetos de estudio ni utilizando un mismo cuestionario. Nuestra adaptación del instrumento ha consistido en incorporar cuatro grupos nacionales agregados a la pregunta sobre inmigrantes en general, es decir, recaba actitudes y opiniones respecto a cinco tipos de personas (inmigrantes, magrebíes, subsaharianos, latinoamericano y rumanos). Corríamos el riesgo de obtener puntuaciones similares al tener que responder a una pregunta idéntica cinco veces seguidas, y ese riesgo es el que llevó a la profesora Navas, por ejemplo, a validar la escala original haciendo referencia a un único grupo nacional (los magrebíes primero, por ser el grupo más estigmatizado en las dos provincias donde realizó la validación; y los subsaharianos después). En nuestra investigación se ha puesto de manifiesto que la adaptación que se ha llevado a cabo es sensible y permite discriminar valores diferentes en función de grupos nacionales, por lo que, en adelante, quienes estén interesados en estudiar el prejuicio sutil y manifiesto hacia diversos grupos nacionales de población, pueden utilizar nuestra escala. La decisión de identificar a los cuatro grandes grupos nacionales seleccionados (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos y rumanos) se ha tomado considerando que son éstos los más visibilizados socialmente y con mayor presencia demográfica en nuestro país.

Los datos obtenidos son los siguientes: La percepción y actitudes de la muestra hacia los *magrebíes* evidencia un perfil fanático hacia este grupo de un 14,7%. Un 63,3% se muestran igualitarios y un 20,9 % evidencia prejuicio sutil.

Hacia el grupo de *subsaharianos* la frecuencia del perfil fanático es similar que en caso de magrebíes con un 14%, en cambio hay mayor frecuencia de perfil igualitarios

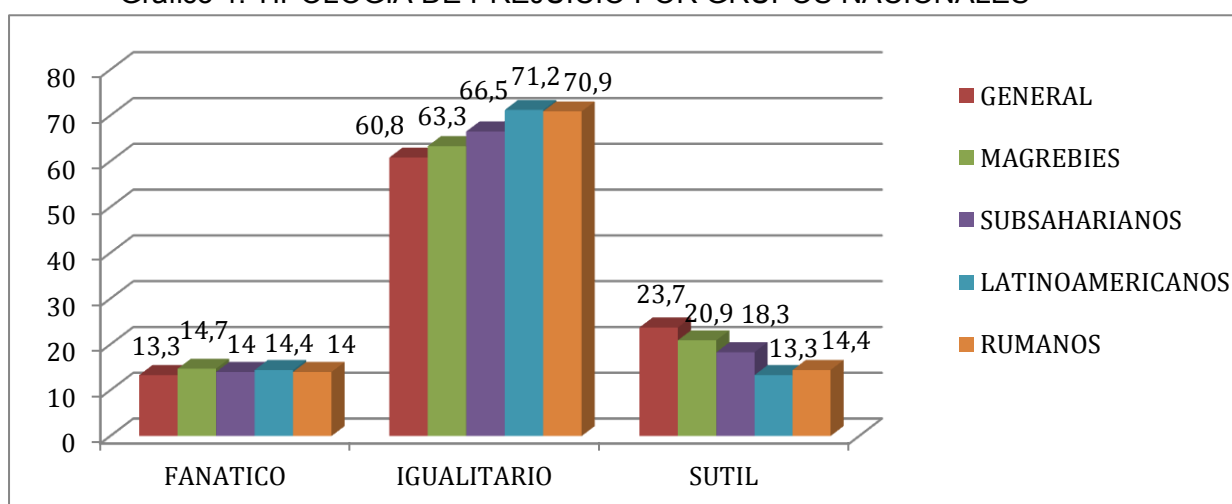
(un 66,5 % hacia subsaharianos frente un 63,3% hacia magrebíes), y son sutiles un 18,3%.

Con respecto a los *latinoamericanos* se observa que es el grupo nacional hacia el cual el prejuicio sutil es ligeramente menor, aunque el fanático es similar a los anteriores: tipología fanática en el 14,4% son fanáticos hacia este grupo, un 71,2 % son igualitarios (el mayor porcentaje hacia este grupo), y un 13,3 % son sutiles.

El último grupo es el de los *rumanos*, donde el perfil fanático tiene una frecuencia prácticamente igual que el resto de grupos, un 14%, igualitarios son un 70,9 % y sutiles un 14,4%.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar las diferencias entre los distintos grupos nacionales, la tipología del prejuicio hacia ellos, y sus diferencias comparadas con la población inmigrante en general.

Gráfico 4: TIPOLOGÍA DE PREJUICIO POR GRUPOS NACIONALES



Fuente: Elaboración propia.

Existen, por tanto, diferencias significativas en las actitudes y tipos de prejuicio según se trate de un grupo nacional u otro.

Discusión

El racismo institucional, ejercido de forma habitualmente inconsciente e irreflexiva, por parte de los profesionales responsables de implementar las políticas sociales, se expresa en el etnocentrismo y culturalismo de los profesionales dando lugar a la presencia de modelos implícitos hegemónicos de acción profesional que se traducen en prácticas profesionales discriminatorias y excluyentes, independientemente del modelo o discurso explícito de dichos profesionales (Aguilar, 2010 y 2011; Aguilar y Buraschi, 2012a y b; Buraschi, 2012; Buraschi y Aguilar, 2015). Los análisis de estos trabajos científicos, desarrollados principalmente en el seno del GIEMIC, se confirman con los resultados obtenidos en nuestro estudio, en lo que a componente actitudinal (prejuicio sutil y manifiesto) se refiere.

Los resultados obtenidos demuestran que el grupo profesional, la edad, el sexo y el tipo de organización en que se trabaja, se relacionan significativamente con el grado e intensidad del prejuicio hacia inmigrantes en general y hacia diferentes grupos de inmigrantes en particular, siendo los latinoamericanos los menos rechazados, debido a su menor “distancia cultural” (Izquierdo, Lera y Martínez, 2002).

Considerando el conjunto de los sujetos estudiados, se constata que un porcentaje elevado (37,9%) presenta actitudes y opiniones prejuiciosas frente a los inmigrantes, ya se trate de prejuicio sutil o manifiesto. Este es, sin duda, un porcentaje preocupante, pues los profesionales responsables de implementar las políticas sociales que se pretenden igualitarias e inclusivas en cualquier sociedad democrática, deberían responder a perfiles igualitarios. En este sentido, podemos confirmar la existencia de prejuicios hacia los inmigrantes en cantidad suficiente como para considerar necesario revisar las competencias profesionales. Si además tenemos en cuenta que el perfil igualitario es más elevado en los estudiantes que en los profesionales (variable edad), podemos tener motivos para considerar necesario que se lleven a cabo programas de reciclaje profesional que permitan adquirir las necesarias competencias actitudinales, afectivas y cognitivas que requiere una intervención profesional inclusiva y no discriminatoria. El hecho de que un 13,6% sea de perfil fanático (prejuicio manifiesto) merecería una seria reflexión por parte de las entidades responsables de formar a los futuros profesionales, así como a las entidades responsables de velar por el cumplimiento de los códigos deontológicos profesionales, que en los tres campos estudiados condenan expresamente cualquier tipo de práctica profesional discriminatoria y/o excluyente. Conviene recordar aquí que la tipología fanática (Meertens y Pettigrew, 1997) hace referencia a personas que expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional.

Con respecto al 62,1% que muestra un perfil igualitario, debemos considerar una posible limitación metodológica del instrumento de medida y la técnica de recogida de datos empleada, ya que no permite controlar el posible “sesgo de deseabilidad social” que cualquier escala de actitudes sobre el prejuicio implica. Para evitar ese posible sesgo, habría que controlar los resultados utilizando otros tipos de metodologías e instrumentos de observación tales como los experimentos de ruptura, la confrontación con incidentes críticos, las entrevistas naïf, u otras de naturaleza cualitativa y participativa. No debemos olvidar que la población suele responder a encuestas y cuestionarios bajo el “efecto test” en no pocas ocasiones, sobre todo cuando se es consciente de lo “políticamente correcto”, y ello puede llevar a responder en función de la deseabilidad social y no tanto de lo que verdaderamente se piensa, se percibe y se siente en realidad.

Controlar ese posible sesgo de deseabilidad en sujetos de perfil igualitario consideramos que puede ser una nueva línea de trabajo abierta por este estudio de cara a futuros análisis, para comprobar si existe este sesgo con otras metodologías de investigación complementarias a la utilizada aquí.

Nuestra hipótesis inicial de trabajo se confirma y verifica ya que los prejuicios son mayores y más explícitos en unos grupos profesionales que en otros: los profesionales sanitarios tienen actitudes racistas más explícitas que los de educación, siendo los profesionales del campo social y los estudiantes los que tienen actitudes más sutiles e

igualitarias, aunque con la salvedad del posible “sesgo de deseabilidad social” al que antes hacíamos referencia.

Las asociaciones significativas entre la tipología de prejuicio y variables como la edad, perfil profesional, sexo u organización en la que se trabaja, también confirman nuestros presupuestos iniciales, razón por la cual se agregó información sobre estas variables en el cuestionario que contenía la escala de actitudes.

Se verifica por tanto, a la luz de los resultados de la investigación, que el racismo manifiesto y latente está presente en casi un 40% de los profesionales que intervienen en estos tres grandes ámbitos de las políticas sociales. Pero no menos importante es la verificación de la existencia de un porcentaje importante de prejuicio sutil en cualquiera de sus vertientes entre los profesionales de los ámbitos descritos (casi una cuarta parte de los sujetos estudiados).

Es importante desde la intervención social poner de manifiesto estos datos, para poder trabajar con los profesionales y estudiantes técnicas y estrategias que mejoren la intervención con los inmigrantes, desde enfoques no discriminatorios y antiopresivos.

Los resultados obtenidos corroboran la base actitudinal en que se asientan los modelos implícitos de la acción profesional, que producen este racismo institucional en su versión más moderna. Como estamos viendo, la implementación de las políticas sociales destinadas a la integración de las personas migrantes, depende en buena medida de las prácticas de los profesionales (educadores sociales, trabajadores sociales, maestros, profesores, personal sanitario) y sus marcos implícitos de referencia.

Todos hemos sido socializados profesionalmente en base a modelos de intervención clínicos-terapéuticos, que no se evidencian que sean los mejores para abordar la intervención con esta nueva diversidad (Aguilar, 2011). Comprobada nuestra hipótesis de que existe asociación positiva entre campo profesional y grado e intensidad del prejuicio, debemos incidir en intervenciones encaminadas hacia la mejora de la formación y el reciclaje profesional especialmente en los tres campos profesionales objeto de nuestro estudio. “Toda forma de intervención implícita supone una determinada forma de concebir la realidad, al igual que toda forma de concebir implica o conlleva una determinada forma de intervenir, seamos conscientes de ello” (Aguilar y Buraschi, 2012: 6).

Es importante observar cómo los resultados de nuestra investigación hacen evidente la dimensión actitudinal de los modelos implícitos de los profesionales de estos ámbitos, y también como los futuros profesionales que se encuentran ahora en periodo de formación siguen también reproduciendo en su manera de pensar estos modelos, tal vez, porque de alguna manera la formación que se ofrece ni evita que se reproduzcan.

Los resultados muestran que nos encontramos en la actualidad, con personas que todavía tienen muy arraigadas percepciones y visiones del mundo racistas y/o profundamente desigualitarias. Es llamativa la existencia un porcentaje del 13,3% de personas fanáticas entre los grupos de profesionales que son responsables de ejecutar las políticas socio-sanitarias y educativas de este país. Esto nos alerta sobre la inminente necesidad de trabajar para revertir estos resultados, y lograr profesionales que trabajen desde modelos interculturales crítico-transformadores

(Aguilar y Buraschi, 2012a), desde el prisma del dialogo, la tolerancia, el respeto y la inclusión para el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa. Vivimos en una “sociedad del menosprecio”, y los profesionales de lo social debemos ser agentes de intervención para el “reconocimiento” de las personas migrantes como ciudadanos sujetos de derechos.

La primera condición sin la cual no puede haber integración: el reconocimiento de derechos de igualdad con la población autóctona. No sólo derechos sociales básicos (como educación, sanidad o empleo); sino también los derechos de ciudadanía, de participación política, que potencian la integración política, el sentimiento de pertenencia al espacio donde habita. Pero esto último, no siempre se reconoce. El énfasis suele recaer más bien en las dimensiones sociales y culturales, relegándose la dimensión política (Cea D'Ancona y Valles, 2010).

La incidencia de los resultados segregados en diferentes variables, arrojan datos también interesantes, destacando las significativas diferencias en cuanto al sexo. En este caso, es llamativo ver cómo los hombres tienen unos niveles de prejuicios más explícitos que las mujeres, y aumentan de manera muy considerable, siendo superior en un 10% en el racismo sutil en hombres que en mujeres (21,8% mujeres, 31,8% hombres). Y en cuanto al perfil de tipología fanática, también es importante destacar que son más fanáticos los hombres frente a las mujeres (18,2% hombres, y 12,2% mujeres). También hay varianza en los perfiles igualitarios, (50% hombres, 66% mujeres), y se comprueba por tanto, que son más igualitarias las mujeres. Aunque la necesidad de intervención con todos los profesionales se hace necesaria, se acentúa mucho más en los hombres, ya que tienen conductas manifiestas de prejuicio de tipología fanático, y elevadas de sutil.

Por otro lado, no debemos obviar el objetivo metodológico de nuestro estudio que es validar la adaptación de la escala original que se hemos elaborado exprofeso y que incorpora la distinción entre grandes grupos nacionales de inmigrantes. Los resultados muestran sensibilidad suficiente, como para poder afirmar que existen diferencias significativas en los mismos en cuanto a grupos nacionales se refiere. No son tan distintos los resultados entre grupos en cuanto al perfil de tipología fanática, entre ellos mismos, pero sí que existe un punto de diferencia en cuanto a los arrojados cuando nos referíamos a grupos de inmigrantes en general. Se comprueban diferencias significativas por grupos, en cuanto a perfiles igualitarios y sutiles. Se ve claramente que se tienen menos prejuicios hacía el grupo de latinoamericanos (71,2 % son igualitarios y 13,3% sutiles) que contra magrebíes que son los que puntúan más bajo en igualitario (63,3%). Debemos de tener en cuenta que existen más características psicosociales comunes con el grupo de latinoamericanos, sobre todo por el idioma, la religión, la propia cultura, y los procesos de dominación colonial. También entre los propios grupos hay diferencias de varios puntos, es decir, se comprueba como los niveles de prejuicio aumentan o disminuyen en la misma persona, dependiendo del grupo nacional al que hagamos referencia.

Podemos considerar validada la adaptación de la escala que hemos utilizado en la investigación, ya que la muestra es significativa y los resultados obtenidos permiten observar diferencias relevantes y discriminar resultados por grandes grupos de nacionalidad.

Conclusiones

El trabajo presentado evidencia, que los profesionales de implementar las políticas sociales en los tres campos descritos, tienen prejuicios. La intensidad y formas de representación varían, siendo los del ámbito de los servicios sociales, los menos prejuiciosos, aunque existe en los mismos, un índice de prejuicio sutil representativo.

Este hace constatar, que en el ejercicio de sus prácticas profesionales, y en sus intervenciones, de manera implícita en algunos casos, pero mayoritariamente explícita, se manifiestan prejuicios.

No debemos obviar, que en los ámbitos de intervención de estos profesionales, suelen llevar consigo, proyectos bajo la denominación antirracista, por lo que a través de nuestro trabajo de investigación, de manera implícita, vemos también como estos son obsoletos, y por tanto los resultados que generan no cumplen con su objetivo deseado. Es necesario reformular estas prácticas, y desde la intervención social, se deben diseñar, evaluar, y aplicar modelos interculturales de pedagogía y praxis. La adaptación de estos modelos a los contextos contemporáneos del racismo, son necesarias, para combatir el racismo.

Desde la intervención social profesional debemos promover nuevos modelos interculturales de trabajo, basados en implementar procesos de diálogo, comprensión y mejora, utilizando conceptos técnicos y estrategias propias de una labor social emancipadora y de defensa social para mejorar la autodeterminación de los participantes.

A su vez, vemos la necesidad de intervenir en la formación de los futuros profesionales, son necesarios replanteamientos en los planes de estudios, para poder atender, modelos que frenen la desigualdad y las consecuencias nocivas de prácticas racistas.

El reciclaje formativo de los profesionales en ejercicio activo, también es evidente. Son ellos, los que han puntuado en la investigación, una intensidad en el prejuicio más elevada, siendo importante, la existencia de prejuicio manifiesto en estos.

La intervención en la praxis, también es necesario replantearla. A menudo los profesionales no pueden resolver problemas, no por sus características, sino por como los tratamos de encuadrar. Se trata de un fenómeno muy común cuando trabajamos con personas que no comparten nuestros mismos modos de pensar y de actuar, ni nuestros marcos referenciales u horizontes culturales. Hay que trabajar con los estudiantes y profesionales en el desarrollo y adquisición de las competencias interculturales que contribuyan a esa convivencia inclusiva. No se trata sólo de comportarse de forma coherente; se trata también de cambiar las formas de relacionarse y los discursos consecuentes, para contribuir a la transformación social.

Es necesaria la intervención con los profesionales, se trata de emprender acciones de sensibilización, reeducación, reciclaje formativo, etc. para trabajar con ellos los aspectos interculturales que promuevan prácticas igualitarias, donde se reconozca los derechos de todos y todas por igual, con independencia de sus procedencias. Del mismo modo, no debemos obviar que, aun siendo muy elevado el perfil de los igualitarios, se debe de trabajar también con ellos, pues no podemos afirmar que su identificación con este perfil esté libre del “sesgo de deseabilidad social”.

Nuestra investigación, hace replantearse la necesidad imperiosa de trabajar con los profesionales en activo y con los futuros que se van a incorporar a la praxis.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M^a J. (2010). Modelos de intervención social con inmigrantes e interculturalidad: un análisis crítico. *Ingurrak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*. Vol. Monográfico especial "Sociedad e Innovación en el siglo XXI" (pp. 77-94). Febrero 2010.

Aguilar, M^a J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación Social*, 162, 139-166.

Aguilar, M^a J. (2014). Racismo institucional. En A. Ortega y L. Heredia (eds.). *Diccionario de extranjería*. Madrid: LID.

Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2012a). El desafío de la convivencia intercultural. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana REMHU*, 38, 27-43. Disponible en:

<http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/298>

Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2012b). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. En *VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad Humana y Diversidad Social*. Bilbao: EHU.

Aguilar, M^a J. y Buraschi, D. (2013). Participación, modelos implícitos e intervención de los profesionales de lo social. En *Actas oficiales del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) Las políticas sociales entre la crisis y la post-crisis* (pp. 1422-1434). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://www.dropbox.com/s/hpzto77agdc0cq5/actas.pdf>

Buraschi, D. (2012). Las estrategias identitarias de los emigrantes canarios retornados de Venezuela. En M^a J. Aguilar (Coord.). *Creatividad, descubrimiento y futuro. I Congreso Nacional de Investigación en Grado INVESGRADO 2012* (pp. 357-373). Cuenca: UCLM.

Buraschi, D. y Aguilar, M^a J. (2015). Nuevas herramientas conceptuales para una intervención social antirracista. En *V Congreso anual REPS Desigualdad y democracia: políticas públicas y participación social*. Barcelona, 5 y 6 de febrero de 2015. Disponible en:

http://repsbarcelona2015.es/wp-content/uploads/2015/01/P07_BURASCHIAGUILAR.pdf

Cea D'Ancona, M.A. (2005). La exteriorización de la xenofobia. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 197-230.

Cea D'Ancona, M. y Valles, M. (2010). *Evolución del racismo en España. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Cea D'Ancona, M.A. y M. Valles (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2011*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

ECRI (2011). *Cuarto informe sobre España*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf>

Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J.F. Dovidio y S.L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-89), Orlando, FL: Academic Press.

Izquierdo, A., López de Lera, D. y Martínez-Buján, R. (2002). Los preferidos del silgo XXI. La inmigración latinoamericana en España. En F. J. García-Castaño y C. Muriel (Coords.). *La inmigración en España: contextos y alternativas*, Vol. 2. (pp. 237-249). Granada: Congreso sobre la inmigración en España.

Kinder, D. R. y Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.

Morales, J.F., Gaviria, E., Moya, M.C. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.

Navas, M. y Cuadrado, I. (2014). *El estudio del prejuicio en Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.

Pettigrew, T.F. y Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

Rodríguez, I. (2009). La inclusión Social de la comunidad gitana en España 1999-2009. En *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, 49, 72-83.

Rueda, J. F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.

Rueda, J. F., Navas, M. y Gómez, C. (1995). Las nuevas expresiones del racismo: adaptación de una escala de prejuicio sutil. En J. C. Sánchez y A. M. Ullán (Comps.), *Procesos Psicosociales básicos y grupales*. (pp.357-370). Salamanca: Eudema.

San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos.

SOS Racismo (2013). *Informe anual 2013 sobre el racismo en el estado español*. San Sebastián: Gakoa.

**Inquietud del profesorado sobre el consumo de drogas de su alumnado.
Vinculación con el género y edad del docente.**

Rosa Ana Alonso Ruiz
Universidad de La Rioja. Logroño (España)
rosa-ana.alonso@unirioja.es

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón
Universidad de La Rioja. Logroño (España)
m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es

Ana Ponce de León Elizondo
Universidad de La Rioja. Logroño (España)
ana.ponce@unirioja.es

M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio
Universidad de La Rioja. Logroño (España)
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

Eva Sanz Arazuri
Universidad de La Rioja. Logroño (España)
eva.sanz@unirioja.es

Correo electrónico de contacto: rosa-ana.alonso@unirioja.es

Resumen

El consumo de drogas, como conducta de ocio nocivo practicada por los jóvenes, es una realidad social compleja y cotidiana de plena actualidad (Pantoja y Añaños, 2010), y está considerado como un hábito de alto riesgo (Derevensky, St-Pierre, Temcheff y Gupta, 2014) por afectar negativamente al desarrollo personal y social de la juventud. De los diversos agentes socializadores que contribuyen a la promoción de la salud, así como a la educación del ocio, se destaca al profesorado (Dewhirst et al., 2014; Sansanwal, Derevensky, Lupu y Lupu, 2015) por su implicación y responsabilidad social en la educación de los adolescentes; se constata, además, que la preocupación de los docentes por el abuso de sustancias adictivas de su alumnado puede aumentar las posibilidades de identificar dichas prácticas y prevenirlas (Derevensky *et al.* 2014). Ante estas evidencias se plantea como objetivo del presente estudio examinar la relación entre la preocupación que los docentes españoles de la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria manifiestan hacia el consumo de drogas por parte de su alumnado y algunas características personales del profesorado, caso del género y la edad.

Se obtuvo una muestra de 516 docentes de la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria de todo el territorio español y se utilizó un análisis descriptivo y un análisis inferencial a través de la prueba paramétrica T de Student. El análisis descriptivo revela que lo que más preocupación genera entre los docentes encuestados, como conducta de ocio nocivo, es el consumo de drogas entre sus

alumnos. Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que la preocupación percibida por los docentes sobre el consumo de drogas por parte de su alumnado no se vincula ni al género ni a la edad del docente, de lo que se desprende que los programas de prevención e intervención no deberían diferenciarse en función de estas variables personales, sino ser diseñados desde planteamientos comunes para profesores y profesoras de todas las edades; se estima recomendable atender a las acciones socioeducativas en materia de prevención de drogodependencias implementadas en las diferentes comunidades autónomas.

Es por ello necesario partir de las políticas de juventud en materia de prevención de drogodependencias dependientes de organismos tales como la Consejería de Salud, los Ayuntamientos, Cruz Roja Juventud, etc., con el fin de que el profesorado pueda hacer uso de las mismas y se encuentre en disposición de seleccionar aquellas pautas que faciliten su acción educativa.

Se perfilan como líneas futuras de investigación indagar en los comportamientos nocivos llevados a cabo por el alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria, con el propósito de contrastar dichos comportamientos con los datos obtenidos en el presente estudio y, de este modo, diseñar una formación docente adecuada y eficaz.

Palabras clave: ocio nocivo, jóvenes, profesorado, educación secundaria postobligatoria.

Introducción

El consumo de drogas resulta ser una de las principales preocupaciones de las sociedades del desarrollo como conducta de ocio nocivo, llegando a considerarse como un hábito de alto riesgo (Derevensky, St-Pierre, Temcheff y Gupta, 2014). Se define el ocio nocivo (Cuenca, 2006) como aquellas experiencias que presentan consecuencias negativas o insatisfactorias en el desarrollo individual y social del individuo; cuyos efectos resultan perjudiciales, dañinos o negativos tanto para sus practicantes como para el entorno físico y social en el que conviven (Alonso, Valdemoros y Ruiz, 2016).

Tal y como expone la Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016 el consumo de sustancias nocivas, a partir de la década de los noventa, se asoció a los espacios de ocio, produciéndose un creciente incremento entre los adolescentes y los jóvenes al considerarse como un rito de entrada en la vida adulta y de integración en el grupo de iguales. Realidad social compleja y cotidiana que pone en peligro valores juveniles e implica a la sociedad a profundizar en una educación del ocio, especialmente en la adolescencia, en la cual se contemple un trabajo coordinado de diversos agentes socializadores implicados en la educación de la persona, como es el caso de la familia, la escuela, los grupos de iguales, la comunidad educativa, la clase política o los centros de salud, entre otros (Caballo, Caride y Gradaïlle, 2012), así como una oferta de recursos que hagan frente a estas problemáticas, lo que necesita de un intenso compromiso pedagógico (Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Caride, 2014; Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2014) que contemple un agente preventivo, educativo y socializador prioritario, el profesorado (Dewhirst et al., 2014; Sansanwal,

Derevensky, Lupu y Lupu, 2015). La literatura científica internacional pone en evidencia la preocupación por parte del profesorado ante las drogas y se confirma la necesidad de implementar programas de prevención de consumo de sustancias nocivas por estimar este hábito de alto riesgo (Derevensky, et al, 2014; Ladouceur, Ferland, Côté y Vitaro, 2004).

Este artículo se centra, especialmente, en aquellos profesores que ejercen docencia en la etapa postobligatoria, puesto que se encuentran en un escenario efectivo y excepcional para consolidar hábitos adecuados, para fomentar espacios que dispongan a la reflexión y al debate, así como para promover procesos intervinientes en la toma adecuada de decisiones (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009); de manera que, incluso, se llegue a reducir la frecuencia de actividades de riesgo como el consumo excesivo de alcohol y otras drogas (Grossman, Chan, Schwartz y Rhodes, 2012; Dickson, Derevensky y Gupta, 2008).

El objetivo del presente estudio trata de analizar la relación entre la preocupación que los docentes españoles de la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria manifiestan hacia el consumo de drogas por parte de su alumnado y algunas características personales del profesorado, caso del género y la edad.

Metodología

Participantes

La población estuvo constituida por los 254.828 profesores de Educación Secundaria Postobligatoria del estado español censados durante el curso 2013-2014. El tamaño muestral previsto, para un error muestral de ± 4 y un nivel de confianza del 95%, debía ascender a 595 sujetos. Tras la aplicación de los instrumentos y la validación de la muestra, la muestra definitiva ascendió a 516 docentes, con una mortalidad del 13.27%, de los que el 52.4% eran mujeres ($n = 271$) y el 47.6% hombres ($n = 245$). Asimismo, un 72.5% contaba con más de 40 años de edad ($n = 374$) y un 27.5% era menor de 40 años ($n = 142$); la gran mayoría (84.4%; $n = 435$) ejercía en centros de titularidad pública, y solo el 15.6% lo hacía en centros privados ($n = 81$).

Se realizó un muestreo aleatorio simple de la población, tratando de mantener una afijación proporcional en cada una de las 6 áreas en las que se dividió al territorio español, más Ceuta y Melilla (Tabla 1).

Tabla 1. Agrupación territorial para la muestra

Denominación/ Localización	Comunidades y/o provincias
A1-Noreste	Cataluña, Aragón (excepto Teruel) y Baleares
A2-Levante	Comunidad Valenciana, Murcia y Albacete
A3-Sur	Andalucía, Islas Canarias, Ceuta y Melilla
A4-Sur	Madrid, Castilla-La Mancha (excepto Albacete), Castilla-León (excepto León, Palencia y Burgos), Cáceres y Teruel
A5-Noroeste	Galicia, Asturias y León
A6-Norte	Cantabria, País Vasco, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

A cada uno de los participantes se le preguntó a través de un cuestionario sobre su grado de preocupación ante las siguientes realidades de ocio nocivo en relación con su alumnado: drogas, alcohol, consumismo, inseguridad y violencia en la calle y, por último, conductas delictivas. A dicha cuestión, el profesorado debía responder a través de una escala tipo Likert de 5 puntos: 1. nada, 2. poco, 3. algo, 4. bastante, 5. mucho.

Asimismo se contemplan otras 2 variables, ambas sociodemográficas del docente, que son:

- Género: variable dicotómica que identifica si el encuestado es hombre o mujer.
- Edad: variable dicotómica que precisa si el participante tiene menos de 46 años, o 46 años o más.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de forma aleatoria entre los docentes de los distintos centros educativos de cada una de las seis áreas geográficas del estado español. Previa aplicación del instrumento se solicitó permiso tanto al Director General de Educación de cada Comunidad Autónoma como a los directores de los centros educativos, y se informó de los pormenores de la investigación. Para la aplicación de los instrumentos, dos investigadores debidamente formados acudieron personalmente a cada centro para informar directamente a los profesores sobre el cumplimiento del cuestionario, reduciendo así la mortalidad experimental.

Análisis de resultados

Dos fases definen el análisis de los datos realizado. La primera, en la que se efectuó un análisis descriptivo sobre el grado de preocupación del profesorado frente al ocio nocivo en relación con su alumnado: drogas, alcohol, consumismo, inseguridad y violencia en la calle y conductas delictivas; para cada uno de las variables se calculó la media y su desviación estandar. Y la segunda fase, en la que se llevó a cabo un análisis inferencial a través de la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes, con la finalidad de determinar si existían diferencias en la preocupación de los profesores ante el consumo de drogas y alcohol en relación con el género y la edad.

El nivel de significatividad considerado en todo momento fue $p < 0,05$.

Resultados

Todas las experiencias de ocio nocivo analizadas preocupan a los profesores de Educación Secundaria Postobligatoria del estado español (obteniendo una media en todos los casos por encima de 3 sobre 5). Destaca en primer lugar el consumo de alcohol de sus estudiantes, convirtiéndose en lo que más les intranquiliza ($\bar{x} = 4.23 \pm 0.980$), seguida por el consumo de otras drogas ($\bar{x} = 4.13 \pm 1.048$) (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos: Preocupación del profesorado ante el ocio nocivo

Grado de preocupación por:	$\bar{x} \pm ds$
El alcohol	4.23 \pm 0.980
Las drogas	4.13 \pm 1.048
El consumismo	3.88 \pm 1.002
Las conductas delictivas	3.45 \pm 2.679
Las malas compañías	3.42 \pm 1.450
La inseguridad y violencia en las calles	3.26 \pm 1.244

Fuente: elaboración propia

El análisis inferencial muestra que la preocupación con el consumo de drogas no difiere entre profesoras y profesores (Tabla 3).

Tabla 3. Resumen T de Student para muestras independientes: Preocupación ante el ocio nocivo en relación con el género del profesorado

Grado de preocupación por:	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			$\bar{x} \pm ds$
	F	p^1	T	gl	p	
Las drogas	.668	.414	.291	510	.771	Mujer= 4.14 \pm 0.999 Hombre= 4.11 \pm 1.101
El alcohol	.165	.685	1.337	510	.182	Mujer= 4.28 \pm 0.952 Hombre= 4.16 \pm 1.009

¹Prueba de Levene: $p > 0.05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas.

Fuente: elaboración propia

La prueba paramétrica T de Student para muestras independientes refleja que no hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la preocupación ante el consumo de drogas por parte del profesorado en relación a su edad (Tabla 4).

Tabla 4. Resumen T de Student para muestras independientes: Preocupación ante el ocio nocivo en relación con la edad del profesorado

Grado de preocupación por:	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			$\bar{X} \pm ds$
	F	p ¹	T	gl	p	
Las drogas	.227	.634	-.103	483	.918	<46 años= 4.11 ± 1.071
						≥46 años= 4.12 ± 1.049
El alcohol	.048	.827	.096	483	.924	<46 años= 4.22 ± 0.984
						≥46 años= 4.21 ± 0.994

¹Prueba de Levene: $p > 0.05$ en todos los casos luego se asume la igualdad de las varianzas.

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Las conductas de ocio nocivo analizadas preocupan a los profesores españoles de Educación Secundaria Postobligatoria, Lo que más les intranquiliza es el consumo de alcohol de sus estudiantes, seguido del consumo de otras drogas. Estas inquietudes adquieren un alcance mundial, siendo identificadas por su alto riesgo entre los adolescentes, tanto por el profesorado inglés (Derevensky, St-Pierre, Temcheff y Gupta, 2013), como por los docentes canadienses (Ladouceur, Ferland, Côté & Vitaro, 2004).

El grado de preocupación por el consumo de drogas de estos estudiantes es independiente de las características personales que atienden al género y la edad del docente, por lo que se infiere que los programas de prevención e intervención planteados para esta conducta de ocio nocivo no deberían diferenciarse en función de estas variables personales, sino ser diseñados desde planteamientos comunes para profesores y profesoras de todas las edades. Además se recomienda atender a las acciones socioeducativas en políticas de juventud en materia de prevención de drogodependencias implementadas en las diferentes comunidades autónomas, dependientes de organismos tales como la Consejería de Salud, los Ayuntamientos, Cruz Roja Juventud, etc., con el fin de que el profesorado pueda hacer uso de las mismas y se encuentre en disposición de seleccionar aquellas pautas que faciliten su acción educativa.

Como líneas futuras de investigación emerge indagar en los comportamientos nocivos llevados a cabo por el alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria, con el propósito de contrastar dichos comportamientos con los datos obtenidos en el

presente estudio y, de este modo, diseñar una formación docente adecuada y eficaz que comprenda actividades prácticas y modos de abordar situaciones controvertidas.

Bibliografía

Alonso, R. A.; Valdemoros, M. A. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2016). Preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado. Factores vinculados. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 86, 30 (2) [en prensa].

Caballo, M. B.; Caride, J.A.; y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educar em Revista*, 45, 37-56. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.

Cuenca, M. (Coord.) (2006). *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Derevensky, J.L.; St-Pierre, R.A.; Temcheff, C.E. & Gupta, R. (2014). Teacher awareness and attitudes regarding adolescent risky behaviours: is adolescent gambling perceived to be a problem? *Journal of gambling studies*, 30(2), 435-51. Doi: 10.1007/s10899-013-9363-z

Dewhurst, S.; Pickett, K.; Speller, V.; Shepherd, J.; Byrne, J.; Almond, P.; Grace, M.; Hartwell, D.; Roderick, P. (2014). Are trainee teachers being adequately prepared to promote the health and well-being of school children? A survey of current practice. *Journal of Public Health*, 36 (3), 467-475 DOI: 10.1093/pubmed/fdt103

Dickson, L., Derevensky, J.L., & Gupta, R. (2008). Youth Gambling Problems: Examining Risk and Protective Factors. *International Gambling Studies*, 8(1): 25-47

Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016. Ministerio de Sanidad y Política Social. Gobierno de España

Grossman, J. B.; Chan, C. S.; Schwartz, S. E. & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in school-based mentoring: the role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49 (1-2), 43-54.

Ladouceur, R., Ferland, Côté, M. A. & Vitaro, F. (2004). Teachers' Knowledge and Training Needs Regarding Youth Gambling. *School Psychology International Journal*, 25, 472-479.

Pantoja, L. y Añaños, F. (2010). Actuaciones socieducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122.

Sansanwal, R.M.; Derevensky, J.L.; Lupu, I.R. & Lupu, V. (2015). Knowledge and Attitudes Regarding Adolescent Problem Gambling: A Cross-Cultural Comparative Analysis of Romanian and Canadian Teachers. *International journal of mental health and addiction*, 13, 33-48. Doi: 101007/s11469-014-9507-0

Valdemoros, M. A.; Ponce de León A.; Sanz, E.; Caride, J. A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190 (770): a192. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>

Valdemoros, M. A.; Sanz, E.; Ponce de León, A. (2014). Funcionamiento interno familiar, condicionante de acciones educativas que fomenten la participación de los estudiantes en F. Veiga (Coord.), Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação, 749-761. Lisboa: Instituto de Educação.

Zacarés, J. J.; Iborra, A.; Tomás, J. M.; Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25 (2), 316-329.

A intervenção socioeducativa com jovens em situação de abandono escolar: os jovens e as suas famílias como protagonistas.

Márcia Cardoso - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Paulo Delgado – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Ana Marques - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Marisa Maia - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Porto, Portugal

Correio eletrónico de contacto: marciacardoso@ese.ipp.pt

Palavras-chave: abandono escolar, jovens, empoderamento, educação social

Resumo

Nas últimas décadas o abandono escolar tem tido especial atenção no espaço europeu, no âmbito das políticas e estratégias de intervenção socioeducativas, devido às profundas consequências sociais, económicas e cívicas que este fenómeno provoca e ao impacto que tem na qualidade de vida dos jovens, diminuindo ou eliminando a sua participação social. Segundo dados do Eurostat, nas últimas décadas, Portugal conseguiu reduzir significativamente a taxa de abandono escolar, mas apesar disso, permanece, juntamente com a Espanha, entre os países da União Europeia com percentagens mais elevadas.

O abandono escolar não pode ser entendido, nem analisado, como mero problema pedagógico, mas sim como fenómeno social multifactorial. Para a compreensão deste problema socioeducativo é necessário situar os jovens que abandonam a escola no centro da investigação/intervenção. É fundamental dar-lhes voz, reconhecer-lhes competências e potencialidades e valorizar os seus saberes. Para além disso, é basilar conhecer e analisar o contexto económico, social e cultural em que os jovens se encontram inseridos. Os jovens que integram este grupo estão habitualmente inseridos em contextos familiares e sociais que se caracterizam pela desvalorização da educação formal, não identificação com a cultura escolar, frágeis laços familiares, escassas habilitações académicas e débeis situações económicas. Estes problemas são fatores de risco que afetam significativamente o bem-estar e a qualidade de vida dos jovens.

Para os/as educadores/as sociais, é essencial encarar o abandono escolar enquanto problema complexo que tem de ser entendido, segundo uma abordagem global e sistémica, compreendendo e atuando, através da mediação socioeducativa, nas várias esferas da vida do jovem: família, escola e meio envolvente. É também necessário reconhecer que este é um dos coletivos que mais tem sofrido com a incerteza do contexto atual e com o retrocesso das políticas sociais. Os jovens que interrompem os seus percursos escolares apresentam escassas ambições e expectativas face ao futuro e encontram-se com frequência em situações socioeconómicas desfavorecidas.

A atuação socioeducativa face ao abandono escolar centra-se, fundamentalmente, na capacitação dos jovens para o reconhecimento da sua situação e na implicação destes nos seus processos de mudança. Por isso, torna-se fulcral o investimento na

capacitação e no empoderamento destes jovens, enquanto estratégia primordial da intervenção do/a educador/a social.

Esta comunicação apresenta os principais resultados de um projeto de Educação Social, integrado num contexto autárquico, com jovens em situação de abandono escolar e as respectivas famílias. Este projecto, norteado pela metodologia de Investigação-Ação-Participativa, com a duração de sete meses, teve como objetivos centrais o reconhecimento da importância da escola, a promoção do gosto e motivação pela vida escolar, a capacitação e o empoderamento dos jovens. Outros dos objetivos foram a aquisição de competências parentais, a implicação e participação mais ativa dos pais na educação dos filhos e a promoção de relações intrafamiliares mais saudáveis. Relativamente aos pais, foi possível observar uma maior assunção das responsabilidades educativas e uma maior implicação na vida escolar dos filhos. Quanto aos jovens, conscientizaram-se da importância das aprendizagens escolares e evidenciaram uma maior disponibilidade para o estudo e para as aulas.

As expectativas e o sucesso na escola

No século XX, a Educação em Portugal manifestava dois grandes desafios: o combate ao analfabetismo e a promoção da democratização do acesso à Escola. Atualmente as principais preocupações do sistema de ensino português centram-se na democratização do sucesso escolar e na redução do abandono escolar.

O abandono escolar apresenta-se como uma situação extrema de desigualdade entre aqueles que interrompem a frequência do sistema de ensino, antes de cumprirem a escolaridade obrigatória, e os que vivem longos percursos académicos. O abandono escolar acarreta profundas consequências sociais, económicas e cívicas e tem um impacto significativo na vida dos jovens, sendo que a intervenção socioeducativa deverá encará-lo enquanto um problema multidimensional (Canavarro, 2007). No entanto, o que se verifica é que o combate a este fenómeno não tem produzido significativas mudanças por se tratar de um problema complexo e sistémico onde atuações simplistas e superficiais não produzem impacto.

Os apoios sociais atribuídos a estes jovens e às suas famílias, maioritariamente, asseguram a adesão destes através do controlo, punição e obrigatoriedade o que contribui, inevitavelmente, para a reprodução dos problemas sociais (Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007). É disso exemplo as políticas de obrigatoriedade escolar que potenciaram a desistência dos alunos do sistema de ensino, em detrimento da promoção do sucesso escolar (Justino, 2010). Assim, urge pensar em formas alternativas de atuação, centradas em encontrar soluções e respostas para combater o abandono escolar com base em valores preponderantes da Educação Social: a promoção da autonomia, a responsabilização, o envolvimento, a participação e a capacitação dos protagonistas sociais, de forma a potenciar uma mudança efetiva (Lima, 2003). Desta forma, no sentido de contextualizar este projeto, norteado pela Investigação Ação Participativa e pelos princípios da Educação Social, importa destacar que este foi pensado e construído juntamente com os jovens e os seus núcleos familiares, com a preocupação de os envolver, reconhecer competências e potencialidades, valorizar as suas experiências, os seus saberes e sentires, aceitar as

suas especificidades e apoiar na construção de um novo projeto de vida (Rogers, 1985; Lima, 2003).

O desenho e desenvolvimento da intervenção socioeducativa

O projeto de Educação Social que aqui se apresenta foi desenvolvido com jovens em situação de abandono escolar e as respectivas famílias, e teve a duração de sete meses.

Os jovens que integraram este projeto apresentam situações de extrema vulnerabilidade e risco por se encontrarem inseridos em contextos socio familiares estigmatizados e marginalizados. Os contextos familiares multidesafiados destes jovens são caracterizados por débeis situações económicas, visto que os seus progenitores se encontram em situação de desemprego de média e longa duração e/ou são beneficiários do Rendimento Social de Inserção. Além disso, as famílias caracterizam-se pela desvalorização da educação formal, não identificação com a cultura escolar e escassas habilitações académicas. Relativamente aos jovens, estes encontram-se desmotivados para a escola porque não se identificam com os conteúdos programáticos nem com os métodos de ensino, têm uma relação conflituosa com os docentes e/ou com o grupo de pares e o seu percurso escolar é caracterizado pela acumulação de insucessos. Ainda no sentido de aprofundar o conhecimento do contexto familiar destes jovens, é importante salientar que as relações familiares são tensas, há dificuldades relacionais e comunicacionais intrafamiliares e, não raramente, desinteresse parental e violência conjugal e fraternal. Esta pluralidade de problemas afeta significativamente o bem-estar e a qualidade de vida dos jovens e remete às aprendizagens escolares para segundo plano.

Tendo consciência da multidimensionalidade do abandono escolar, este projeto foi pensado e desenvolvido à luz de uma perspetiva sistémica e global, compreendendo e atuando, através da mediação socioeducativa, nas várias esferas da vida do jovem: família, escola e meio envolvente. Neste projeto socioeducativo, chamou-se os jovens e as suas famílias ao centro da intervenção, reconhecendo a influência que estas têm nos percursos de vida dos jovens. Por outro lado, nesta intervenção socioeducativa encarou-se os atores sociais nas várias dimensões das suas vidas (seres biopsicossociais), em detrimento da redução destes à sua condição de beneficiários de subsídios, ao seu ofício como alunos ou aos seus papéis como cidadãos com deveres.

Este projeto de Educação Social teve como finalidade a promoção do bem-estar dos jovens e das suas famílias, na dimensão individual, familiar e escolar e como objetivos centrais, o fomento da consciência da responsabilidade individual no processo de mudança, o reforço e melhoria do clima relacional entre os elementos da família, a aquisição de competências e responsabilidades parentais e a promoção da motivação face à escola e o reconhecimento da importância das aprendizagens escolares.

Numa primeira fase do projeto, tudo fazia prever que o foco da intervenção seria a dimensão escolar, mas a análise e compreensão aprofundada das causas do abandono escolar destes jovens permitiu concluir que essa não seria a prioridade desta ação, pelo menos de forma explícita. Ou seja, a ação socioeducativa focou-se na dimensão pessoal e relacional, enquanto principais causas/fatores do abandono

escolar dos jovens, porque se apurou que é necessário aprofundar a “qualidade e intensidade das interações” nos contextos de vida destes jovens (Canavarro, 2007, p. 43). Mais do que prepará-los para a escola, pretendeu-se preparar estes jovens para a vida desafiante que enfrentam. No sentido de alcançar os objetivos pretendidos e colmatar os problemas identificados, as estratégias utilizadas passaram pela mediação socioeducativa, pela relação de ajuda (estabelecida com base numa relação de confiança), pelos diálogos educativos e pela consciencialização.

A atuação socioeducativa, face ao abandono escolar, centrou-se também na capacitação dos jovens para o reconhecimento da sua situação e na implicação destes nos seus processos de mudança. Por isso, tornou-se fulcral o ênfase concedido ao empoderamento dos jovens e famílias, enquanto estratégia primordial da intervenção dos/as educadores/as sociais (Lima, 2003). A promoção do empoderamento e autoconfiança, no que diz respeito aos jovens que interrompem os seus percursos escolares, tornou-se indispensável porque, desta forma, preparou-se os jovens para lidarem com as influências dos grupos e com as críticas de outras figuras de referência, contribuindo para a sua resiliência perante as adversidades e ajudando-os a lidar com os desafios dos vários contextos em que se inserem (Canavarro, 2007). Quanto às famílias, a capacitação tornou-se iminente porque se encontravam derrotistas e sem esperança, mergulhadas nos problemas, desilusões e crises contidas nas suas trajetórias de vida.

Portanto este projeto pretendeu conscientizar as pessoas das suas potencialidades e favorecer o reconhecimento das suas competências para a melhoria das suas vidas, de forma a devolver-lhes a confiança e a auto valorização, que lhes permitisse ultrapassar as dificuldades e desafios futuros.

Ao longo do projeto, a preocupação de reconhecer as pequenas mudanças que ocorrem nos comportamentos e atitudes das pessoas foi constante visto que, quando as pessoas se sentem valorizadas, percebem que se encontram a caminhar no sentido da mudança, pelo que o reforço positivo se traduziu no catalisador da ação (Carvalho & Batista, 2004).

A intervenção com vista à melhoria das relações intrafamiliares foi fundamental porque a atuação ao nível familiar, na dimensão relacional, tende a ser negligenciada e os jovens com problemas na dinâmica familiar sentem dificuldades na aprendizagem. Com efeito, a qualidade das interações relacionais, estabelecidas no contexto familiar, tem influência no sucesso escolar do jovem (Araújo, 2015). Estas famílias apresentam uma comunicação disfuncional e falhas significativas, no que diz respeito à compreensão e respeito pelo outro, pelo que foi necessário consciencializar os elementos para a influência de cada um no bem-estar coletivo e para a predominância de alguns valores nas suas condutas diárias.

Paralelamente ao “cuidar do eu”, do bem-estar pessoal e intrafamiliar, o projeto debruçou-se no reconhecimento da importância da escola e na promoção do gosto e motivação pela vida escolar.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a mediação socioeducativa entre o contexto familiar e escolar, permitiu trabalhar relações tensas entre os atores destes contextos, tão distantes e incompatíveis. Nesse sentido, foi importante perceber e compreender a perspetiva dos diretores de turma e da família dos jovens para que cada um destes

atores sociais conseguisse colocar-se no lugar do outro, aceitando as distintas formas de pensar, de ser e de estar.

Principais resultados alcançados com o projeto

Neste projeto de Educação Social os jovens e as suas famílias tornaram-se mais capazes de reconhecer as suas competências e saberes, desconstruíram alguns dos seus discursos pessimistas tendo uma visão mais valorizadora de si mesmos e tomaram consciência da importância de ter um papel ativo e comprometido nas suas vidas, compreendendo que a mudança depende do esforço e da motivação pessoal. No entanto, não se pode negar que haveria ainda um longo caminho a percorrer na promoção da autoestima e da participação ativa, visto que este é um processo muito complexo e exigente, fundamentalmente nestes contextos familiares em que não existe uma cultura de participação e onde o conformismo e a passividade, face aos problemas e às dificuldades, inibem a ação para a mudança.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto foi também perceptível que, tanto os jovens como as famílias, quando mais confiantes se sentem, mais disponíveis estão para investir na relação com o outro, para comunicar e interagir entre si de forma mais positiva, com mais tolerância, respeito e capacidade empática pelo outro.

O desenvolvimento das competências parentais, no qual as mães tiveram uma maior participação, foi o objetivo em que se verificou maiores barreiras e resistências, porque os pais, na sua maioria, reproduzem o modelo educativo dos seus progenitores, verbalizando o desconhecimento de outra forma de educar e assumindo um comportamento passivo face à educação dos filhos. Por outro lado, quando tentam impor determinadas regras, fazem-no através do medo e do castigo físico. Relativamente aos pais, foi ainda possível observar uma maior consciência da importância do percurso escolar dos filhos e verificou-se, através das mudanças dos seus discursos, uma maior assunção das responsabilidades educativas e uma maior implicação na vida escolar dos filhos. No entanto, continuam a revelar dificuldades em mobilizar na vida diária o estabelecimento de regras e limites e de adotar uma postura firme, com uma intencionalidade educativa.

No caso dos jovens, foi notória uma progressiva consciencialização da importância das aprendizagens escolares e uma maior disponibilidade para o estudo e para as aulas. No entanto, estes jovens mantêm representações negativas face aos contextos educativos formais, “resultado de uma longa experiência de desilusão com a escola” (Clavel, 2004, p. 101). O seu percurso é marcado por episódios traumáticos, pelo que não se verificou mudanças significativas no seu aproveitamento escolar (Justino, 2010).

Considerações Finais

O desenho de uma intervenção socioeducativa, pertinente e ajustada às reais necessidades dos jovens em situação de abandono escolar, inicia-se com a construção de uma relação de proximidade e confiança, que favorece o conhecimento aprofundado dos seus problemas.

Acredita-se que este projeto, repleto de contrariedades e entraves, teve pequenas conquistas, devido à relação de ajuda, principal estratégia de intervenção. O/a educador/a social é um/a profissional de relação que se caracteriza pelo envolvimento e aproximação às pessoas, relacionando-se com as mesmas, compreendendo-as, aceitando-as genuinamente e respeitando-as, pelo que os protagonistas, sentindo-se valorizados, comprometem-se e envolvem-se no seu próprio processo de mudança (Carvalho & Batista, 2004). Na intervenção socioeducativa, o profissional deve acreditar verdadeiramente que os protagonistas estão dotados de potencialidades e que podem contrariar o destino pré-concebido que a sociedade lhes atribui (Rogers, 1985; Carvalho & Batista, 2004).

O fenómeno do abandono escolar deve continuar a merecer a atenção de investigadores/interventores sociais pelos severos impactos que provocam nos jovens que precocemente terminam as suas carreiras escolares. Uma intervenção eficaz, na resolução deste problema, necessita de uma ação consertada que possua várias frentes de atuação e que identifique no jovem uma identidade que ultrapassa o seu ofício de aluno, e que lhe reconheça o direito de ser o que é e de fazer o que faz (Perrenoud, 1995).

Nesta intervenção é, então, fundamental *cuidar o eu* com o jovem em situação de abandono, cuidar as relações intrafamiliares e ainda melhorar a relação família e escola. Posteriormente, é necessário transformar a escola num contexto estimulante, para todos os que nela vivem grande parte dos seus dias, e restaurar a relação do jovem com o saber, despertando o prazer pelo aprender porque “o saber é um direito e um instrumento de participação social e a privação do saber encerra os cidadãos em círculos de desigualdades” (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994, p.31).

Referências

- Araújo, M. (2015). *Família, escola e sucesso escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Canavarro, J. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Carvalho, A., & Batista, I. (2004). *Educação social- fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Clavel, G. (2004). *A sociedade da exclusão- compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local- Investigação Participativa Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S., & Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi Editores.

Motivacions i causes d'abandonament de l'activitat física a l'adolescència

Marc Combis Ganigué
Universitat de Girona
mcombis7@gmail.com

Resum/Abstract

La pràctica d'activitat física controlada, planificada i amb unes mínimes condicions de control produeix nombrosos beneficis sobre la salut, i no obstant, existeixen molts estudis que demostren que hi ha un important fenomen d'abandonament d'aquesta pràctica majoritàriament durant l'adolescència. El propòsit del present treball ha estat recollir i analitzar, mitjançant una revisió bibliogràfica, les diferents investigacions que han estudiat els motius de pràctica i les causes d'abandonament de la realització d'activitat física des de l'any 2000, amb l'objectiu de poder predir el comportament i la conducta adoptada per aquest segment poblacional davant les diferents situacions i plantejar-nos alternatives que solucionin la problemàtica. Amb les dades obtingudes, s'evidencia un índex de pràctica d'activitat física inferior en les noies adolescents agreujat per uns índex d'abandonament més elevats durant l'adolescència respecte els nois adolescents. El motiu més al·ludit per l'abandonament de l'activitat física ha estat la falta de temps, sense detectar diferències significatives en ambdós gèneres. Per altra banda, el principal motiu detectat per a la pràctica d'activitat física és la diversió, sense haver-hi—tampoc—diferències significatives entre els gèneres.

Paraules clau: motiu/abandonament de pràctica, activitat física, salut, polítiques públiques, adolescència.

Introducció

La contribució que es presentarà en aquesta comunicació s'emmarca dins una investigació de tesi doctoral de la línia d'investigació *Joves, processos de participació, polítiques socials i programes educatius* dins el *Programa de Doctorat en Educació* de la UdG.

Per exposar-ho d'una forma resumida, podríem dir que la tesi que s'està realitzant se centra en l'estudi de les causes de desistiment de la pràctica esportiva entre la població adolescent i les actuacions que l'administració pública duu a terme per evitar que això es produeixi. S'ha de tenir en compte que la necessitat d'aquesta recerca té com a punt de partida l'augment recent d'una problemàtica –detectada sobretot en els països industrialitzats– que provoca l'escurçament i la pèrdua tan de la salut com de la qualitat de vida de les persones: el sobrepès i l'obesitat. En aquest sentit, es parteix de la idea que la pràctica d'activitat física regular, adequada i amb unes mínimes condicions de control, pot ser, en gran mesura, la solució a bona part dels problemes de salut que es pateixen actualment. Per aquest motiu, creiem que pot ser del tot determinant planificar unes bones polítiques públiques que n'afavoreixin i en promoguin la seva pràctica. Així doncs, per tal de situar-los en el marc de la

investigació, cal fer esment específic als objectius que es plantegen abordar: **A)** Analitzar el comportament dels adolescents vers la pràctica d'activitat físicoesportiva - **A1** nivell de pràctica, **A2** motius de la pràctica, **A3** nivell d'abandonament i **A4** motius per a l'abandonament- **B)** Analitzar les polítiques públiques que es duen a terme des d'instàncies supranacionals fins a nivell local per tal d'incentivar la pràctica d'activitat física durant aquesta etapa i, si s'escau, **C)** proposar millores en termes de polítiques públiques pel que fa a la promoció de l'activitat físicoesportiva.

En el marc del *XXIX Congrés Internacional de Pedagogia Social* pretenem exposar, d'una banda, quines són les motivacions que fomenten la pràctica regular d'activitat física a l'etapa adolescent i, de l'altre, quines són les principals causes que acaben produint una ruptura per part dels i les adolescents amb l'activitat física (corresponent als objectius **A2** i **A4** de la tesi doctoral respectivament).

Justificació

Primer de tot, però, i a fi de justificar aquesta comunicació en el marc del congrés, cal entendre el protagonisme que ha adquirit l'activitat física en el nou model sanitari i la transcendència de l'etapa adolescent a l'hora d'adquirir hàbits en la pràctica d'activitat física.

Així doncs, en primer lloc, el pas del model biomèdic tradicional on es comprenia la salut com l'absència de malaltia (Costa, 2014), al model biopsicosocial (Engel, 1997) que postula que els determinants de la salut són els factors biològics, psicològics i socials, ha significat la pèrdua d'exclusivitat per part del sector mèdic de l'absoluta responsabilitat sobre la salut de les persones. Aquest canvi de model ha provocat que la salut s'hagi de tractar des de diferents àmbits cedint així responsabilitat des de l'àrea mèdica. És per aquest motiu que hi ha un reconeixement cada dia més creixent que les malalties i la mortalitat es relacionen més amb els factors psicosocials i de medi ambient que amb la qualitat de l'assistència mèdica (Pelletier, 1986). Podem il·lustrar aquest fet a partir de les dades extretes de l'estudi de Petlenko i Davidenko (1998), on quantifiquen de forma aproximada la influència que tenen diversos factors sobre la salut, indicant que l'estil de vida influeix en un 50%, el medi extern en un 20-25%, la genètica en un 15-20%, i el sistema d'atenció sanitària només en un 10%.

Aquesta nova conjuntura (pèrdua d'exclusivitat per part de l'àmbit mèdic en la conservació i promoció de la salut de les persones) ha provocat que els sistemes de salut hagin de ser considerats, simultàniament, sistemes socials i culturals i és en aquest sentit on els ens públics adquireixen una major responsabilitat.

En segon lloc, cal remarcar que l'activitat física ha de tenir un paper primordial a l'hora de promoció d'un estil de vida saludable. En aquest sentit, convé subratllar que la pràctica d'activitat física realitzada de forma regular i amb unes mínimes condicions de seguretat, està associada a una vida més saludable i més llarga (Lee, Paffenbarger i Hennekens, 1997).

Convé remarcar que l'etapa adolescent esdevé un període clau per fomentar la pràctica d'activitat física i que és durant aquest cicle vital on cal focalitzar les diferents intervencions. En aquest sentit, convé recalcar que és durant l'etapa adolescent quan es comprenen els índex de desistiment de pràctica d'activitat física més elevats (Costa;

2014). Nogensmenys, cal destacar que estudis com el de l'Observatori Català de l'Esport sobre els hàbits esportius a Catalunya de l'any 2010 afirmen que la persistència practicant activitat física durant l'adolescència, assegura en un percentatge molt elevat que la persona en segueixi realitzant a l'edat adulta i que, a més, ho faci amb una freqüència més elevada.

Partint del que s'ha esmentat, queda palesa la importància d'una actuació a nivell públic per fomentar la pràctica d'activitat física a l'etapa adolescent. No obstant això, i per tal d'evitar donar pals de cec, cal conèixer quines són les motivacions dels i les adolescents per tal de practicar (o deixar de fer-ho) activitat física per, a posteriori, avaluar i proposar noves polítiques públiques. En aquest sentit, les investigacions actuals en l'àmbit de les Ciències Socials senyalen amb gran claredat el paper central que tenen les actituds i valors en la motivació humana: com a objecte-meta de l'autorealització personal, com a ideals que regulen comportaments individuals o col·lectius, com a marc de coneixement des dels que percebem i avaluem a nosaltres mateixos i als altres, o com a factor d'anàlisi de les situacions en les que vivim i sobre les que prenem decisions per a la realització d'un tipus d'acció o altre (Ortega, Minguez i Gil, 1992). Seguint la clàssica definició d'Allport (1970), podem considerar les actituds com a disposicions de la persona, relativament estables, a comportar-se d'una determinada manera i en determinades situacions, referents a persones, objectes i esdeveniments. Són, en cert sentit, predictors de la conducta. D'alguna forma, les actituds i les accions es deriven dels motius i dinamitzen la conducta donant tensió i força, així com direcció i sentit (Cantón, 1997).

Metodologia

La finalitat de la present investigació consisteix en conèixer els motius que afecten —tan de manera positiva com negativa— a la conducta d'actuació dels i les adolescents vers l'activitat física. Per assolir aquest objectiu s'ha realitzat una revisió bibliogràfica. Les paraules claus emprades per la cerca han estat: *motius/causes de pràctica*, *motius/causes de desistiment/abandonament* i *nivells de pràctica* i les corresponents traduccions al castellà. S'ha emprat el motor de recerca *Google Acadèmic*, s'ha consultat la base de dades de tesis doctorals (TESEO) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España i s'ha realitzat una última cerca d'articles, llibres i estudis citats en les publicacions anteriors. Respecte als criteris d'inclusió, s'han utilitzat estudis que fessin referència al nivell estatal amb la finalitat d'obtenir una informació precisa amb uns condicionats socials, culturals i econòmics similars a l'àrea de l'estudi (comarques gironines). Així mateix, totes les investigacions analitzades tractaven sobre la població adolescent que estava en el període educatiu de la ESO o Batxillerat (11-18 anys). A més, s'han limitat els anys de cerca a fi d'obtenir una informació actualitzada de l'objecte de revisió, pel que les dades estudiades comencen l'any 2000 i finalitzen l'any 2016. Els estudis que s'han analitzant han estat els següents:

Estudi	Base de dades	Cerca per...	Any	Lloc	Instrument	Mostra	Edat
De Hoyo Lora, M. i Sañudo Corrales, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. <i>Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i> , 7 (26), 87-98. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm	Google acadèmic	Motivos de practica de AF	2006	Sevilla	"Yesterday Activity Checklist"	156	ESO
Castillo, I. i Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica Deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. <i>Apunts</i> , 63, 22-29.	Google acadèmic	Motivos de practica de AF	2001	València	HBSC "The Health Behavior School-Chlidren" tradït per Balaguer	1203	11a17
Macarro, J.; Romero, C. i Torres, J. (2010). Motives de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. <i>Revista de Educación</i> , 353, 495-519.	Google acadèmic	Motivos de abandono de AF	2010	Granada	Qüestionari amb escala de Likert	857	1r Bat (17 anys)
Martínez, A.; Chillón, P.; Martín-Matillas, M.; Pérez, I.; Castillo, R.; Zapatera, B.; Vicente-Rodríguez, G.; Casajús, J.; Álvarez-Granda, L.; Romero, C.; Tercedor, P.; y Delgado-Fernández, M. (2012). Motives of Doprount and Non Practice Physical Activity and Sport in Spanish Adolescents: The Avena Study. <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i> , 12(1), 45-54. Recuperado en 11 de mayo de 2016, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232012000100005&lng=es&tlng=en .	Google acadèmic	Motivos de abandono de AF	2012	Granada, Madrid, Murcia, Santander, Zaragoza	Qüestionari	2859	12a18
Gálvez, A.; Rodríguez, P.; Velandrio, A. Influencia de	Google	Motivos	2007	Murcia	"Inventario de AF	888	14a17

determinados motivos de práctica físico-deportiva sobre los niveles de actividad física habitual en adolescentes. <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i> , 7, 71-84.	acadèmic	de practica de AF			Habitual para Adolescentes (IAFHA)" basat en el (QHPA) de Baecke. “		
Cantón, E. i Sánchez, M ^a . (1997). Deporte y calidad de vida: motivos y actitudes en una muestra de jovenes valencianos. <i>Revista de psicología del deporte</i> , 21, 119-137.	Google acadèmic	Motivos de practica de AF	1997	Valencia	Qüestionari	212	12a14
Gómez, M.; Ruiz, F.; García, M ^a .; Flores, G.; Barero, G. (2008). Razones que influyen en la inactividad físico-deportiva en la Educación Secundaria Post Obligatoria. <i>Retos. Nuevas tendendias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> , 14, 80-85.	Google acadèmic	Motivos de practica de AF	2008	Almeria	Qüestionari/Anàlisi longitudinal	1014	Educ. Secu. Post obligatoria
Abarca, Alberto. <i>Factores personales, sociales y ambientales que influncian los niveles de actividad física de los adolescentes aragoneses</i> . Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, 2011.	TESEO	Motivos de practica de AF	2011	Saragossa	Qüestionari d'influències de Taylor et al. (1994)	1049	12a16
Mourelle, Mónica. <i>Relación de los agentes sociales con el índice de práctica de actividad física de los escolares de 10 a 16 años de las urbes gallegas</i> . Galicia: Universidade da Coruña. Departamento de Educación Física e Deportiva, 2011.	TESEO	Motivos de practica de AF	2014	Galicia	Qüestionari	1032	10a16

Resultats

Els principals resultats que hem obtingut de les investigacions analitzades han estat els següents:

- La gran majoria d'estudis examinats senyalen que les joves adolescents practiquen menys activitat física que els joves i que, a més, tenen uns índex d'abandonament de la pràctica més elevats.
- Segons les diferents investigacions, els principals motius per practicar activitat física són els d'afiliació ("divertir-se" o "fer amics"), i amb molta menys importància trobem altres motius com els d'aprovació social i de capacitat ("guanyar" o "ser un estrella") i els de salut. Tanmateix, podem observar com la influència positiva dels amics i amigues disminueix amb l'edat. Per altre banda, les motivacions referents a l'aprovació social i de capacitat tenen molta més importància en els nois que en les noies i perd protagonisme amb l'edat. Finalment, també podem advertir com les motivacions pertanyents a la salut, tenen una major importància entre les noies adolescents, i que aquesta augmenta amb l'edat.
- Tot i que s'ha pogut determinar que la motivació d'afiliació ("diversió") és, amb molta diferència, la més important en ambdós gèneres, convé subratllar que els nois donen molta més importància a motius de rendiment com "competir", "tenir reconeixement social", "guanyar" o "ser el millor" que les noies. D'altra banda, les noies atribueixen molt més pes a motius estètics i de salut com "mantenir la línia" o "mantenir-se en forma".
- Pel que fa a les causes d'abandonament de l'activitat física, el principal motiu recollit en els diversos estudis analitzats ha estat, amb molta diferència, la "falta de temps", seguit per la "mandra" o "desgana" per a practicar activitat física i pel "cansament del dia i dels estudis". Cal ressaltar que en alguns estudis s'ha detectat com un element trencador entre l'activitat física i l'adolescent el fet de tenir "unes instal·lacions inadequades" o que aquestes estiguessin massa lluny. Altres motius extrets de les investigacions observades han estat la "pressió a l'hora de realitzar activitat física", tenir "poques possibilitats de millora", "problemes amb el professor o professora" o patir "estrès competitiu" (en aquest darrer cas concret, amb índex més elevats per les noies que no pas pels nois).
- Convé recalcar també com a elements importants en l'abandonament de l'activitat física per part dels i les adolescents la influència rebuda dels demés. En aquest sentit, hem pogut detectar com les persones que més influeixen als i les adolescents són el grup d'iguals, sent la "inactivitat dels amics i amigues" el factor de relació que més influx té sobre l'acció dels i les adolescents l'hora de trencar amb l'activitat física, seguit de "pares o mares que no deixen practicar" activitat física al seu fill o filla o la influència de "pares i mares que no practiquen activitat física".

Discussió:

Una de les principals línies d'actuació de la pedagogia social consisteix en garantir –des de l'educació no formal—el compliment dels drets humans dels ciutadans. En concret, en la present comunicació, ens centrem en el punt primer de l'article vint-i-cinc de la *Resolució 217 A (III) del 10 de desembre de 1948 de la Declaració Universal dels*

Drets Humans aprovada per les Nacions Unides a París, on es s'estableix que “**tota persona té dret a un nivell de vida que assegurí, per a ell i la seva família, la salut i el benestar, especialment quant a alimentació, vestir, habitatge, assistència mèdica i als serveis socials necessaris; també té dret a la seguretat en cas d'atur, malaltia, incapacitat, viduïtat, vellesa o altra manca de mitjans de subsistència independent de la seva voluntat**”.

En aquest sentit, és important recordar que el model sanitari actual (biopsicosocial), perd l'exclusiva responsabilitat sobre la salut de les persones i que aquesta és cedida a nous àmbits i agents socials. Cal remarcar que l'activitat física és essencial per garantir una millor salut i qualitat de vida; tanmateix, els preocupants índex d'abandonament de l'activitat física a l'adolescència fan saltar totes les alarmes.

Així doncs, conscients de la importància que pot tenir una actuació a nivell públic per frenar els índex d'abandonament, cal fer especial referència als resultats obtinguts i reflexionar sobre els factors susceptibles de millora. En aquest sentit, observant que la diversió és un dels factors principals de motivació de la pràctica d'activitat física en aquesta etapa, pensem que les estratègies encaminades a afavorir l'adherència a l'activitat física potser haurien de prioritzar aquests components a l'hora d'enfocar les activitats. D'altra banda, i tenint en compte que el principal element d'abandonament de l'activitat física extret de la revisió bibliografia realitzada és la “falta de temps”, s'hauria d'estudiar quina és la franja horària més adequada per programar les diferents activitats i intentar incloure activitats físiques a les rutines de les persones.

Bibliografia

- Allport, G. W. (1970). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantón, E., et al (1997)
- Costa, T. L. (2014). *Elaboració, validació i aplicació d'un qüestionari puntuable per avaluar l'estil de vida saludable en adolescents a Catalunya*. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Engel, G.L. (1997). The need for a new Medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Lee, I. M., Paffenbarger, R. S., & Hennekens, C. H. (1997). Physical activity, physical fitness and longevity. *Aging*, 9 (1-2), 2-11.
- Organització de les Nacions Unides. (1948). Resolució 217 A (III) del 10 de desembre de 1948 de la Declaració Universal dels Drets Humans. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ortega, P.; Minguéz, P. I Gil, R. (1992). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Pelletier, K. (1986). *Longevidad*. Barcelona: Hispano Europea.
- Petlenko, V. P. i Davidenko, D. N. (1998). *Esbozos de valeología: Salud como valor humano*. Sant Petesburgo: Ciencias de la Educación del Báltico.



Congrés Internacional
XXIX Seminari Interuniversitari
de **Pedagogia Social**
Pedagogia Social, Joventut
i Transformacions Socials



EJE 3

Juventud y empoderamiento

Los y las jóvenes como protagonistas. El poder de los jóvenes en la sociedad actual. Empoderamiento juvenil: dimensiones e implicaciones educativas. Empoderamiento e itinerarios formativos, sociales y profesionales. Espacios, momentos, procesos y experiencias de empoderamiento juvenil.

Conferencia

Subjetividades juveniles, participación y empoderamiento político y social en Iberoamérica.....	269
---	-----

Simposio

JUVENTUD SOLIDARIA Y TRANSFORMADORA EN LA FAMILIA PROFESIONAL DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD.	281
Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y la Metodología de Aprendizaje Servicio	283
Programa para la promoción de la salud física y emocional en un centro de secundaria. Ética y trabajo con jóvenes adolescentes.....	288
Importancia de la Formación en Centros de Trabajo como inserción laboral.....	294
Trabajo de concienciación del voluntariado con alumnos de ciclos formativos desde el sistema educativo	302
 INVESTIGACIÓN Y EMPODERAMIENTO JUVENIL	
¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil?: Una propuesta de indicadores	311
El empoderamiento juvenil desde los jóvenes. Procesos de evaluación participativa.....	319
Empoderamiento imaginado: la capacitación a través del relato fílmico y la expresión de las imágenes.....	329

Comunicaciones

El fomento de la implicación de los jóvenes adolescentes en la construcción de un mundo mejor a través de un proyecto socioeducativo en centros escolares.....	339
De l'oportunitat del Tresca Jove cap a la transformació social del Creix. Una proposta d'apoderament des de l'educació en valors	349
Participación juvenil: los nuevos retos de la juventud no asociada	354
Aproximación a una propuesta de investigación del empoderamiento de los jóvenes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya	364
La Autonomía personal: un indicador del empoderamiento juvenil	370
Obijuv: Una estrategia de empoderamiento de la juventud en Brasil	378
El Cuidado y la influencia de la inteligencia emocional en la formación de los jóvenes en el Ciclo Formativo de Atención a personas en situación de dependencia	385
L'apoderament en els processos de desistiment de la delinqüència	397
AMA. Una proposta d'acompanyament per a mares adolescents i joves.....	399
Validación de competencias en contextos no formales: un reto para la empleabilidad de la juventud	406
Los titulados universitarios ante el reto de la inserción laboral: ¿qué factores influyen?.....	414

El acompañamiento educativo como facilitador de la evaluación participativa juvenil.....	422
Monoparentalidad en la adolescencia y juventud.....	429
Els joves i la construcció de narratives per interpretar la realitat sociocultural.....	436
Ocio físico deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad ¿sólo o en compañía?.....	443
El camino hacia la validación de los aprendizajes adquiridos por la juventud vinculada a entidades y asociaciones.	451

EJE 3

CONFERENCIA

Subjetividades juveniles, participación y empoderamiento político y social en América Latina

Rogelio Marcial
El Colegio de Jalisco
rmarcial@coljal.edu.mx

Abstract

El texto expone diversas formas de participación juvenil en la arena pública, tomando los ejemplos de los movimientos #YoSoy132 y #TodosSomosAyotzinapa (México), la Rebelión de los Pingüinos (Chile) y las Escuelas Secundarias Ocupadas (Brasil), para reflexionar sobre las características contemporáneas del empoderamiento político y social de las juventudes latinoamericanas. El principal punto de reflexión crítica refiere a un cuestionamiento profundo del supuesto habermasiano sobre la necesidad de “formarse” o “capacitarse” políticamente para acudir a la esfera pública a manifestarse en contra del Estado (u otras instancias). Exponemos cómo es esa propia “esfera pública” la que “forma” en muchos jóvenes posiciones disidentes y subversivas, las que vienen a ser el resultado de la posibilidad de compartir entre pares y en espacios informales de ocio, con grandes dosis lúdicas, las subjetividades juveniles construidas en el día-a-día.

Palabras iniciales

Hoy en día presenciamos movilizaciones muy diversas de las juventudes en diferentes contextos sociales y escenarios urbanos (América Latina, Medio Oriente, Europa, Asia). Aunque lo que sustenta la mayoría de estas movilizaciones, expresiones y protestas callejeras en muchas ciudades abarcan temas muy variados, es un hecho que todas ellas tienen que ver con respuestas de diferente nivel y cuño ante lo que se percibe como la clara imposición autoritaria de modelos económicos de corte neoliberal.¹ Para funcionar de acuerdo a sus intereses de proteger y acrecentar el capital financiero internacional, estos modelos estructurales necesitan de la implementación de medidas económicas, políticas y sociales impopulares por parte de los gobiernos nacionales que perjudican a las grandes masas, especialmente a los menos favorecidos. A pesar de que tales medidas impopulares, insisto, pueden referirse a temas muy diversos según los contextos históricos, sociales y culturales de cada nación, la indignación de la población civil (mayoritariamente en edad juvenil) se manifiesta en las plazas y las calles de muchas ciudades ante la cerrazón de sistemas políticos anquilosados y antidemocráticos en los que los partidos políticos, los

¹ Me refiero, por ejemplo, a las movilizaciones conocidas como “globalifóbicas” o “altermundistas”; las de colectivos anarco-punks radicalizados; otras más que tienen origen en la injusticia, la discriminación y el despojo de tierras comunitarias en Bolivia, México, Ecuador, Chile, Brasil, Paraguay, Colombia, Nueva Zelanda y Australia; aquellas conocidas como la Primavera Árabe en Túnez, Egipto, Libia, Siria, Yemen, Sudán y Argelia; el llamado *Occupy Wall Street* en los Estados Unidos; el 15M en España, el acceso a la educación pública de calidad en México, Chile, Argentina, Colombia y Brasil; el movimiento de los *Dreamers* migrantes en Estados Unidos; los jóvenes “kircheristas” en Argentina; las protestas por fraudes electorales, represiones por parte del Estado y exigencias de reorientación de la economía nacional en México, Venezuela y Brasil. En todas estas expresiones de protesta social la participación juvenil ha sido mayoritaria.

sindicatos oficiales y las instituciones de gobierno no dan cabida a nuevas propuestas, a canales reales de debate público, a la toma ciudadana de decisiones que nos afectan a todos y a todas, y a la imputabilidad y castigo de quienes, desde estas instituciones, actúan afectando el bienestar social.

Las decisiones centrales se toman en los *lobbies* de la política formal de acuerdo a los lineamientos exigidos por organismos internacionales como la OCDE, el FMI, el BID, la OMC, el BM, etc., para permitir a las naciones endeudadas ser evaluadas positivamente y mantener esta relación perversa de financiamiento/en-deudamiento que, finalmente, le cobrará las facturas a la población civil mediante el despojo de tierras a sus pobladores originales, la privatización de servicios que deben ser cubiertos por el Estado, la falta de representatividad de todas las fuerzas e ideologías sociales dentro de la política formal, la enajenación de bienes públicos y su uso irresponsable por parte de funcionarios, el alejamiento del Estado de sus compromisos inherentes a favor del bienestar social e, inclusive, la delegación de decisiones que afectan directamente a la soberanía de cada nación del sur del globo terráqueo. Cada vez es más evidente que los espacios políticos formales para la toma de decisiones (Congresos, Cámaras, Comisiones) son meros “teatros” en los que se escenifican procesos “democráticos y representativos” de “todas” las fuerzas sociales para legitimar decisiones tomadas a espaldas de la población y acordadas de antemano por un número reducido de personajes político-económicos con intereses muy particulares; ligados a los intereses provenientes más allá de nuestras fronteras nacionales, que se imponen como si fueran los intereses de la población en su conjunto. Dentro de todo este contexto, millones de jóvenes desde el sur actúan dentro de los márgenes en los que se les permite mover so pena de ser violentamente reprimidos si los transgreden; lo que sucede cada vez con mayor frecuencia. La historia de los movimientos sociales, al menos de aquellos en los que la presencia de jóvenes es significativa (indígenas, obreros, estudiantiles, guerrillas, grupos culturales alternativos, disidencias sexuales, etc.), contiene una herencia política radical que en ocasiones es retomada, reelaborada y puesta en práctica por parte de algunos colectivos juveniles.

Ante ello, las formas de organización colectiva de cuestionamiento social por parte de las juventudes contemporáneas en América Latina abrevan de una política de la vida cotidiana los significados y las sensibilidades de aquello que consideran importante porque les afecta directamente. Se ven marcadamente desinteresados hacia la política formal (sistema de partidos) porque ya no creen en ella, pero la política en su vida cotidiana les es muy importante (Marcial, 2013). Lo pongo tal y como me lo dijo un joven punk de Guadalajara hace unos años:

[...] a mi realmente no me importa si nos gobierna el PRI, el PAN, el PRD o el que sea. Todos son iguales y, además, yo soy anarquista. A mí lo que me interesa es que ya no me estén deteniendo los policías en cada esquina, que no me den trabajo o no me permitan ingresar a ciertos lugares por mi apariencia, que no cerquen nuestro centro comunitario porque dicen que somos delincuentes y allí vendemos drogas.

En su mayoría no suelen adscribirse a organizaciones civiles que defienden al medio ambiente o los derechos humanos (Green Peace, Amnistía Internacional, Human Rights), pero son muy sensibles ante el deterioro ecológico en sus entornos y comunidades y ante las vejaciones a sus coetáneos por cuestiones raciales, sexuales,

culturales. Tal vez prefieren no entender plenamente de macro economía, pero saben que quienes dirigen este país están haciendo muchas cosas mal porque ellos y ellas no están bien materialmente hablando y no tiene asegurado un futuro de bienestar, mientras que nuestros gobernantes los ofenden constantemente con “casas blancas”,² viajes con gastos exorbitantes y cuantiosos gastos superfluos. Ahora la voz de un joven pandillero de Santa Ana Tepetitlán: “El gobierno tiene que entender que sin chamba [empleo] no solo no hay futuro, ni siquiera hay presente para nosotros.” Es esa política de la vida cotidiana la que les permite posicionamientos ante lo que viven y sufren en sus comunidades, barrios, escuelas, parques, plazas; y las salidas alternativas a ello se encauzan a través de la disidencia pero en el ámbito cultural, “politizando la cultura”, o en el peor de los casos desgraciadamente hacia la informalidad, la paralegalidad y la ilegalidad.

Teniendo todo esto como trasfondo, pretendo analizar la manera en que diversos colectivos juveniles en Latinoamérica (el movimiento “#YoSoy132” y “#TodosSomosAyotzinapa” en México; “Los Pingüinos” en Chile y las escuelas secundarias ocupadas en Brasil) se organizan para protestar y defender lo que consideran lo más elemental para su reproducción sociocultural en sus respectivas sociedades. Lo que más me interesa es enfocar la mirada en ciertos espacios intersticiales, informales, en donde se condensan las respuestas disidentes de las movilizaciones callejeras juveniles que han otorgado sendos triunfos políticos a los y las jóvenes movilizados (Marcial, 2015a). Parto de la hipótesis interpretativa de que es en la propia movilización callejera donde estos y estas jóvenes aprenden a organizarse, expresarse y manifestarse según sus intereses y a través de recursos performativos con altas dosis lúdicas y de afectividad colectiva. Dicha idea confronta y niega la tesis habermasiana sobre la necesidad de prepararse políticamente antes de salir a las calles a protestar. Me parece que, en el caso de las juventudes latinoamericanas contemporáneas, el movimiento, el colectivo, la protesta callejera es esa escuela política y cultural que dota de sentido y experiencia a quienes salen a la vía pública a manifestarse, inicialmente sin tener muy claro las estrategias, el enemigo y los caminos de la propia protesta colectiva.

Esfera pública y movilizaciones juveniles

Según Habermas (1981), la esfera pública es el lugar de nuestra vida social donde se conforma la opinión pública, condensando lo político de forma tal que permita vislumbrar a la sociedad civil organizada los orígenes de la disidencia, el enemigo a vencer, las estrategias del movimiento y los alcances que se pretenden lograr con la movilización. Aunque es verdad que estas reflexiones tienen más de 50 años de haberse publicado,³ cabe destacar al menos dos aspectos que me parecen muy relevantes para lo que aquí se trata. En un primer momento, según lo plantea el autor alemán, la esfera pública se erige como el único espacio posible para disentir y organizar esa disidencia a través de una opinión pública bien formada desde las

² Se hace referencia al caso de un inmueble, una residencia, cuyo valor alcanza los 7 millones y medio de dólares propiedad del Presidente mexicano Enrique Peña Nieto. Al llegar este caso a los medios de comunicación, el gobierno mexicano argumentó que la casa la había comprado la esposa del Presidente, Angélica Rivera, gracias a su salario como actriz profesional de Televisa. En realidad, esto nunca se comprobó.

³ La primera edición en alemán data de 1962.

“trincheras” de resistencia social y cultural. Esto es así porque, siguiendo tal lógica, en la esfera pública se vierten las críticas a lo establecido que se han forjado en los espacios sociales de la vida cotidiana (las interacciones cara a cara en los centros laborales, educativos, culturales, vecinales, institucionales, etc.). Es una comunidad que se reúne para compartir información y opiniones. Entendemos, entonces, que solo allí es posible construir conciencia colectiva a favor de la protesta organizada. Por el otro lado, a pesar del tiempo transcurrido, estoy convencido de que estos postulados siguen hoy vigentes dentro de las principales reflexiones teóricas sobre movimientos sociales y acciones colectivas, al menos en América Latina. Me parece necesario, a estas alturas, que tanto el tiempo y como la distancia con respecto a las movilizaciones juveniles contemporáneas nos exigen una revisión crítica al respecto.⁴ Primero veamos algunas movilizaciones disidentes juveniles en Iberoamérica de los últimos tiempos.

El movimiento, originalmente estudiantil, conocido como #YoSoy132 nació en 2012 en la ciudad de México a partir de lo que jóvenes estudiantes de universidades privadas y públicas concibieron como una imposición mediática del candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Enrique Peña Nieto, a la Presidencia de la República. En plena contienda electoral, los medios de comunicación (encabezados por Televisa y TVAzteca) daban por hecho el triunfo indiscutido de Peña Nieto sin esperar los resultados oficiales de las votaciones. Manejando magistralmente las redes sociales, estos jóvenes lograron la simpatía de millones de mexicanos y metieron en apuros al PRI mediante su irreverente crítica hacia la clase política mexicana. Convergieron entonces colectivos movilizados en prácticamente todo el territorio nacional, aunque Peña Nieto salió electo como Presidente (Galindo y González-Acosta, 2013; Marcial, 2015b).

Por su parte, #TodosSomosAyotzinapa genera también en México fuertes movilizaciones usando las redes sociales para protestar por la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Normal Superior de Ayotzinapa (Guerrero), ocurrida en Iguala en septiembre de 2014. También logró aglutinar a diversos colectivos movilizados, evidenciando la escandalosa infiltración del crimen organizado en las filas de gobiernos municipales, estatales y federal en México (Alonso y Alonso, 2015; y Marcial, 2015b y 2015c).

Las protestas callejeras en Santiago de Chile, conocidas como la marcha de los pingüinos,⁵ fueron la respuesta a la construcción y difusión de discursos institucionales (autoridades de escuelas y gobierno) que calificaron, descalificaron e invisibilizaron a las y los jóvenes de escuelas secundarias de ese país, entre 2006 y 2011, ante las medidas neoliberales que buscaron privatizar la educación pública. El origen del movimiento fue la “terca” insistencia de millones de estudiantes de nivel medio y superior para hacerse visibles y lograr poner en las agendas políticas oficiales el tema de la educación gratuita, laica y de calidad en tanto derecho elemental (Aguilera, 2014).

⁴ Con “distancia” hago alusión a lo “lejos” que puede estar lo que acontece en la sociedad alemana (o europea), el “norte”, de lo que vivimos en la parte “sur” (América Latina) del globo terráqueo.

⁵ “Pingüinos” hace alusión a los jóvenes estudiantes de nivel secundaria en Chile, debido al uniforme que llevan los varones y que los hace parecer pequeños pingüinos.

Finalmente, también a partir de medidas neoliberales en pro de la privatización de la educación en Brasil, decenas de miles de estudiantes de secundaria en la ciudad Sao Pablo deciden ocupar sus escuelas e impedir el paso a autoridades hasta no ser tomados en cuenta en las decisiones sobre los cambios que se buscaban imponer. La simpatía de la sociedad hacia estas movilizaciones logran detener esas nuevas políticas educativas, colocando en el centro de la planeación las necesidades reales de la sociedad brasileña en su conjunto (Rabello, 2016).

Subjetividades juveniles y empoderamiento

Aunque debo reconocer que cada uno de los casos enunciados debe analizarse a profundidad y desde su propia lógica, lo que sigue es un intento por construir una mirada general sobre las características de estas movilizaciones juveniles que privilegie las coincidencias, aunque distraiga la mirada de las especificidades de cada caso. Estoy consciente de los riesgos que ello implica, pero estoy convencido de que los hallazgos en tal sentido nos ayudarán a comprender mejor la forma en que estos jóvenes construyen ciudadanía y, refutando el planteamiento de Habermas expuesto en el apartado anterior, cómo ellos y ellas aprenden en el propio proceso de la movilización a construir una opinión pública referente a aquellas condiciones que les afectan directamente en el día a día.

En primera instancia, cabe destacar cómo estos jóvenes movilizados construyen, en la esfera pública, comunidades estéticas en las que lo emotivo y performativo toman el papel central de las adhesiones y las integraciones como colectivos. Lo novedoso radica en dejar atrás las tradicionales comunidades territoriales pre-modernas típicas de los movimientos sociales antiguos (obrero, campesino, magisterial, etc.). Acá lo que importa y se destaca es “pasarla bien”, divertirse, aprender y no “dejarse” (Duschatzky y Corea, 2014). Responder al autoritarismo y la cerrazón institucional desde formas de organización horizontales con prácticas netamente lúdicas entre pares, construyendo redes de interacción y comunicación. Evidencian la irrupción de una nueva episteme, provocando con ello un fuerte enfrentamiento inter-generacional, que abona en sentido de un cambio cultural mediado por el conflicto.

Se caracterizan por seguir pautas de membresías laxas y cambiantes en las que se destaca, ante todo, la ética y la estética como fuentes de motivaciones y valorizaciones de la problemática que enfrentan. A lo Bauman (2007), se mueven en una “política líquida” a partir de sistemas de comunicación frágiles y cambiantes. Recurren lúdicamente al *performance*, la teatralización y la dramatización en espacios públicos (básicamente la plaza y la calle) y con lógicas informales, evitando enfáticamente la política formal (sistema de partidos) y sus profesionales.

A través del uso magistral de las redes sociales, en particular, y las nuevas tecnologías, en general, estos jóvenes reivindican lo más elemental de los derechos culturales ante la agresión autoritaria a las lógicas propias de sus mundos de vida.

Resulta obvio que lo novedoso radica precisamente en ser parte de la dinámica social en pro del cambio cultural a partir de resistencias, movimientos y acciones colectivas que empujan a las agendas nacionales los temas culturales desde la diversidad desde una política no-profesional que les divierte más. Es, entonces, el momento de la política, la posibilidad del cambio social ante las estructuras de una sociedad

anquilosada. En tal sentido, la extrañeza es hacia esa estática social propia de la ley y la política profesional (partidos políticos, elecciones, gobierno, instituciones sociales), sumamente aburrida y autoritaria que les condena a la quietud y la invisibilización de sus realidades y problemáticas.

Desde lógicas horizontales, estas movilizaciones juveniles contemporáneas irrumpen, a través de la “emergencia” (indignación), en “lo dado” socialmente establecido (Rancière, 2012), para proponer otros caminos posibles, otros mundos posibles a lo dictado desde la lógica neoliberal. Y logran una gran aceptación social, desde diferentes espacios intersticiales, al saber comunicar explícita y claramente las injusticias y vejaciones del poder despótico y sus políticas de imposición.

Por su parte, el poder institucional reacciona ante la “emergencia” desde una visión que clina la protesta social, al entender esa “emergencia” como la necesidad de “curar al herido” o “apagar el fuego” para regresar a la quietud, a la estabilidad, al “imperio de la ley” (Foucault, 2004). Y para ello recurre a la judicialización, la criminalización, la represión y el aniquilamiento mediante dispositivos de vigilancia y control que “detectan” a quienes “se mueven”, los invisibiliza e inmoviliza, y finalmente advierte a todos y todas los “peligros” de no quedarse quieto.

Bibliografía

AGUILERA, Óscar (2014). *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Buenos Aires: CLACSO.

ALONSO, Jorge y Carlos Alonso Reinoso. *Una fuerte indignación que se convirtió en movimiento: Ayotzinapa*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Madrid: Tusquets.

DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea (2014). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós (Tramas Sociales, 15).

FOUCAULT, Michel (2004). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Londres: Palgrave-Macmillan.

GALINDO, Jesús y Jesús I. González-Acosta. *#YoSoy132: la primera irrupción visible*. México: Global Talent University Press.

HABERMAS, Jürgen (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

MARCIAL, Rogelio (2013), “Jóvenes contemporáneos: entre las nuevas tendencias y las viejas insistencias”. Jaileila de Araújo Menezes, Mônica Rodrigues Costa y Tatiana Cristina dos Santos (orgs.). *JUBRA: Territórios interculturais de juventude*. Recife (Brasil): Universidade Federal de Pernambuco, pp. 21-38.

----- (2015a). “Liminidades e intersticios sociales en la conformación de los territorios interculturales de la juventud contemporánea”. Cristina Estrada, Elsy C. Chan y Mario A. Morales (coords.). *Vulnerabilidad y exclusión social: situación actual de los jóvenes en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2015, pp. 91-109.

----- (2015b). Conferencia “Juventudes en movimiento: #YoSoy132 y #TodosSomosAyotzinapa”, Coloquio *Movimientos emergentes y nuevos escenarios políticos-sociales*, El Colegio de Jalisco, Zapopan (Jalisco, México), 25 y 26 de junio de 2015.

----- (2015c). “Foi o Estado: O caso dos jovens desaparecidos de Ayotzinapa e a crise política no México”. *Desidades. Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*, núm. 6, año 3, Río de Janeiro: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, marzo de 2015 [http://desidades.ufrj.br/featured_topic/foi-o-estado-o-caso-dos-jovens-desaparecidos/].

RABELLO de Castro, Lucía (2016), “Producción de subjetividades públicas en la infancia y la juventud: el caso de las secundarias ocupadas en Sao Pablo, Brasil”, Conferencia impartida en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, 8 de febrero de 2016.

RANCIÈRE, Jacques (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

EJE 3

SIMPOSIO

**SIMPOSIO Juventud solidaria y transformadora
en la Familia Profesional de Servicios a la Comunidad**

M. Pilar Martínez-Agut
Universitat de València, Valencia (España)
mdelpi@uv.es

El simposio que presentamos se centra en el ámbito de la educación formal, en la enseñanza de la formación profesional de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y la implicación de diversos agentes educativos como son los propios estudiantes, sus familias, los docentes, el departamento de orientación, los equipos directivos y diversas entidades que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como los centros donde realizan el periodo formativo de la Formación en Centros de Trabajo (FCT), y entidades con las que se realiza una colaboración mediante iniciativas de voluntariado, Aprendizaje-Servicio y proyectos socioeducativos, y en definitiva, en la formación en general de nuestros jóvenes, para lograr con la educación un empoderamiento, un cambio personal, social, contextual y una transformación social. Las acciones vinculadas con la comunidad educativa son oportunidades que muestran vías para una educación de calidad. Es un tema que forma parte de la Pedagogía Social y de la Educación social como marco teórico de referencia.

La primera comunicación presenta la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y los ciclos formativos que forman parte de la misma. Al mismo tiempo, hay una gran vinculación de la metodología del Aprendizaje-Servicio con esta familia profesional, siendo la coordinación del profesorado y la relación con los contenidos y competencias con los módulos, aspectos fundamentales para lograr vincular el servicio a la comunidad con los aprendizajes propios de estos ciclos formativos y las experiencias concretas y el conocimiento y reflexión de la realidad.

La segunda comunicación parte del propio centro educativo, a través de actividades sobre salud, organizadas por el departamento de orientación y en colaboración con equipo directivo, acciones a nivel de centro y donde la implicación de los estudiantes, los tutores y docentes, se lleva a cabo un programa de formación en habilidades para la salud física y emocional, claves para una convivencia adecuada, bases de los procesos sociales a consolidar en la juventud.

La tercera comunicación describe el proceso de formación en centros de trabajo o FCT de los estudiantes de la formación profesional, en la que llevan a la práctica las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el centro educativo, y que logra empoderar a los estudiantes en el proceso vocacional que han elegido y realizar una aproximación a la realidad laboral, y en algunas ocasiones son oportunidades laborales también.

La cuarta comunicación presenta la importancia de relacionar a los jóvenes con el voluntariado desde el centro educativo, analizando un programa formativo sobre habilidades para el voluntariado e informativo sobre entidades relacionadas con los ciclos formativos que cursan, en los que se produce una vinculación de los estudiantes

participantes.

Y por último, la quinta comunicación presenta una intervención entre los estudiantes de un centro educativo y una entidad que solicitó su colaboración, en beneficio del colectivo de las personas sin hogar, mediante la realización de diversas acciones por parte de los estudiantes para sensibilizar y recaudar fondos.

Por tanto, todas las aportaciones pretenden valorar una formación de nuestros jóvenes para que se impliquen en la sociedad y en su educación, para lograr la formación de unos buenos profesionales y ciudadanos.

Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y la Metodología de Aprendizaje Servicio

M. Pilar Martínez-Agut

Universitat de València. Ciudad y país de cada autor: Valencia (Valencia)

mdelpi@uv.es

Palabras clave: Formación Profesional, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Metodología de Aprendizaje Servicio, procesos formativos, Pedagogía / Educación social.

Marco Teórico

La Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en la aplicación de la LOE, comprende un Ciclo Formativo de Grado Medio (Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia), y cinco Ciclos Formativos de Grado Superior (Técnico Superior de Educación Infantil; Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística; Técnico Superior en Integración Social; Técnico Superior en Mediación Comunicativa -que sustituye al de Lenguaje de Signos de LOGSE-, y Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género). Todos ellos comprenden unas titulaciones vinculadas a unas profesiones laborales con una necesidad social que son la base de procesos socioeducativos importantes para el desarrollo de nuestra sociedad (como la atención a la infancia, a las personas dependientes y con necesidades comunicativas...). Los estudiantes en estos ciclos han de tener unos procesos formativos muy vinculados con la realidad, y para ello la metodología de Aprendizaje Servicio proporciona un medio para vincular las materias formativas o módulos profesionales con la realidad, a partir de la implicación y coordinación de los docentes en sus materias con las iniciativas de los estudiantes. Es un tema que forma parte de la Pedagogía Social y de la Educación social como marco teórico de referencia.

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 mejor que la persecución obsesiva del provecho individual (Puig, 2009, p. 9).

El aprendizaje-servicio combina las ventajas del aprendizaje experiencial y del servicio comunitario. Se caracteriza por (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007):

- *Conexiones curriculares:* Los alumnos aprenden y se desarrollan. Integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del aprendizaje-servicio. Los nexos académicos (con el currículo) deben estar claros y ser contruidos sobre habilidades existentes de la disciplina específica.
- *Participación de los alumnos:* Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, los alumnos tienen la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio.
- *Reflexión:* Se crean oportunidades estructuradas para pensar, conversar y

escribir acerca de la experiencia de servicio. El equilibrio entre reflexión y acción permite a los alumnos ser conscientes en todo momento del impacto de su labor.

- *Alianza con la comunidad*: La alianza de la institución educativa con agentes sociales permite identificar necesidades reales, proporciona guía y medios para el éxito del proyecto. Ambos lados deben aportar y beneficiarse del proyecto.
- *Verdaderas necesidades comunitarias*: El aprendizaje-servicio atiende necesidades de la comunidad. Los miembros de la comunidad local o los receptores del servicio se implican en la determinación de la relevancia y profundidad de las actividades sociales.
- *Responsabilidad cívica*: Contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica de los participantes.
- *Evaluación*: Contar con instrumentos de evaluación bien estructurados con un *feedback* constructivo a través de la reflexión, proporciona información valiosa acerca de los resultados positivos del *aprendizaje recíproco* y del servicio, para facilitar la sostenibilidad y la replicación de la experiencia.

Presenta las siguientes características: potencia la ayuda mutua, el cambio cultural para promover valores como la solidaridad, la cohesión social y la igualdad; concreta la ayuda en una triple dirección: cooperación con compañeros de clase, solidaridad con personas o grupos a quienes se ofrece colaboración para mitigar alguna necesidad y como responsabilidad cívica repercute en beneficio de la persona; es una propuesta pedagógica; una metodología educativa; moviliza el conocimiento y las humanidades; vincula el éxito con el compromiso cívico que se proyecta más allá de la institución (Puig, 2009, p. 9-12)

Los elementos pedagógicos que caracterizan el aprendizaje servicio son: aprender a partir de la experiencia, actividad con proyección social, participación cívica, trabajo cooperativo, pedagogía de la reflexión, tratamiento interdisciplinario de los temas y pedagogía orientada a la autoestima (Martín, 2009, p. 108)

Metodología

En este trabajo se presentan diferentes experiencias de Aprendizaje Servicio llevadas a cabo desde los distintos Ciclos Formativos de la Familia Profesional, como muestra de la implicación del alumnado y de los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el Ciclo Formativo de educación Infantil, se llevaron a cabo diferentes sesiones de psicomotricidad en Escuelas Infantiles y Colegios de infantil y primaria (el ciclo 3-6 años), asociaciones y ludotecas. En el de Animación Sociocultural se realizaron proyectos en Residencias de Mayores, Centros de Día, Empresas de animación, asociaciones... En los ciclos de Integración Social y Atención a Personas en situación de Dependencia, se llevaron a cabo intervenciones en Residencias de Mayores, Centros de Día y asociaciones de personas mayores y de diversidad funcional.

Las temáticas han estado relacionadas con la educación para la sostenibilidad, la promoción cultural y, concretamente en educación infantil, realizaron un cuento motor

de temática vinculada también con la educación para la sostenibilidad, mediante la psicomotricidad.

Resultados

Se realiza un “Trabajo de investigación” preferentemente grupal que se expone en el aula basado en la elaboración de la propuesta pedagógica de “Service learning”, su aplicación y evaluación, se llevará a cabo en alguna institución o comunidad, será desarrollado en grupos pequeños, de cinco o seis alumnos, bajo la tutoría y orientación del docente y hay una exposición y puesta en común del trabajo de los grupos en las sesiones presenciales, y se presentándose un informe escrito mediante el “Cuaderno de Proyecto de Servicio”, siguiendo la estructura de los proyectos de servicio.

Por tanto, podemos observar como esta metodología del Aprendizaje Servicio se convierte en una práctica pedagógica en todos los Ciclos de la Familias Profesional, colaborando en la formación de los valores de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes de formación profesional. El Aprendizaje Servicio es una práctica pedagógica, que desde los módulos de los distintos ciclos, puede contribuir a lograr las competencias de este titulado.

Valoración científica y social

El Service Learning, en la materia, se trata de una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. A través de esta propuesta, se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Ofrece las herramientas para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por lo siguiente: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (Martínez-Agut, 2012).

Referencias

Adomssset, M., Godemann, J. and Michelsen, G. (2007): “Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge”. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), pp.385-402

Aznar Minguet, P. (2003): “Educación ambiental para el desarrollo sostenible: hacia la construcción de la agenda 21 escolar”. En V.J. Mangas Martín (Coord): *Educación Ambiental y Sostenibilidad*. Universidad de Alicante. pp. 53-78.

Aznar Minguet, P. y Ull, M.A (2009): “La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad”. *Revista de Educación*, número

extraordinario 2009, pp. 219-237

Aznar, P. y Ull, M. A. (2012): *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao, Desclee des Brower.

Delors, J. (1994): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Elizalde, A. (2009): “¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI?. La cuestión de los límites y las necesidades humanas”. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, pp. 53-75

Grado en Educación Social. Universidad de Valencia.
<http://www.uv.es/graus/social/educaciosocial.htm>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)

Martin, X. y Rubio, L. (2008). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona. Octaedro.

Martín, X., (2009) La pedagogía del aprendizaje servicio, p. 121-122. En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao. p. 121-122.

Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.

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, pp, 187-208.

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. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18.

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. (2011). “Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social”, En Belando, María *II Jornada monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social “Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro”*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. ISBN: 978-84-694-5605-7. P. 314-326.

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 Morales, S.; Lirio, J. e Ytarte, R. M. (2012). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*. Valencia: Nau Llibres. 497-509.

Moffat, I. (1996): *Sustainable development: framework and methodologies*. New York: Servicio de Publicaciones de las Naciones Unidas.

Moore, J. (2005): "Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability". *Journal of Transformative Education*, 3 (1), pp.76-91.

Morin, E. (1984): *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artrophos.

Puig, J. M.; Batllé, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro.

Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30 de octubre de 2007)

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE 31 de diciembre de 2010)

Resolución de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado o Graduada en Educación Social (BOE 30 12 2011, DOCV 02 01 2012)

Riechmann, J. (2000): *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Taylor, P.W. (1989): *Respect for nature. A theory of environmental ethics*. New Jersey: Princeton University Press.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires. Editorial Ciudad Nueva.

Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea, En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao. P. 33-34.

Ull Solís, M.A., Martínez Agut, M. P; Aznar Minguet, P. (2009): *Competencias para la sostenibilidad en los planes de estudio de los nuevos títulos de grado*. Redes de innovación en docencia universitaria. Universidad de Alicante

UNESCO (1998): *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. (Conferencia Mundial sobre la educación superior. París. ED 98/CONF 202/7.2).

UNESCO (2005): *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: Plan de aplicación internacional*. Proyecto. (UNESCO. Paris)

Wals, A. & Blade Corcoran, P. (2006): "Sustainability as an Outcome of transformative

Programa para la promoción de la salud física y emocional en un centro de secundaria. Ética y trabajo con jóvenes adolescentes

Autora: Mar Forte Ramos
Universitat de València. Valencia (Valencia)
Mar-forte@hotmail.es

Palabras: Programa de educación para la salud, Habilidades sociales, Comunidad educativa y Participación, empoderamiento, Pedagogía / Educación social.

Introducción

Se trata de la elaboración de un programa de educación para la salud física y educación emocional como un todo global que responda a las necesidades de los alumnos desde el Centro educativo.

En la hora de tutoría con alumnos se puede desarrollar este trabajo educativo, labor que requiere una previa planificación, programación y su inclusión dentro del currículum.

Objetivos del programa

Asumir conductas positivas de salud; identificar los riesgos para la salud y promover estilos de vida saludables; abordar la temática de la salud tanto física como emocional de forma interdisciplinar.

Metodología

Se organizan grupos de trabajo y seminarios cuya finalidad es la elaboración de materiales y posteriormente la formación continuada de sus componentes.

Pretendemos con el programa favorecer la participación de los estudiantes, de la familia y de los profesores y entre todos trabajar en las conductas positivas de salud, facilitando las vinculaciones entre todos y abordando la temática de la salud de forma interdisciplinar y globalizadara.

En cuanto a la planificación se ha previsto la organización de grupos de trabajo y seminarios orientados primero a la elaboración de materiales y segundo a la formación continuada de sus componentes.

Este programa se realizará en dos fases: Una será la fase A con actividades de salud física y la otra fase B la salud mental o emocional.

FASE A: La salud física. Nuestro cuerpo. La adecuada nutrición y NO a las adicciones

Trabajaremos con los siguientes materiales:

- "Archivo vivir en salud", comprende un material de aula que incluye unidades con

temas relativos a la higiene, aquí pretendemos destacar la importancia de la higiene personal y cuidados de la piel, así como informar sobre alimentos cariogénicos y las consecuencias de un abusivo consumo de dulces, golosinas y líquidos azucarados. El deporte, la nutrición saludable mostrando la pirámide de los alimentos y haciendo una hoja-registro de lo que cada alumno come día a día. Es conveniente reflexionar sobre lo que representa una alimentación variada y equilibrada, destacar la importancia del desayuno y enseñar a elegir alimentos saludables. Limitar el acceso a alimentos y bebidas de alto contenido calórico y bajo en nutrientes (bollería industrial, snacks, golosinas), recomendar fruta y verdura diaria; limitar el consumo de grasas saturadas y el abuso de derivados lácteos, promover comidas en familia; buenos hábitos y modales en la mesa, ofrecer consejo sobre hábitos tóxicos (tabaco, alcohol y otras drogas) y otras situaciones o conductas de riesgo. Además de recomendar la práctica de un deporte organizado o actividad física regular.

-El calendario de salud escolar y guía de uso para alumnos. Haciendo hincapié en la comida mediterránea. La alimentación saludable significa elegir una alimentación que aporte todos los nutrientes esenciales y la energía que cada persona necesita para mantenerse sana. Explicarles con un video que los nutrientes esenciales son proteínas, hidratos de carbono, lípidos, vitaminas minerales y agua.

Una mala alimentación produce hipertensión, enfermedades cardiovasculares, diabetes, anemia, osteoporosis y algunos cánceres. La alimentación saludable permite tener una mejor calidad de vida en todas las edades.

Fomentar prácticas saludables durante la adolescencia y adoptar medidas para proteger mejor a los jóvenes contra los riesgos sanitarios es fundamental para la prevención de problemas de salud en la edad adulta y para la futura infraestructura de salud y social de los países.

Como actividad en el ordenador trabajo individual con el libro interactivo virtual Los riesgos para la salud.

-La unidad didáctica “Centro sin humo” sobre el tabaco y las adicciones, con inclusión de folletos, carteles, manuales, guías y videos.

Contestar y trabajar con ayuda de las TICS las siguientes preguntas en el aula de informática: ¿Qué son las adicciones? ¿Cuántos tipos de adicciones existen? ¿Qué es la prevención? ¿Cómo se previenen las adicciones?

Inventar una entrevista a un familiar sobre esta temática.

-Charla interactiva; sobre el tabaco es un instrumento de trabajo didáctico para la prevención o disminución del consumo de trabajo dirigida a centros docentes. Para realizar la actividad llevan diferentes paneles, gráficos, experimentos y explican problemática del consumo del tabaco y sus consecuencias, tales como cáncer de lengua, cáncer de pulmón, el 30 % de diferentes cánceres los produce el tabaco. Sesión de reflexión que dura 50 minutos y esta dinamizada por monitores con formación en prevención del tabaquismo.

Las actividades previstas se completan con la celebración de jornadas de educación para la salud, dirigidas al alumnado y a las familias con el fin de intercambiar información, conocimientos y experiencias, con materiales de trabajo informáticos y de

aula que faciliten la tarea.

- FASE B: La salud emocional:

La salud mental es un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad. En este sentido positivo, la salud mental es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad.

Son fundamentales para nuestra capacidad colectiva e individual de pensar, manifestar sentimientos, interactuar con los demás, y disfrutar de la vida. Sobre esta base se puede considerar que la promoción, la protección y el restablecimiento de la salud mental son preocupaciones vitales de las personas, las comunidades y las sociedades de todo el mundo.

Identificamos salud mental como estado de equilibrio psíquico y cuando hay desequilibrio aparece la patología. Por eso enfocamos este trabajo desde la perspectiva de la prevención primaria, desde el planteamiento de ayudar a nuestros alumnos en una vida saludable.

La OMS presta apoyo a los gobiernos con el fin de promover y reforzar la salud mental. Por eso ha evaluado los datos científicos para promover la salud mental y está colaborando con los gobiernos para difundir esta información e integrar las estrategias eficaces en las políticas y planes.

En 2013, la Asamblea Mundial de la Salud aprobó un plan de acción integral sobre salud mental para el período 2013-2020.

En el marco del Plan, los Estados Miembros de la OMS se comprometen a adoptar medidas específicas para mejorar la salud mental y contribuir al logro de los objetivos mundiales.

La competencia emocional debe ser trabajada en los centros porque el desarrollo emocional supone la adquisición de una serie de habilidades basadas en la afectividad (Goleman, 1999) y la educación debe propiciar el desarrollo cognitivo conjuntamente con el emocional.

Deseamos que el alumno identifique y exprese adecuadamente emociones y sentimientos y que desarrolle estrategias adecuadas de reconocimiento afectivo, el pensamiento respecto a unos mismos hábitos de comportamiento saludables. Los alumnos deben adquirir consciencia de las emociones propias y de las ajenas, saber reconocer distintas emociones y asimilar que son necesarias para el desarrollo de las personas y para la convivencia.

Programamos un taller desde la tutoría con las unidades temáticas siguientes:

-Cómo gestionar el conflicto. Cómo resolverlo cuando ya ha aparecido

Para ello realizan juegos de resolución de conflictos. Se plantean situaciones de conflicto y así se enseña a solucionar los de forma creativa. Los juegos a trabajar son: El escuadrón, Robar la bandera y la telaraña.

Explicamos la telaraña a modo de ejemplo: se trata de que todas las personas se vean

a través de una telaraña.

Con estos juegos nos proponemos desarrollar la capacidad colectiva de tomar decisiones y resolver conflictos, fomentar la necesidad de cooperar y desarrollar la confianza del grupo. Los participantes son el grupo-clase en su conjunto. Material que necesitamos: Cuerda y un espacio que tenga dos postes, dos árboles, entre los que se pueda construir la telaraña.

Se da como consigna de partida lo siguiente: Utilizando la cuerda, construir una telaraña entre dos lados (árboles, postes,...) de unos dos metros de ancho. Conviene hacerla dejando muchos espacios de varios tamaños, los más grandes por encima de un metro.

Consiste en que el grupo debe pasar por la telaraña sin tocarla, es decir, sin tocar las cuerdas. Podemos plantearle al grupo que están atrapados en una cueva o una prisión y que la única salida es a través de esta valla electrificada. Hay que buscar la solución para pasar los primeros con la ayuda de los demás; luego uno/a a uno/a van saliendo hasta llegar al nuevo problema de los/as últimos/as.

Para evaluarlo se valora: ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Qué tipo de estrategia se siguió?

-Aprendemos a ser asertivos trabajando aspectos tales como el autoconocimiento y la confianza a través del ejercicio de la asertividad. Ser capaces de convencer sin agredir, aceptar también las opiniones de diferentes sin necesidad de ser sumisos, así aumentamos la consciencia de nuestro comportamiento asertivo. Una actividad de la asertividad es el registro de derechos que cada uno tiene.

“Yo tengo derecho a”... “Los demás tienen derecho a recibir de mí”... es un ejercicio que se desarrolla al trabajar esta unidad.

- Material “Al final tú decides”: con preguntas pronóstico; donde se expresa la primera intención, la afirmación para que otro corrija; se basa en centrarse en el problema, no en la persona; cómo realizar preguntas cuando las realiza para colaborar, cómo enfocarlos para que sea útil; mostrar la relación entre crisis, miedo, inseguridad, desconfianza y desconocimiento; la problemática de la focalización; qué consecuencias tiene si no se resuelve el conflicto; la importancia de la llave de la atención, el control y la persuasión; ¿Por qué y para qué?, cómo plantear un problema y su solución; una pregunta y su argumento; la validez de centrarse en el problema, no en la persona y cómo surge la actitud para la participación; cómo enfocarlos para que sea útil. Trabajaremos a su vez el autocontrol, ejercicios para comprobar si somos reflexivos, impulsivos si nos controlamos y como conseguir estrategias para ello. El control lo entendemos como aprendizaje de técnicas que nos sirven en nuestras interrelaciones personales.

Es conveniente tener en cuenta los siguientes principios del aprendizaje: – El aprendizaje difícilmente se da cuando el sujeto no se implica emocionalmente. – Hay que procurar que el que aprende sea activo, es decir, que entre en contacto con los otros participantes y se comprometa en las actividades comunes. – La disposición observadora del animador de las actividades debe ser permanente: observar las consecuencias del modo de comportarse él mismo y los participantes (y saber evaluar estas observaciones). Son útiles los observadores externos con guía de observación,

éstos serán las alumnas en prácticas.

Las habilidades sociales y la autoeficacia, como impresión de que uno es capaz de desempeñarse de una cierta forma y de poder alcanzar ciertas metas. Es la creencia de que uno tiene de su propia valía.

Las habilidades se educan con lo cotidiano, lo que se hace todos los días, con el modelado y con las figuras adultas de referencia que son verdaderos modelos de comportamiento y en un proceso de moldeamiento, se aprende sin cambios bruscos, poco a poco. Es imprescindible verbalizar cómo es, cómo se siente, qué tiene y qué puede hacer ayuda al estudiante a tener una buena salud emocional

Se reproduce un cuestionario de exploración de verbalizaciones propias que repite hasta la interiorización.

Fase de implantación:

A lo largo de todo el curso, con la participación de todos los grupos del mismo nivel.

Modelo de una sesión: Cada sesión consta de objetivos o finalidad donde explicamos para que se realiza que queremos conseguir; contenidos, es el desarrollo del mismo donde se explica cómo llevarlo a cabo por el tutor y el Departamento de Orientación, con ayuda de otros profesores voluntarios; con unos materiales sencillos (hojas, tarjetas, fotos, videos) y una evaluación donde se valorará la sesión realizada con la participación de todos mediante unas preguntas orales y otras escritas, grupal e individualmente.

Hay que apelar directamente a la participación, mediante preguntas dirigidas a los que se mantienen en silencio, pero dejando claro que no se fuerza a nadie a responder y que se puede participar en silencio. También debemos lanzar preguntas destinadas a definir palabras o ideas complicadas o utilizadas por varias personas en sentidos distintos o no conocidas por todos. El uso de técnicas como hacer de espejo o de eco, repitiendo las ideas o devolviendo las preguntas a quien las ha formulado y remitir las preguntas que nos hacen a otros miembros del grupo ayudará en nuestra tarea.

Valoración científica y social

Todas estas habilidades y estrategias son fundamentales en la formación de estos estudiantes, tanto a nivel personal como profesional.

El trabajo en educación física y emocional les va ayudar a descubrirse interiorizar en sí mismos. El ser asertivos además les proporcionará autonomía en sus conductas y bienestar personal y social.

Referencias

Blasco, J.L y Bueno, V. (2002). Atención a la diversidad. Educación emocional. Generalitat valenciana Conselleria de Cultura i educació.

Cartera de actividades. Tabaco en el Centro. Generalitat Valenciana. Conselleria de sanitat

Melillo A, (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós

Ruiz M. y Ruiz PJ. (1994). El Tiempo libre y sus posibilidades en educación para la salud. Buenos Aires: Paidós

Sánchez, F. (2010). Los riesgos para la salud. Ed Sanidad: Junta de Extremadura

Vallés ,A. (2000). Inteligencia emocional, aplicaciones educativas. Madrid: EOS. Gabinete de Orientación Psicológica.

Wright, A. (2012) Los condiciones de vida: cómo influyen en la salud de los niños. Espacio para la infancia. Junio 2012/37 La Haya: Bernard van Leer Foundation

Webgrafia:

Guía de actividades preventivas y promoción de salud en www.spapex.es/ps/guia

Manual de alimentación escolar saludable www.fao.org

Video bioneuroemocion. Aprende a vivir saludable. Youtou be

Video www.vivir en salud.es

Portal educación y creatividad: Auladeideas.com

www.tudecideseninternet.es

www.adicciones.org/mx/html

www.imjuventud.gob.mx/teprevencionadic

www.nida.nih.gov/Infofacts/Enseñanzas

Importancia de la Formación en Centros de Trabajo como inserción laboral en la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

M. Pilar Martínez-Agut y A. Cristina Zamora-Castillo
Universitat de València. Valencia (Valencia)
zacricor@hotmail.com

Palabras clave: Inserción laboral, Formación en Centros de Trabajo, empoderamiento, Programa Formativo en competencias, Pedagogía / Educación social.

Marco Teórico

La formación profesional en la actualidad

Constituye una prioridad en la formación de los futuros profesionales (Martínez-Agut, 2013), en el ámbito del sistema educativo, son el conjunto de acciones formativas que tienen como objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica. Presenta las siguientes finalidades: cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país; facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida y contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida (art. 1.2 y 2 del Real Decreto 1147/2011).

En la Formación Profesional se ha producido un proceso de unificación de las diferentes acciones formativas de formación profesional que se integran en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional 5/02, que ordena un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación. Los tres subsistemas en la formación profesional, las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (art. 9 de la Ley 5/02 y art. 39 de la Ley Orgánica 2/2006), que corresponden con los niveles de cualificación profesional del sistema productivo para el ejercicio profesional (Figura 1).

FIGURA 1: *Niveles de cualificación profesional*¹

Niveles	Competencias
1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

La formación profesional del sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Estos ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior y estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Los ciclos formativos de formación profesional están organizados en familias; los que están vinculados con los ámbitos sociales, culturales y comunitarios pertenecen a la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, que comprende un ciclo de Grado Medio (con acceso desde el Título de Graduado en Educación Secundaria) y cuatro de Grado Superior (con acceso desde el Bachillerato). Todos ellos surgen a partir de la LOGSE y con la LOE se han ido modificando y adaptando.

La LOE dispone que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas (art. 39.6), que se concretarán en los currículos.

De Grado Medio es el Ciclo formativo de Técnico en atención a personas en situación de dependencia, modificado según la LOE el curso 2011-2012 a partir del título de Técnico en Atención Sociosanitaria, que surge con la LOGSE en 2003 (figura 2). Su

¹ Fuente: http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

competencia general consiste en atender a las personas en situación de dependencia (Martínez-Agut, 2007), en el ámbito domiciliario e institucional, a fin de mantener y mejorar su calidad de vida, realizando actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica, aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario (art. 4 del Real Decreto 1593/2011). Este título de la LOE está implantado en la Comunidad Valenciana desde el curso 2012-2013 (figura 3).

FIGURA 2: Ciclos formativos de la LOGSE en vigor (Consultado en Martínez-Agut, 2013)

Grado	Ciclo Formativo: titulación	Ley	Título	Currículo que se aplica en la Comunidad Valenciana	Aplicado curso 2015-2016
Medio	Técnico en Atención Sociosanitaria	LOGSE	Real Decreto 496/2003 (BOE 24 de mayo de 2003)	Real Decreto 938/2003 (BOE 18 de agosto de 2003)	No
Superior	Técnico Superior en Educación Infantil	LOGSE	Real Decreto 2059/1995 (BOE 22 de febrero de 1996)	Real Decreto 1265/1997 (BOE 11 de septiembre de 1997)	No
Superior	Técnico Superior en Animación Sociocultural	LOGSE	Real Decreto 2058/1995 (BOE 21 de febrero de 1996)	Real Decreto 1264/1997 (BOE 12 de septiembre de 1997)	Sí (segundo curso)
Superior	Técnico Superior en Integración Social	LOGSE	Real Decreto 2061/1995 (BOE 24 de febrero de 1996)	Real Decreto 1267/1997 (BOE 11 de septiembre de 1997)	Sí (segundo curso)
Superior	Técnico Superior en Interpretación de la lengua de signos	LOGSE	Real Decreto 2060/1995 (BOE 23 de febrero de 1996)	Real Decreto 1266/1997 (BOE 11 de septiembre de 1997)	Sí

De Grado Superior, el Título Superior en Educación Infantil, 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, 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, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias (art. 4 del Real Decreto 1394/2007). Este título de la LOE está implantado en la Comunidad Valenciana desde el curso 2009-2010.

De Grado Superior, el Título Superior en Animación Sociocultural, surge con la LOGSE el curso 1995-1996 y se modifica para adaptarlo a la LOE el curso 2011-2012, unificando el Título de Animación Turística (Real Decreto 274/2000 y Real Decreto 278/2003) y denominándose Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística. Su competencia general consiste en programar, organizar, implementar y evaluar intervenciones de animación sociocultural y turística, promoviendo la participación activa de las personas y grupos destinatarios, y coordinando las actuaciones de los profesionales y voluntarios a su cargo (art. 4 del Real Decreto 1684/2011). Este título de la LOE se ha implantado en la Comunidad Valenciana el curso 2015-2016 el primer curso, este curso todavía se ha impartido el segundo curso del Título Superior en Animación Sociocultural, y el segundo curso se implantará el curso 2016-2017.

El Título Superior en Integración Social, también de Grado Superior, surge con la LOGSE el curso 1995-1996 y se modifica para adaptarlo a la LOE el curso 2011-2012. Su competencia general consiste en programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la igualdad de oportunidades, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como para el profesional (art. 4 del Real Decreto 1074/2012). Este título de la LOE se ha implantado en la Comunidad Valenciana el curso 2015-2016 el primer curso, este curso todavía se ha impartido el segundo curso del Título Superior en Animación Sociocultural, y el segundo curso se implantará el curso 2016-2017.

El Título Superior en Interpretación de la lengua de signos, también de Grado Superior, surge con la LOGSE el curso 1995-1996 y se ha modificado para adaptarlo a la LOE. Su competencia general consiste en Interpretar de la Lengua de Signos Española y/o de otras lenguas de signos del Estado Español, así como del Sistema de Signos Internacional a las lenguas orales oficial y cooficiales del Estado Español y viceversa y realizar las actividades de guía-interpretación de personas sordociegas, utilizando correctamente los sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación y aplicando las técnicas adecuadas de interpretación según el modelo y tipo de servicio (art. 2.2.1 del Anexo del 4 del Real Decreto 2060/1995). Con la LOE pasa a ser el Título Superior en Mediación Comunicativa, y su competencia general es consiste en desarrollar intervenciones de mediación comunicativa para personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva, que sean usuarias de la lengua de signos española, o con dificultades de comunicación, lenguaje y habla; así como programas de promoción, de las personas sordas y sordociegas usuarias de la lengua de signos española, y de sensibilización social, respetando la idiosincrasia de las personas usuarias (art. 4 del RD 831/2014). Este título de la LOE se ha implantará en la Comunidad Valenciana el curso 2016-2017 el primer curso, este curso todavía se ha impartirá el segundo curso del Título Superior de Interpretación de la lengua de signos, y el segundo curso se implantará el curso 2017-2018.

Debido a las necesidades sociales, se ha añadido un nuevo Ciclo Formativo a la Familia Profesional, Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género. Su competencia general consiste en programar, desarrollar y evaluar intervenciones relacionadas con la promoción de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres aplicando estrategias y técnicas del ámbito de la intervención social, detectando situaciones de riesgo de discriminación por razón de sexo y potenciando la participación social de las mujeres (art. 4 de RD 779/2013). Este título de la LOE se ha implantado en la Comunidad Valenciana el curso 2015-2016 el primer curso y el segundo curso se implantará el curso 2016-2017.

FIGURA 3: Ciclos formativos de la LOE en vigor (Consultado en Martínez-Agut, 2013)

Grado	Ciclo Formativo: titulación	Ley	Título	Currículo que se aplica en la Comunidad Valenciana	Aplicado curso 2015-2016
Medio	Técnico en atención a personas en situación de dependencia	LOE	Real Decreto 1593/2011 (BOE 15 de diciembre de 2011)	Orden ECD/340/2012 (BOE 27 de febrero de 2012)	Sí
Superior	Técnico Superior en Educación Infantil	LOE	Real Decreto 1394/2007 (BOE 24 de noviembre de 2007)	Orden de 29 de julio de 2009 (DOCV 2 de septiembre de 2009)	Sí
Superior	Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística	LOE	Real Decreto 1684/2011 (BOE 27 de diciembre de 2011)	Orden ECD/82/2013 (BOE 31 de enero de 2013)	Sí (primer curso)
Superior	Técnico Superior en Integración Social	LOE	Real Decreto 1074/2012 (BOE 15 de agosto de 2012)	Orden ECD/106/2013 (BOE 1 de febrero de 2013)	Sí (primer curso)
Superior	Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género	LOE	RD 779/2013 (BOE 20-11-2013)	Orden ECD/1545/2015 (BOE 29 de julio de 2015)	Sí (primer curso)
Superior	Técnico Superior en Mediación Comunicativa	LOE	RD 831/2014 (BOE 25/10/2014)	Orden ECD/1542/2015 (BOE 29 de julio de 2015)	No (primer curso se implanta el curso 2015-2016)

Los profesores que imparten docencia en estos Ciclos formativos provienen del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, especialidades de Servicios a la Comunidad y Procedimientos sanitarios y asistenciales y del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidades de Intervención Sociocomunitaria y Formación y Orientación Laboral (FOL), junto con especialistas para los módulos vinculados con la lengua de signos. En los Títulos de los ciclos formativos de esta familia se recoge los módulos que corresponde impartir a cada profesional.

Formación en Centros de Trabajo

En la Formación Profesional el módulo de Formación en Centros de Trabajo recoge la importancia de identificar la estructura y organización de la empresa, relacionándola con el tipo de servicio que presta; aplicando hábitos éticos y laborales en el desarrollo de su actividad profesional, de acuerdo con las características del puesto de trabajo y procedimientos establecidos de la empresa; colaborando en la programación, implementación y evaluación de actividades para los diferentes usuarios, siguiendo las directrices de la institución y el equipo responsable del centro. La formación inicial forma parte de la Pedagogía Social y de la Educación social como marco teórico de referencia.

De esta forma, este módulo ayuda a completar las competencias propias de cada título, que se han alcanzado en la formación en el centro educativo, y a desarrollar competencias difíciles de conseguir en el centro educativo; al mismo tiempo, en muchas ocasiones los estudiantes se quedan a trabajar en el mismo centro de prácticas una vez que finalizan las mismas.

Las Prácticas en los nuevos títulos de la LOE, se realizan en el segundo curso en el tercer trimestre, con una duración de 380 horas en el Ciclo Medio y 400 horas en el Ciclo Superior.

Metodología

Se plantea un Programa Formativo adecuado a las competencias que se han de lograr con el Título. Los equipos docentes de los centros educativos, seleccionan y contactan con los centros de su entorno, realizan una propuesta y un trabajo en coordinación a lo largo de este periodo formativo en los centros y una evaluación conjunta del alumnado y de todo el proceso educativo. Es importante remarcar la validez de esta formación en coordinación con los centros educativos, y la implicación de los estudiantes en el proceso.

A partir de un Programa Socioeducativo de conocimiento de los diferentes ámbitos de inserción laboral, coordinado desde la tutoría, mediante la realización a lo largo de primer curso y segundo curso de visitas a los centros que colaboran con las prácticas de los estudiantes, jornadas formativas en las que los responsables de las empresas exponen sus metodologías, formas de intervención y la organización de los centros, y los estudiantes que han realizado las prácticas exponen sus experiencias a los estudiantes de primer curso o al inicio de segundo, teniendo también tutorías

colectivas con los alumnos que están realizando las prácticas, en las que se van presentando los diferentes ámbitos de inserción laboral.

Resultados

Este Programa Formativo proporciona a los estudiantes una visión más global de la realidad laboral y les ayuda en su propia búsqueda del itinerario laboral.

Valoración científica y social

La orientación a lo largo del proceso formativo es fundamental para lograr en el estudiante una satisfacción con la titulación cursada y la adquisición de las competencias necesarias. Logra relacionar a los diversos agentes educativos y empoderar a los estudiantes en el proceso vocacional que han elegido y realizar una aproximación a la realidad laboral, y en algunas ocasiones son oportunidades laborales también.

Referencias

- Aznar Minguet, P y Ull, M.A. 2009. "La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad". *Revista de Educación* nº extraordinario 2009, 219-237.
- Aznar Minguet, 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. Propuesta educativas a padres y profesores*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. 1996. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica (Edición revisada)*. Barcelona, CEAC.
- Cohen, L. y Manion, L. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Edwards, M., Gil, D., Vilches, A., y Praia, J. 2004. "La Atención a la Situación del Mundo en la Educación Científica". *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (1), 1-17.
- Martínez-Agut, M. P. 2007. "¿Se amplían las expectativas laborales para los pedagogos y los educadores sociales? La nueva Ley de Dependencia y promoción de la Autonomía Personal". *Quaderns d'Animació i Educació Social* 5, 62-75.
- Martínez-Agut, M. P. (2013). Familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad: la sostenibilidad en los títulos y currículos de los ciclos formativos e implicaciones en la formación docente. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*. 44, 165-174.

Novo, M. 2009. *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid, Humanitas.

UNESCO 2005a. *Decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible 2004-2015: Plan de aplicación internacional*. París, UNESCO.

UNESCO 2005b. *Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad*. París, UNESCO.

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 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).

Trabajo de concienciación del voluntariado con alumnos de ciclos formativos desde el sistema educativo

Carmen Ramos Hernando
Universidad de Alicante. Alicante (Alicante)
cramoshernando@gmail.com

Palabras clave: Juventud, implicación social, sensibilización, empoderamiento, Pedagogía / Educación social.

Marco teórico

Partimos del concepto de voluntariado como valor ético y pensamos que es una temática que desde los centros educativos debe trabajarse.

La finalidad de este trabajo ha sido buscar sensibilización, iniciativas surgidas de grupos beneficiarios para dar respuesta a necesidades sociales, buscando soluciones a problemas de la Humanidad y construir un mundo más justo.

Conceptualización de voluntariado

Los voluntarios/as son personas que libremente por responsabilidad social se comprometen a realizar una obra de interés general, ya sea cívica, educativa, cultural, sanitaria, al medio ambiente o un servicio social. A través del voluntariado se puede y se debe participar y planificar actividades de servicios a la comunidad.

Cuando la acción voluntaria se desarrolla en el marco de una asociación, ésta debe apoyar a las personas que aceptan colaborar en su proyecto.

La entidad siempre motiva al voluntario realizando talleres y cursos para su formación.

Objetivos propuestos

Concienciar a los alumnos y alumnas de lo que significa el voluntariado y la implicación que tiene ser voluntario

Establecer vínculos de solidaridad con los demás, especialmente con aquellos que están en desventaja social.

Mejorar condiciones en sectores concretos de la sociedad

Realizar acciones y proyectos para incrementar la conciencia personal y social

Implicar a los alumnos y alumnas, con el fin de lograr un mundo más justo y más humano.

Metodología

Desarrollo del programa

A principio de curso los miembros del Departamento de Orientación toman la decisión de desarrollar un programa en el Centro educativo con los alumnos y alumnas sobre el voluntariado, sobre las habilidades que ha de desarrollar el voluntario, así como reflexionar y analizar Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) concretas y la repercusión social que tienen, el carácter altruista, humanitario y solidario a nivel social puesto que realizan su trabajo de forma desinteresada, de forma voluntaria y libre.

Estructuración del trabajo:

FASES

1ª Se les informa los alumnos sobre la normativa vigente en la Comunidad Valenciana sobre voluntariado y les explicamos el procedimiento que rige la inscripción en el Registro de Entidades de voluntariado de la CCVV como requisito indispensable para recibir subvenciones. Defensa en las Asociaciones del principio de no discriminación, solidaridad, pluralismo, bienestar social.

2ª Se les orienta para la adquisición de lifeskills o habilidades de vida, como la habilidad para usar el juicio y razonamiento en situaciones definidas.

3ª Se analizan las siguientes ONGs: Psicólogos sin fronteras, Payasos sin fronteras, Médicos sin fronteras, Cruz Roja y Proyecto Hombre.

4ª Se realiza un taller sobre mediación por considerar imprescindible que conozcan en qué consiste y como llevarla a cabo y los beneficios aporta.

La mediación está teniendo un gran auge en los últimos años, como respuesta a la realidad social cambiante, adaptando modelos de resolución de conflictos en cada situación para el servicio de todos los ciudadanos (Alzate, 2011).

Técnicas y habilidades del voluntario

Entre las habilidades trabajadas destacamos las respuestas anticipatorias y alternativas en situaciones específicas de aprendizaje y el aprender a juzgar las consecuencias de las mismas.

Esto se ha desarrollado con actividades de cuentos e historias para comprender desde una perspectiva de orientación cognitiva cómo usar conductas apropiadas y responsables, como resolver problemas que surgen en distintas situaciones. Entre las habilidades que pensamos debe tener un voluntario están la competencia y aceptación social, las respuestas anticipatorias, los juicios de valor (el bien y el mal), la madurez social, la responsabilidad, la tolerancia, entre otras.

En cuanto a habilidades comunicativas en este programa se ha trabajado el parafraseo, la sinopsis, la reformulación o reencuadre y la observación. El parafraseo para verificar ideas y pensamientos expresados del otro. La Sinopsis o síntesis entendida como el resumen o síntesis de lo principal que ha explicado. La reformulación o reencuadre, repetición de la idea principal de lo que han dicho para

precisar qué y cómo (Lederach,1989).

Así como la observación que aporta diversos datos tales como la postura corporal, el vocabulario utilizado, los silencios.

Entre los recursos se han utilizado: vídeos, estudio de casos para mejorar estrategias como expresar opiniones, role playing, verbalizaciones y clarificación de ideas para la consecución de habilidades de logros.

Actividad: Trabajando las ONGs:

Utilizando las nuevas tecnologías y en la sala de informática búsqueda de información de las ONGs siguientes: Cruz Roja, Médicos sin fronteras, Psicólogos sin fronteras, Payasos sin fronteras, Proyecto Hombre

Realización de posters y cumplimentación de cuestionarios acerca de las mismas, exposición y explicación a los demás compañeros de la información recogida.

Se pedirá que se encarguen los propios alumnos de traer al Centro un representante de cada una de las Organizaciones para que den una charla-coloquio. Con preguntas elaboradas por los propios alumnos.

Cruz Roja

Están implicados en diferentes proyectos desde su creación, como:

- Servicios preventivos, con intervención en dispositivos de atención sociosanitario; actividades de riesgos, capacitación y actuación en servicios de emergencias, así como charlas sanitarias.

- Promoción de salud: actividades en centros escolares de promoción de Salud como talleres de prevención de accidentes, primeros auxilios, educación sanitaria.

- Teleasistencia y ayuda a domicilio donde los voluntarios realizan la comprobación del terminal de alarma, compañía y entretenimiento.

- Existe una Asociación juvenil de la Cruz Roja que está integrada por jóvenes voluntarios cuyas acciones se dirigen a la formación a la promoción de la solidaridad, y el cuidado del medio ambiente.

- En Cooperación internacional también realizan acciones de difusión y sensibilización informando de los recursos sociales y sobre educación para la salud, por la defensa de los derechos humanos y la actuación en catástrofes. Lleva desde 1863 trabajando por los más vulnerables en todo el mundo.

Médicos sin fronteras: Organización de acción médico-humanitaria: asisten a personas amenazadas por conflictos armados, violencia, epidemias o enfermedades y exclusión de la atención médica. La acción humanitaria es un gesto solidario de persona a persona, cuya finalidad es preservar la vida y aliviar el sufrimiento de otros seres humanos.

Gracias a la independencia financiera con los cinco millones de socios en todo el mundo, deciden prioridades a quién atienden y cómo.

Médicos sin fronteras es una organización independiente ningún poder político, económico o religioso dicta sus acciones. Gracias a que sus ingresos, aportaciones regulares de los socios, podemos asistir a las víctimas de crisis humanitarias y reaccionar con la máxima rapidez en las emergencias. Actúan en guerras, migraciones, epidemias y desastres naturales como terremotos, huracanes, tsunamis, inundaciones.

Los equipos de diálogo directo trabajan en la calle para motivar a las personas a colaborar como socios de MSF, a través de: La sensibilización: dando a conocer la organización, sus valores y la labor que desarrolla en el terreno. El diálogo: respondiendo directamente a las dudas y preguntas que nos plantean nuestros interlocutores. La invitación a participar: conversando en profundidad acerca del importante papel que los socios de MSF tienen en la organización, como garantía de independencia económica y legitimidad social. Los integrantes de los equipos de diálogo directo son la imagen de MSF en la calle. Por ello, siempre van perfectamente identificados, están preparados para la labor que realizan y reciben formación de voluntarios.

Psicólogos sin fronteras es una organización no lucrativa de acción humanitaria. Libre y desvinculada de intereses partidistas y económicos. Reúne a profesionales y estudiantes psicología, así como jóvenes interesados en prestar sus conocimientos y ayuda desinteresadamente. Tiene como finalidad aportar asistencia psicológica a personas que pertenecen a poblaciones o grupos marginados social, económica o culturalmente. Actuar con poblaciones afectadas por cataclismos, accidentes colectivos, situaciones beligerantes o sociales de significativa gravedad. Intervenir con grupos que requieran una actuación especializada en el ámbito de la psicología, sin ninguna discriminación por etnia, sexo, religión, filosofía o inclinación política.

Se basan en:

- Humanidad, entendida como aliviar el sufrimiento y recuperación de la dignidad de las personas
- Enfoque comunitario, es decir, actuar con acciones que abarquen a toda la comunidad
- Horizontalidad entre profesionales del sur y el norte, y entre comunidades
- Apoyo a las capacidades locales para que las comunidades puedan responder por ellos mismos.
- Trabajo en red, esto es, participar con otras entidades y colectivos en acciones conjuntas que refuercen el tejido asociativo. Actualmente están trabajando en prevenir la violencia de género en barrios de exclusión. Además, el programa también está creando opciones laborales para las mujeres. Sólo las asociaciones de personas tanto internacionales como locales han dado una respuesta humanitaria desde el apoyo directo de persona a persona superando las fronteras que marcan los gobiernos.

Payasos sin fronteras

Desarrolla su actuación tanto a nivel nacional a favor de la infancia más desfavorecida en el estado español como internacional para la infancia en hospitales o refugiada afectada por conflictos armados y desastres naturales.

La misión humanitaria de Payados sin fronteras es mejorar la situación emocional de la infancia y lo hacen mediante espectáculos cómicos realizados por payasos y payasas profesionales voluntarios. La acción humanitaria precisa siempre de un componente de apoyo psicológico no sólo individual sino colectivo. Es importante reír, verse unos a otros riendo, es una señal de permanencia y de resistencia ante la adversidad que fortalece los procesos de resiliencia en la persona.

Se trata de un tipo de acción en el que se interactúa con los niños y niñas, en el que se establece un contacto totalmente horizontal con los beneficiarios, en el que los artistas se muestran a pie de tierra en pleno esfuerzo por arrancar risas al público. Dan importancia a lo inocente, al juego, al humor sano. Las acciones de Payasos aportan una visión inocente y sin malicia, que es imprescindible para dejar una puerta abierta a la esperanza.

Potencian un espacio transgeneracional. En los espectáculos en general siempre se encuentran adultos y pequeños, los padres ven a sus hijos reír y en algunos casos el efecto que eso causa en los adultos es más potente que el que causa en los mismos niños. Su trabajo consiste en materializar la empatía, y en demostrar que las personas que sufren necesitan ser reconocidas como iguales, como personas que no únicamente precisan de lo material para recuperarse. En todos sus espectáculos participan mujeres, payasas, acróbatas, malabaristas, y eso al tiempo que genera un mensaje que aporta un nuevo equilibrio que rescata a las mujeres, también redescubre en las niñas el humor femenino y su simbólico. Ofrecen la risa contra el dolor mediante talleres de juegos de payasos y payasas ayudamos a personas que han sufrido traumas graves, les abren una puerta a fijar su atención en algo nuevo y positivo con el fin de descargar obsesiones. No son terapeutas se dice que ayudan a encontrar el equilibrio y bienestar emocional.

Proyecto Hombre es una Organización sin ánimo de lucro que ayuda a jóvenes y adolescentes con prevención y tratamiento de problemas de adicción y a sus familias. Desarrolla distintos programas como el Programa FARO para adolescentes y jóvenes y sus familias, programa de prevención indiciada para alumnos de 13 a 20 años. Basado en potenciar los factores de protección o el Programa ROMPECABEZAS para jóvenes en riesgo, dirigido a jóvenes de 16 a 21 años .

Etapas en el proceso de cambio: Iniciación y motivación; crecimiento personal, la integración social y mantenimiento.

Abordan tratamiento y prevención de adicciones desde el punto de vista individual y social. El equipo está integrado por médicos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, maestros y terapeutas ocupacionales. Objetivo: saber y estar informado sobre teorías de prevención. Piensan que prevenir es educar ya que la prevención posibilita la formación y el desarrollo integral de la persona.

Realización de talleres como: La labor preventiva como labor educativa, Adolescencia y drogas, Familia y estilos educativos.

Principios en los que se basan: voluntariedad, cooperación, compromiso, confidencialidad, dinamismo y transparencia.

La plataforma del voluntariado de España

Es una organización de ámbito estatal, fundada en 1986, que trabaja para promover el voluntariado en todos sus ámbitos.

Las acciones que lleva a cabo son variadas: desde la sensibilización sobre el voluntariado, la participación de espacios de intercambio y defensa de los intereses de las entidades de voluntariado, la participación en la elaboración de políticas y proyectos de voluntariado, la representación de las plataformas provinciales y autonómicas ante la Administración General del Estado y la promoción de la actividad voluntaria como expresión de ciudadanía activa.

Resultados

Participaron en el programa de formación 57 estudiantes. Se les pasó un cuestionario como pretest al inicio de la formación y el mismo cuestionario al final de la misma, siendo las diferencias significativas tanto en conocimientos como en habilidades. La mayoría de los estudiantes que asistieron al programa están participando en alguna de las ONGs que se presentaron o en otras que les interesaron, con una amplia satisfacción por ambas partes. Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios.

Actividades con los alumnos: trabajando los slogans:

Por pequeños grupos, con pequeñas cartulinas van trabajando los distintos slogans y lo que les sugiere:

Proyecto hombre. Slogans: Cambiar es crecer, Todos juntos podemos.

Las palabras mágicas: Constancia, solidaridad. Confianza, compromiso, alegría, constancia esperanza, honestidad, responsabilidad, empatía comunicación, fuerza, humanidad.

Cáritas. Slogans:

Si tú también crees que otro mundo es diferente

Si piensas que la sociedad puede cambiarse

Si quieres ofrecer parte de tu tiempo libre.

Contacta con nosotros.

Valoración científica y social

Ha resultado una experiencia muy enriquecedora por los aportes que ha proporcionado a nuestros alumnos, la promoción de los valores de la solidaridad y del voluntariado, la importancia dada a la formación del alumno voluntario y por la rica información dándoles materiales de servicios de apoyo al voluntariado, funcionamiento y prioridades de algunas de las ONGs existentes y el acceso a direcciones y publicaciones para compartir.

Las actividades realizadas han resultado muy fructíferas gracias a la ilusión, esfuerzo y ganas de trabajar de todos nuestros alumnos participantes en el programa.

Servicios de apoyo a voluntarios/as entidades e instituciones:

Red de Centros de Voluntariado

Red de centros ubicados en distintas localidades de la Comunidad Valenciana a través de los cuales personas interesadas por el mundo del voluntariado pueden disponer de actividades, información, salas.

Bolsa de Voluntariado

Servicio encaminado a orientar a las personas que necesitan información y manifiestan su deseo de realizar labores de voluntariado.

Asesoramiento jurídico

Da información necesaria para constitución como sitios jurídicos específicos y para el posterior desarrollo de sus actividades conforme a la legalidad vigente.

Asesoramiento en comunicación

Ofrece consejos para mejorar sus relaciones con los medios de comunicación, información para la realización de acciones informativas carteles. Convocatorias notas de prensa

Asesoramiento de Información Europea

Ofrece información sobre proyectos europeos y la forma de participar

Oficina Europea

Con sede en Bruselas. Pone al alcance de las asociaciones y ONGs la información y los servicios que ofrece las instituciones europeas. También edita newsletter bimestrales, con información internacional de interés para entidades de voluntariado.

Referencias

Alzate, Merino y Mendez, cap 13 Generando opciones en mediación en Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos 2011, 231- 241

Bitartoki Centro de resolución de conflictos y mediación

Cáritas. (2007) Conflictos olvidados. Reflexionando en comunidad. Comunidad Valenciana

Casanovas, Pomepuy, Magre, J y Lauroba, M^a E (2010). El Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya, cap 6 Mediació Ciutadana i comunitària pp 317-373. Generalitat de Catalunya, Dpto de Justicia

Fundacion mediara. Consejería de Justicia e interior de la Junta de Andalucía.

Fundacion de la solidaridad y el voluntariado en la CCVV Ayuda a la gente solidaria Generalitat valenciana. Conselleria de Benestar social

Lederach, J.P. (1998). Elementos para la resolución de conflictos. Mexico: SERPAJ

Puntes, S. Munné, M (2005). Los servicios de Mediación Comunitaria. Propuestas de actuación. Barcelona. Diputació de Barcelona.

Soletoi, H. (Direc (2011)9. Mediación y resolución de conflictos técnicas y ámbitos, Madrid: Tecnos

Vinyamata, E. (2007) Aprender mediación. Barcelona. Paidós–aprender.

Portal en Internet

www.caritaselche.com

www.cruzrojaelche.org/voluntariado.

www.mayoresudp.org

www.ewwr.eu

www.observatoriomediterraneovoluntariado.org

www.psicologossinfronteras.org

www.clowns.org

www.msf.es

www.proyectoahombrealicante.org

www.plataformavoluntariado.org

www.manosunidas.org

www.peretarres.url.edu

www.solidaridadyvoluntariado.org

Publicaciones relacionadas con el voluntariado:

Colección editorial "Cuadernos de solidaridad"

Revista Quaderns del Voluntariat

Catálogo de Fondos Documentales

El Observatorio Mediterráneo del Voluntariado.

SIMPOSIO Investigación y empoderamiento juvenil

¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores

Anna Planas (Universitat de Girona, Girona-España, anna.planas@udg.edu)

Jaume Trilla (Universitat de Barcelona, Barcelona- España, jtrilla@ub.edu)

Päivi Garriga (Girona-España, paivi.garriga@gmail.com)

Ariadna Alonso (Ajuntament de Sant Celoni i Associació Grup IFAM

Santa Maria de Palautordera- España, ariadna@ariadnaalonso.com)

Myrte Monseny (Universitat de Girona, Girona- España, myrte.monseny@gmail.com)

Palabras clave: empoderamiento juvenil, indicadores, jóvenes

Resumen

El uso del concepto empoderamiento ha ido *in crescendo* en estos últimos años. Se ha teorizado mucho sobre su significado y hay un cierto acuerdo en concebirlo como un constructo multinivel, de carácter práctico, que incluye tanto procesos como resultados a nivel individual y social. Ahora bien, son pocos los estudios y aportaciones científicas centradas en la medición del empoderamiento. El objetivo de esta comunicación es explicar la elaboración y presentar uno de los resultados obtenidos en el marco del *Proyecto Hebe. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. Concretamente, una batería de indicadores de empoderamiento juvenil. La comunicación relata la primera fase del proceso metodológico para la construcción de la batería de indicadores que incluye la revisión de la literatura científica especializada en empoderamiento juvenil, y el proceso de evaluación por expertos.

El resultado pretende ser una herramienta útil tanto a nivel científico como práctico para estudiar los impactos de los programas de empoderamiento juvenil, así como para planificar e implementar procesos socioeducativos que quieran incidir en el empoderamiento de los jóvenes.

Una aproximación al empoderamiento

Definir una batería de variables e indicadores de empoderamiento, objetivo de esta comunicación, requiere en primer lugar contextualizar el marco conceptual y teórico a partir del cual se generan y se encuadran estos indicadores. Veamos, pues, en este apartado cual es nuestra aproximación conceptual al término empoderamiento.

El concepto de empoderamiento que vamos a manejar aquí se inspira en Bauman, quien define a la persona empoderada como aquella que es "capaz de elegir y de actuar conforme a lo elegido y eso, a su vez, implica la capacidad de influir en el conjunto de acciones alternativas disponibles y en los escenarios sociales en los que se eligen y materializan esas opciones" (Bauman, 2010, p. 270). Partimos de que el núcleo más esencial de la idea de empoderamiento se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de decidir; y la capacidad de actuar de forma consecuente con lo decidido. Ciertamente, el empoderamiento supone algo más que

poder decidir: es además poder llevar a cabo (ejecutar, actuar coherente y consecuentemente con...) aquello que se ha decidido. Que uno esté capacitado para poder decidir ya es un logro; pero si no lo está también para poder desarrollar sus decisiones y actuar de acuerdo con ellas, aquel logro lo que mayormente producirá será frustración.

La otra pregunta a la que es necesario dar respuesta para ir precisando un poco más el concepto de empoderamiento, se refiere al objeto de aquellas decisiones y acciones. Es decir, ¿sobre qué tipos de asuntos ha de ir siendo capaz de decidir y actuar la persona en proceso de empoderamiento? Y aquí la respuesta también ha de ser doble. Alguien aumenta su grado de empoderamiento en la medida en que mejora su capacidad para: tomar decisiones y actuar de forma consecuente sobre aquello que afecta a su propia vida; y para poder participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la comunidad de la que forma parte y al medio en el que vive. Del hecho cierto de que lo que hacemos para nosotros mismos repercute en los demás, y lo que hacemos para los demás repercute en nosotros mismos, no se sigue que se pueda poner en el mismo saco la acción de decidir qué estudios voy a cursar y la de participar en una acción solidaria con el tercer mundo. Conviene por tanto distinguir entre lo que sirve para poder controlar autónomamente la propia vida, y lo que sirve para poder participar en asuntos públicos (sociales, cívicos, políticos...). Creemos que el concepto de empoderamiento debe acoger conjuntamente ambas dimensiones. Cuando se enfatiza que el empoderamiento es la capacidad para decidir sobre la propia vida, se corre el riesgo de caer en un concepto solipsista o individualista y meritocrático de empoderamiento

Así pues, concebimos el empoderamiento como el proceso mediante el cual se incrementan las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida; y participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la comunidad de la que forma parte.

Indicadores de empoderamiento juvenil: breve aproximación al estado del arte

Las investigaciones sobre los impactos de los programas de empoderamiento juvenil pueden aportar información sobre cómo, cuándo y qué características deben tener los procesos de empoderamiento, así como los indicadores a tener en cuenta. En este sentido es relevante el estudio de Morton & Montgomery (2012), que revisa el estado de las evidencias sobre los impactos de los programas de empoderamiento juvenil en adolescentes, y en el que se detectan la autoestima y la autoeficacia como los resultados más importantes de este tipo de programas. Estos resultados también se destacan en el estudio de Wagaman (2011), donde se añade el capital social, la habilidad de resolución de problemas y la sensación de seguridad. También Holte-McKenzie, Forde, & Theobald (2006) los detectan en su estudio en el que elaboran una propuesta de 13 indicadores de empoderamiento agrupados en 5 habilidades para la vida (trabajo en equipo, liderazgo, organización, confianza y autoestima). La capacidad de trabajar en equipo y de participar, de desarrollar la capacidad crítica, de autogestionarse, o de adquirir responsabilidad son otros resultados detectados en estudios de empoderamiento (Whiteside, Tsey, McCalman, Cadet-James, & Wilson, 2006; Claret, 2013; Ricaurte, Ojeda, Betancourth, & Burbano, 2013). Especial mención

merece el estudio de Jennings, Parra-Medina, Hilfinger Messias, & McLoughlin (2006) sobre empoderamiento en el que analizan 4 programas de empoderamiento juvenil. Entre los resultados de la investigación plantean 6 puntos que debería tener en cuenta todo programa de empoderamiento para jóvenes: entorno acogedor seguro, participación e implicación significativa, equidad en el poder compartido entre adultos y jóvenes, implicación en la reflexión crítica sobre procesos interpersonales y sociopolíticos, participación en procesos sociopolíticos para el cambio, integración del empoderamiento a nivel individual y comunitario. Cuando se tienen en cuenta se obtienen beneficios considerables: aumento de la autoestima, seguridad, competencias, habilidades, cooperativismo, apreciación y respeto hacia los otros.

Pese a que se han revisado una gran cantidad de estudios con valiosas aportaciones teóricas, se han encontrado muy pocas investigaciones de calidad que brinden evidencias sobre los resultados de las intervenciones de empoderamiento juvenil. Esto pone de manifiesto la necesidad de investigar más, para entender cómo y en que contextos los programas de empoderamiento juvenil tienen resultados de bienestar socio-emocional para los jóvenes.

Con el objetivo de aportar más información a este ámbito, el *Proyecto Hebe*¹: *El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*, se plantea entre sus objetivos de investigación el de construir indicadores de empoderamiento juvenil que puedan orientar las acciones para el diseño de políticas, programas o servicios juveniles. En las siguientes páginas se describe el proceso metodológico seguido para la construcción de la batería de indicadores y se presenta una primera propuesta.

Proceso metodológico

Para elaborar la batería de indicadores de empoderamiento juvenil se realiza un proceso en el que se configura, revisa y reformula hasta 4 versiones distintas del sistema. Se parte de la batería de indicadores de empoderamiento comunitario obtenidos en el marco del proyecto interuniversitario de investigación *La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento individual y comunitario* (Soler, Planas, Ciraso & Ribot, 2014). Esta batería incluye 13 variables y 36 indicadores. Un grupo de 5 investigadores del proyecto Hebe hace una revisión de la batería y elimina 3 variables con sus indicadores (inclusión e integración comunitaria, identidad comunitaria y capital social comunitario) y 2 indicadores (uno de la variable aprendizajes y el otro de la variable evaluación) que no son considerados oportunos para analizar el empoderamiento juvenil. La revisión se hace en octubre de 2014. Así la batería de indicadores resultante incluye 10 variables y 25 indicadores.

¹ Proyecto “Hebe: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil”. MINECO – PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. IP: Dr. Pere Soler (Universitat de Girona). El equipo de investigación está compuesto por Pere Soler (IP), Jaume Trilla, Ana Novella, Asun Llana, Pilar Heras, Xavier Úcar, Héctor Núñez, Pilar Pineda, Ingrid Agud, Manel Jiménez, Alan Salvadó, Anna Planas, Sonia Páez de la Torre, Judit Font, Narcís Turon y Myrte Monseny. Cuenta también con la colaboración de: Päivi Garriga, Pilar Rodrigo, Anna Ciraso, Feliu Fusté, Ariadna Jordà, Ariadna Alonso y Mercè Gómez

El proceso metodológico para la reformulación de la batería consta de diferentes fases. La primera consiste en el contraste de los indicadores con la literatura científica especializada en empoderamiento juvenil. Se leen y analizan un total de 297 referencias bibliográficas (artículos científicos, libros, capítulos de libros, tesis doctorales, páginas web y otros documentos) publicadas entre 2000 y 2014. Estas referencias son analizadas entre 23 investigadores del proyecto. Para analizar la presencia de indicadores en las mismas, se crean 2 instrumentos de orientación para los investigadores: una tabla sintética de variables e indicadores de empoderamiento, y una tabla de definiciones de estas variables e indicadores. En una sesión plenaria del equipo de investigación se informa de la existencia y modo de utilización de estos instrumentos para el vaciado de los artículos que cada persona tiene asignados. Se pide a todos los investigadores que anoten las variables o indicadores que aparecen (si es que aparecen), cuando rellenen la ficha de vaciado de las referencias leídas. Para hacer el vaciado de los indicadores de los artículos se propone trabajar a dos niveles; con la literalidad de lo que dicen los artículos, y con la interpretación que hace el lector. Esta decisión se toma porque muchos de los indicadores pueden aparecer como resultados de procesos de empoderamiento, más que como indicadores en sí. Finalmente, otra indicación que se da a los investigadores es la de registrar nuevos indicadores, si se da el caso. El proceso se realiza entre noviembre de 2014 y mayo de 2015.

La segunda fase es el proceso de validación mediante juicio de expertos, donde éstos valoraron la comprensibilidad, univocidad, mensurabilidad y relevancia de cada variable e indicador. El documento que se utiliza para la consulta a los jueces consta de una explicación sobre el proceso de validación con la definición de los atributos a evaluar, y de un formulario que incluye las variables e indicadores a evaluar y los atributos. Se pide a los jueces que señalen con una cruz los atributos que consideren que tiene el indicador (en el caso de comprensibilidad, univocidad y mensurabilidad), y se utiliza una escala de Likert para evaluar la relevancia (donde 1 es nada relevante y 5 muy relevante). Así mismo, cada indicador tiene un espacio para comentarios y observaciones, y al final de la relación de indicadores de cada variable hay un espacio reservado para comentarios generales que puedan hacer referencia a toda la variable evaluada. La selección de expertos se realiza a partir de dos criterios: profesionales implicados en el desarrollo de programas y políticas de juventud; y académicos vinculados a la investigación y docencia en jóvenes, empoderamiento juvenil, empoderamiento y evaluación. El primer grupo está formado por 6 profesionales (2 técnicos municipales, 3 técnicos del tercer sector y 1 del ámbito privado), y el de académicos está formado por 6 investigadores de 6 universidades diferentes del Estado Español. Este proceso se realiza entre mayo y octubre de 2015.

La tercera, y última fase del proceso, es el contraste de la batería con los propios jóvenes a través de 4 procesos de evaluación participativa y la realización de 6 relatos de vida. Esta etapa aún está en proceso, con lo que en esta comunicación presentamos la metodología seguida y los resultados de las dos primeras fases del proceso.

Resultados

Resultados de la revisión documental y formulación de la primera propuesta de indicadores de empoderamiento juvenil

Se detectan indicadores de empoderamiento en 57 de las 297 referencias bibliográficas revisadas. Los resultados de este proceso muestran que todos los indicadores de nuestra batería inicial se confirman a partir de las referencias consultadas (ver tabla 1), siendo la variable más contrastada de la autoestima, seguida del trabajo en equipo y responsabilidad. Asimismo, se detecta una nueva variable (participación) y 6 indicadores (uno en autoestima, capacidad crítica y autonomía, y 3 en la nueva variable de participación). El resultado es una batería con 11 variables y 30 indicadores.

Tabla 1: Número de referencias que abalan las variables

Variable	Nº referencias bibliográficas
Autoestima	29
Trabajo en equipo	20
Responsabilidad	17
Participación	17
Eficacia	14
Autonomía	13
Aprendizajes	13
Capacidad Crítica	12
Conocimiento comunitario	6
Reconocimiento	4
Evaluación	3

Resultados de la validación por expertos

Una vez recibidas todas las valoraciones. Se introducen los resultados de los formularios de los validadores en un programa de tratamiento estadístico, a partir del cual se hace el tratamiento de datos. Ningún indicador consigue la concordancia de todos los jueces en los atributos consultados (ver tabla 2). En rasgos generales, y teniendo en cuenta los comentarios y observaciones hechas por los jueces, se destaca que un 30 % de los indicadores requiere revisión en su redactado para mejorar la comprensibilidad, un 50 % de los indicadores presentan problemas de univocidad, o

sea de interpretación, y un 26% de mensurabilidad². En cuanto a la relevancia, todos los indicadores, excepto 2, son considerados como muy relevantes (más de 4 en una escala Likert de 1 a 5).

Tabla 2: Frecuencia de atributos por indicador

VARIABLE	IND.	COMPRESIBLE	UNÍVOCO	MESURABLE	RELEVANTE
AUTOESTIMA	1.1	9	8	10	4,75
	1.2	7	3	5	4,50
	1.3	7	8	7	4,00
	1.4	10	10	6	4,33
	1.5	8	4	7	4,20
RESPONSABILIDAD	2.1	8	8	10	4,67
	2.2	6	4	7	4,25
	2.3	9	8	8	4,08
EFICACIA	3.1	11	11	11	4,91
	3.2	5	6	8	4,50
	3.3	8	7	8	4,73
CAPACIDAD CRÍTICA	4.1	11	8	10	4,33
	4.2	10	9	11	4,60
	4.3	6	6	10	4,44
AUTONOMIA	5.1	11	10	11	4,73
	5.2	5	3	4	3,27
RECONOCIMIENTO	6.1	6	4	8	4,27
	6.2	5	3	7	3,80
TRABAJO EN EQUIPO	7.1	10	10	11	4,73
	7.2	12	10	10	4,33
	7.3	11	8	10	4,58
CONOCIMIENTO COMUNITARIO	8.1	10	11	11	4,33
	8.2	10	7	11	4,17
	8.3	5	2	5	4,00
APRENDIZAJES	9.1	9	7	9	4,80
EVALUACIÓN	10.1	8	6	9	4,36
	10.2	8	7	8	4,50
PARTICIPACIÓN	11.1	11	10	12	4,58
	11.2	9	7	10	4,27
	11.3	9	8	8	4,80

Las aportaciones de los validadores son analizadas en una reunión de trabajo en la que participan 7 investigadores (6 miembros del equipo de investigador y 1 investigador internacional experto en juventud). El análisis realizado da como resultado la nueva batería de indicadores en la que 17 indicadores presentan modificación de redactado mínimas (se convierte el indicador a infinitivo y/o se elimina alguna palabra para simplificarlo), 5 indicadores presentan modificación profunda del redactado (se replantea el indicador, sobre todo para facilitar su univocidad), 2 indicadores se mantienen iguales, se eliminan 2 variables (reconocimiento y evaluación) con sus 5 indicadores, se modifica el nombre de dos variables (conocimiento comunitario pasa a identidad y conocimiento comunitario, y aprendizaje pasa a meta aprendizajes), se eliminan dos indicadores (uno de la variable autonomía y otro de participación), y se introducen 5 nuevos indicadores (1 en autoestima, 1 en identidad y conocimiento comunitario, 2 en meta aprendizajes y 1 en trabajo en equipo). El resultado final, por tanto, es una batería con 9 variables y 29 indicadores (ver tabla 3).

² El criterio tomado en estos porcentajes es revisar el indicador cuando la frecuencia de uno o varios atributos es inferior a 8 (hecho que significa que más del 66% de los jueces no valoran el atributo para el indicador).

Tabla 3: Variables e indicadores de empoderamiento

VARIABLES	INDICADORES
Autoestima	Estar satisfecho con uno mismo
	Ser capaz para afrontar situaciones difíciles o adversas
	Ser capaz de mostrarse ante los demás
	Sentirse seguro con uno mismo
	Conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites
	Sentirse reconocido por los demás
Autonomía	Tener iniciativa
	Ser capaz de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones
Capacidad Crítica	Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones
	Tener un criterio propio en relación a problemáticas o situaciones
Eficacia	Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos
	Ser metódico y constante en la realización de las tareas
	Conseguir los objetivos planteados
Identidad y Conocimiento comunitario	Conocer la historia y las dinámicas socioculturales de la comunidad
	Conocer los diferentes agentes y organizaciones de la comunidad
	Conocer los servicios, recursos y equipamientos del territorio
	Tener sentimiento de pertenencia
Meta aprendizajes	Tener consciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades
	Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender
	Tener conciencia del poder adquirido para actuar
Participación	Implicarse en acciones o proyectos
	Ser capaz de influenciar en su entorno
Responsabilidad	Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista
	Asumir funciones en los grupos y colectivos de los que se forma parte
	Ser capaz de compartir funciones y tareas
Trabajo en equipo	Implicarse en el trabajo en equipo
	Ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo
	Ser capaz de comunicarse
	Ser capaz de negociar y consensuar

Conclusiones

En esta comunicación hemos presentado una batería de variables e indicadores de empoderamiento juvenil, hemos descrito el proceso metodológico y los resultados obtenidos en la primera y segunda fase de su validación. El siguiente paso es la validación a partir del trabajo empírico realizado en 4 procesos de evaluación participativa con jóvenes y en 6 relatos de vida. Esta tercera fase de validación permitirá contrastar la aparición de estos indicadores en espacios, momentos y procesos vitales de los jóvenes. Finalizado el proceso de validación sería interesante iniciar un proceso para detectar el nivel de relevancia de cada indicador del sistema, y traducir la batería en diversidad de instrumentos (herramientas de evaluación, propuestas didácticas para facilitar el desarrollo de los indicadores, etc.) para su utilidad práctica tanto a nivel de intervención como de investigación. Esto contribuiría a los retos que Wagaman (2011) considera que tienen los programas de empoderamiento juvenil; desarrollo de oportunidades, mensurabilidad de resultados, y obtención de parámetros prácticos para diversos grupos de jóvenes.

Estamos convencidos que disponer de una batería de indicadores de empoderamiento juvenil puede ser útil para orientar mejor y conocer el potencial transformador de muchos de los programas y acciones socioeducativas.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.

Claret, A. (2013). *Tot el poder als joves! Apoderament juvenil i democràcia avançada en temps de crisi* (1a ed.). Barcelona: Edicions Els Llum.

Holte-McKenzie, M., Forde, S., & Theobald, S. (2006). Development of a participatory monitoring and evaluation strategy. *Evaluation and Program Planning*, 29(4), 365–376. doi:10.1016/j.evalprogplan.2006.08.007

Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31–55. doi:10.1300/J125v14n01

Morton, M. H., & Montgomery, P. (2012). Youth Empowerment Programs for Improving Adolescents' Self-Efficacy and Self-Esteem: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 22–33. doi:10.1177/1049731512459967

Ricaurte, K. M., Ojeda, E., Betancourth, S., & Burbano, H. M. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto. *CS*, 11, 177–214. Retrieved from http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1570

Wagaman, M. A. (2011). Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 278–293. doi:10.1080/01488376.2011.564045

Whiteside, M., Tsey, K., McCalman, J., Cadet-James, Y., & Wilson, A. (2006). Empowerment as a Framework for Indigenous Workforce Development and Organisational Change. *Australian Social Work*, 59(4), 422–434. doi:10.1080/03124070600985996

El empoderamiento juvenil desde los jóvenes. Procesos de evaluación participativa

Ana Maria Novella, Universitat de Barcelona. Barcelona. España anovella@ub.edu
Xavier Ucar, Universitat Autònoma de Barcelona.
Sant Cugat del Vallès. España xavier.ucar@uab.cat
Narcís Turon, Ajuntament de Girona. Girona. España.
Pilar Rodrigo, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España pilar.rodrigo@uam.es
Myriam Arenillas, Asociación Norte Joven. Madrid. España
Javier Páez, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
Correo electrónico de contacto: anovella@ub.edu

Resumen

El empoderamiento de los jóvenes es en la actualidad uno de los principales retos de las políticas públicas de juventud. Políticos y científicos tratamos de definir los procesos de empoderamiento; de caracterizarlos; de describirlos; y, por último, de identificar los elementos que intervienen en ellos. Pero, ¿qué entienden los jóvenes por empoderamiento?, ¿qué significado le atribuyen? En el marco metodológico de una evaluación participativa desarrollada en el proyecto de investigación HEBE¹, nos propusimos acercarnos a la perspectiva que los jóvenes tenían del empoderamiento, desde el significado que ellos mismos le otorgan. La investigación propuso a cuatro grupos de jóvenes tomar parte de una evaluación participativa para evaluar el concepto empoderamiento y los indicadores de empoderamiento elaborados por el equipo de investigación, así como la validación de los procesos, espacios y momentos en los que, desde su punto de vista se empoderan. Los cuatro grupos de evaluación participativa se desarrollaron en las ciudades de Badia del Valles (Barcelona), Girona, Barcelona y Madrid. Cada grupo ha estado configurado por entre 8 y 15 jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 25 años que durante un máximo de seis sesiones analizaron y valoraron el concepto. La propia estructura metodológica de la evaluación participativa, conlleva que cada uno de los grupos constituidos desarrolle procesos y dinámicas propias para evaluar el empoderamiento juvenil y los indicadores que permiten identificarlo. Eso significa que cada grupo de jóvenes rediseña la investigación para aproximarse al objeto de la evaluación ajustándola a sus intereses y a las particulares dinámicas que están desarrollando.

En la presente comunicación nos proponemos compartir los elementos conceptuales contruidos por los jóvenes en las dos primeras sesiones de trabajo, que fueron destinadas a explorar sus concepciones y representaciones sobre el empoderamiento.

¹ Proyecto "Hebe: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil". MINECO – PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. IP: Dr. Pere Soler (Universitat de Girona). El equipo de evaluación participativa está compuesto por: Xavier Ucar, Anna Novella, Anna Planas, Héctor Núñez, Sonia Páez de la Torre, Narcís Turón, Carles Vilá, Javier Paez, Pilar Rodrigo, Myriam Arenillas. El resto de componentes del grupo de investigación son: Pere Soler (IP), Jaume Trilla, Asun Llena, Pilar Heras, Pilar Pineda, Ingrid Agud, Manel Jiménez, Alan Salvadó, Judit Font, y Myrte Monseny. Cuenta también con la colaboración de: Päivi Garriga, Genís Martín, Narcís Reguero, Anna Ciraso, Feliu Fusté, Ariadna Jordà, Ariadna Alonso y Mercè Gómez.

Conocer su marco significativo contribuye a identificar los dominios categoriales de los términos y caracterizaciones desde donde los jóvenes referencian y asocian el significado de empoderamiento siendo una puerta de acceso a establecer puntos de encuentro referenciales. Dar visibilidad a dicho marco permite ganar en comprensión para orientar mejor y difundir el valor potencial de determinadas propuestas educativas y acciones comunitarias.

Palabras clave: empoderamiento, jóvenes, evaluación participativa, investigación,

La evaluación participativa, concepto y consideraciones metodológicas

La Evaluación Participativa es una estrategia y una práctica de evaluación, que aparece en la década de los '90 del pasado siglo. Se podría decir, siguiendo a Núñez (2015), que es el resultado de la confluencia de (1) los modelos de cuarta generación de evaluación (Guba & Lincoln, 1989); (2) la investigación-acción participativa (Suárez-Balcazar, Orellana-Damacela, Portillo, Sharma & Lanum, 2003); y (3) la teoría del empoderamiento (Suárez-Balcazar et al., 2003).

La denominada Evaluación Participativa no se refiere en exclusiva a un enfoque homogéneo y único en evaluación, sino que agrupa a un conjunto de planteamientos y propuestas evaluadoras que pueden ser caracterizadas como “enfoques de evaluación orientados a la participación” (Núñez, Crespo, Úcar & Llena, 2014). En general se puede afirmar, siguiendo a Cousins (2003) que la Evaluación Participativa es un proceso evaluador en el que personas entrenadas en metodologías y técnicas evaluativas desarrollan actividades de evaluación con otras personas no capacitadas en aquellas prácticas. Lo que se pretende es que expertos y no expertos en evaluación participen conjuntamente en las actividades necesarias para generar un conocimiento evaluativo compartido sobre las acciones y proyectos en los que participan o por los resultados de los cuales pueden verse afectados.

Tres son las características fundamentales que, desde el punto de vista de Cousins & Withmore (1998) definen lo que es una Evaluación Participativa. En primer lugar, *el control técnico de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas*. Esto significa que los expertos en evaluación no son los únicos en tomar decisiones sobre el proceso evaluador sino que esta responsabilidad tiene que ser compartida con el resto de los implicados en lo que se desea evaluar. En segundo lugar, la Evaluación Participativa tiene que *asegurar la diversidad de los agentes implicados*. Daigneault & Jacob (2009) consideran que cuanto mayor sea la diversidad de los agentes implicados, más participativa será una evaluación concreta. La Evaluación Participativa tiene que *asegurar*, por último, *la extensión de la implicación* de los agentes seleccionados. Esto significa que la participación de los agentes y la toma de decisiones sobre el desarrollo de la evaluación no tienen que ser sólo una cuestión coyuntural o puntual, sino que tienen que producirse en todas las fases del proceso de evaluación participativa. De manera más concreta, esto quiere decir que hay que negociar aspectos como el contenido de la evaluación; la temporización del proceso evaluador; las técnicas e instrumentos de recogida y

análisis de los datos; la manera como se van a presentar los resultados de la evaluación, etc.

Weaver & Cousins (2004) identifican tres criterios para justificar tanto la participación de las personas no expertas en evaluación en los procesos de evaluación participativa, como las propias consecuencias generadas en ellas por aquellos procesos. Desde su punto de vista la evaluación participativa es útil y se justifica a partir de los siguientes criterios: (1) *pragmático* (se orienta a la resolución de problemas); (2) *político* (se orienta a la justicia social); y (3) *epistemológico* (se orienta a la validación del conocimiento). Úcar, Heras & Soler (2014) añaden un cuarto criterio que es la utilidad o justificación que aquellos autores denominan *pedagógica o empoderadora*; orientada, en este caso, a la adquisición de recursos personales y comunitarios que empoderan a las personas implicadas. Esto quiere decir que los procesos de evaluación participativa desarrollados con los grupos de jóvenes, para evaluar nuestro concepto de empoderamiento y la batería de indicadores que lo configuran, han pretendido y buscado ser, al mismo tiempo, empoderadores para todas las personas jóvenes participantes.

Metodología

En el marco de la investigación “Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil” (EDU2013-42979-R) se desarrolla la evaluación participativa. Los objetivos específicos son:

- Construir un significado consensuado por cada grupo de jóvenes para el concepto de empoderamiento juvenil
- Definir y validar la batería de indicadores de empoderamiento juvenil elaborada por el grupo de investigación
- Relacionar los indicadores de empoderamiento juvenil con espacios, momentos (tiempos) y procesos en los que se desarrolla la vida de los jóvenes.

En la presente comunicación vamos a centrarnos en los elementos conceptuales contruidos por los jóvenes durante las primeras sesiones de la evaluación; que fueron sus primeras aproximaciones colectivas al término. Los elementos que emergen en estas sesiones fueron sus referentes para posteriormente evaluar los contenidos que aportaban los expertos.

Identificación de los participantes en los cuatro equipos de evaluación

La evaluación se ha desarrollado en cuatro grupos de evaluación. Cada grupo se desarrolla en una ciudad diferente (Badia del Vallès, Girona, Barcelona y Madrid).

La edad de los grupos oscila entre 14 y 25 años, con un total de 42 jóvenes participantes (22 chicas y 20 chicos). La tabla 1 muestra la configuración de cada grupo.

	Intervalo de edad	Jóvenes	Chicas	Chicos
Grupo 1 Badia del Vallés	14 y 20 años	15	8	7
Grupo 2 Girona	17 y 25 años	8	3	5
Grupo 3 Barcelona	19 y 24 años	10	6	4
Grupo 4 Madrid	16 y 22 años	9	5	4
		42	22	20

Tabla 1. Configuración de la muestra

Técnicas de recogida de información

En las dos primeras sesiones desarrolladas con los grupos de jóvenes se trabaja la construcción del concepto de empoderamiento y las características de una persona empoderada. Se han propuesto dos técnicas para fomentar la deliberación y reflexión emergente. Estas son:

- *La técnica de la flor.* Invita a los participantes a identificar las palabras que se representan cuando piensan en el término “empoderamiento”. Anotan en post-it de colores todas las palabras. Posteriormente, en parejas/tríos comparten las palabras que han identificado. Luego en gran grupo y alrededor de una mesa se deja cada una de ellas a la vez que se explica o describe la asociación que establecen con el “empoderamiento”.
- *La técnica del retrato robot.* Facilita que los jóvenes participantes representen sobre una figura humana todas aquellas características que asocian a una persona empoderada. Se les pide que dibujen sobre un papel de embalar la figura de una persona, para seguidamente ir anotando y dibujando todo aquello que atribuyen y que le caracteriza por ser una persona empoderada.

Las palabras que los jóvenes asocian a empoderamiento

En general los jóvenes manifiestan no conocer de entrada el concepto de empoderamiento aunque señalan que, si ha sido propuesto para que lo trabajen, eso significa que está relacionado con ellos. Citan numerosas palabras y establecen

diferentes conexiones entre ellas. En la tabla 2 pueden verse las palabras identificadas por cada grupo de evaluación participativa.

Grupo 1 Badia	<p>Poder de decisiones, situaciones, fuerzas sobre uno mismo, que lleva una mejora.</p> <p>Poder, responsabilidad, liderazgo, causa: poder y confianza personal sobre uno mismo. Que conlleva a fuerza y futuro personal.</p> <p>Es tener liderazgo sobre un grupo social donde el líder tenga autocontrol, participación y acompañamiento. También debe saber implicarse en el enriquecimiento del grupo en la sociedad.</p>
Grupo 2 Girona	<p>Actitud activa, libertad de pensamiento, capacidad crítica, criterio.</p> <p>Confianza, oportunidad, experiencia, auto-conocimiento, respetarse, independencia,</p> <p>Determinación, autoestima, autodeterminación, ser yo.</p> <p>Dar voz, participación, empatía, comunicación, cohesión, respetar, democracia real,</p> <p>influencia.</p> <p>Decidir sin miedo a fracasar, no tener miedo a perder, fuerza de voluntad, decisión, capacidad de agencia.</p>

Grupo 3 Barcelona	<p>Espíritu crítico, conciencia, convicción y finalmente, tomar decisiones seguridad e independencia.</p> <p>VÍAS (procesos): el asociacionismo, el feminismo como cualquier otro movimiento, la lucha, romper, rotura de una norma para empoderarse, o sea, como una vía de empoderamiento y la participación. Democracia, voz.</p> <p>PRODUCTO (intencionado): Autorrealización, crecimiento, enriquecerse (socialmente), progreso, igualdad, liberación (de complejos), decidir, expansión de horizontes, capacitación, autonomía, emancipación, transformación interna, crecer, independencia, justicia,</p> <p>RESULTADOS (consecuencias, derivado): Cambio, seguridad, apertura, asumir responsabilidades, proceso, crecimiento, crecer, orgullo...</p> <p>VIVENCIAS/ PERSONALES: piso, trabajo, tener algo propio, te da autonomía, te permito crecer y emanciparte</p> <p>CENTRO: yo, humano, social, colectivo, ciudadano</p>
Grupo 4 Madrid	<p>PERSONALIDAD: Poder, autonomía, motivación, fuerza, seguridad, carácter, garra</p> <p>CAPACIDADES: Ganas, seguridad, fuerza en sí mismo, poder, carácter, motivación</p>

Tabla 2. Palabras que asocian al concepto empoderamiento.

En el análisis de las palabras que asocia cada grupo de evaluación se observa que para los jóvenes el empoderamiento está relacionado con poder y capacidad de decisión.

Las palabras “crecimiento”, “transformación”, y “enriquecimiento” conllevan como mínimo evolución y cambio de estado. En todos los grupos se relaciona el empoderamiento con algún tipo de enriquecimiento o de mejora.

En los cuatro grupos aparecen términos asociados a empoderamiento como la seguridad y confianza que tiene la persona en sí misma. También, el resultado de satisfacción, la percepción de garra y orgullo, fuerza de voluntad e imponerse a las dificultades. Todas estas palabras asociadas desde esta categoría coinciden en que los jóvenes vinculan cierta percepción de éxito y/o superación.

También aparecen con cierta presencia el bloque de palabras como liderazgo, participación y responsabilidad.

En algunos grupos claramente el empoderamiento se asocia a un proceso personal, una transformación interna que pasa por un yo o por un uno mismo. En algún otro, predomina el “yo” pero aparece alguna vinculación al grupo. Mientras que en uno de los casos el empoderamiento es un proceso interno que se lleva dentro del grupo social, dentro del colectivo /o en relación con otros.

La caracterización de un joven empoderado o una joven empoderada

En la siguiente sesión se propuso a los jóvenes que pensasen alrededor de las características de una persona empoderada. En la tabla 3, se recogen las palabras que cada grupo anotó.

Grupo 1 Badia	<i>“poder”, “fuerza”, “mejora personal”, “responsabilidad”, “liderazgo”, “autocontrol”, “participación”.</i>
Grupo 2 Girona	Agentes externos: la sociedad, la situación personal, las creencias, determinación social. Piernas: autoconfianza y fe. Cuerpo: comunicación, ética moral, interés, motivación, autoestima alta, criterio, seguridad, coraje, iniciativa Brazos: poder, ser consciente, valentía, empatía, voluntad Cabeza: respeto, autosuficientes, autoestima alta.
Grupo 3 Barcelona	Factores externos; colectivo/sociedad; reflexión; observación; análisis y capacidad crítica; escuchar; autoestima; pasión; convicción; “creer en lo que haces”; voluntad; condicionantes (hombre y mujer); autoconocimiento; comunicación; diversidad; capacidad de decisión; autonomía; vivencias; ir siempre adelante; capacidad de hacer frente a las dificultades; capacidades, habilidades, herramientas, recursos, « lo que está en tus manos » Activo participativo; autonomía; gestión emocional; empuja; voluntad; consciente de su entorno, seguridad; consciente de las propias capacidades y limitaciones; pensamiento/seguridad; espíritu crítico

Grupo 4 Madrid	Valores; energía; aprender de los errores; seguridad; motivación; simpatía; buena persona; ganas; fuerza; personalidad; objetividad; saber escuchar y aconsejar; participar; empatía; glamour; responsabilidad; higiene; limpieza.
----------------	--

Tabla 3. Palabras que asocian a una persona empoderada.

La caracterización de una persona empoderada se ha centrado en señalar que es una persona consciente de las propias capacidades y limitaciones, así como de su entorno.

En alguno de los grupos se caracteriza a la persona empoderada con la capacidad de hacer frente a las dificultades, con autonomía, capacidad crítica y capacidad de decisión. También se relaciona con un conjunto de términos con el prefijo auto- (mismo o propio) como autoconocimiento, autoconfianza, autoestima, autosuficiente y autonomía.

En tres de los cuatro grupos se mencionan las herramientas que caracterizan a la persona empoderada. Algunas serían: escucha, reflexión, comunicación, criterio, observación, análisis y capacidad crítica.

La persona empoderada es una persona con convicciones, también vinculadas a la fe. Y sabe gestionar sus emociones. Tiene empuje; va siempre adelante; y tiene voluntad; cree en lo que hace.

En dos de los grupos de evaluación, se menciona la importancia de los agentes externos para el empoderamiento de las personas. Sólo en el grupo de Girona se explicitan dichos agentes.

Conclusiones

Cada grupo de evaluación se ha aproximado al concepto de “empoderamiento” desde referentes propios, vinculados a su propia trayectoria individual y grupal.

El desarrollo de estas sesiones de aproximación al concepto de empoderamiento en los jóvenes ha resultado fundamental para generar una dinámica de apropiación conceptual. Y lo ha sido tanto a nivel de la relación establecida entre los participantes a la hora de deliberar sobre un concepto tan abstracto, como a la hora de construir sus primeros significados compartidos desde donde poder desarrollar la posterior tarea de evaluación.

El objetivo de estas sesiones preparatorias de la evaluación participativa era que los grupos de jóvenes se dotaran de argumentos propios para poder tener referentes para evaluar, en una siguiente fase, la definición y los indicadores de empoderamiento elaborados por el grupo de investigación a partir del análisis de toda la literatura académica de los últimos años. Se puede concluir que los cuatro grupos han construido sus propios referentes conceptuales en relación al término “empoderamiento”. Esto significa que están habilitados para proceder a la evaluación participativa que les propone el grupo de investigación.

Referencias bibliográficas

Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 245-265). Boston, MA: Kluwer.

Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5–23.

Daigneault, P-M. & Jacob, S. (2009). Toward Accurate Measurement of Participation: Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 30 (3), 330-348.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newsbury Park.

Núñez, H.; Crespo, E.; Úcar, X. & Llena, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103. Recuperado de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/ doi: 10.7179/PSRI_2014.24.04

Núñez López, H. (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Popular.

Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Sharma, A. & Lanum, M. (2003). Implementing an Outcomes Model in the Participatory Evaluation of Community Initiatives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26 (2), 5-20.

Weaver, L. & Cousins, B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary evaluation*, 1, 19-40. Recuperado de: http://www.astir.it/teseo/Download/Libanora/Unpacking%20Participatory%20Process_2002.pdf

Úcar, X.; Heras, P.; Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social*.

Revista Interuniversitaria, 2014, 24, 21-47 Recuperado de:
http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/ doi: 10.7179/PSRI_2014.24.02

Empoderamiento imaginado: la capacitación a través del relato fílmico y la expresión de las imágenes

Manel Jiménez manel.jimenez@upf.edu, Alan Salvadó alan.salvado@upf.edu,
Carolina Sourdis
Universitat Pompeu Fabra

Bases del proyecto: WEBDOC-HEBE

El proyecto sobre el empoderamiento juvenil (WEBDOC-HEBE) que presentamos en este artículo forma parte de una investigación mayor: “PROYECTO HEBE: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil” (2013-2016); se trata de una investigación, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, en la que participan las Universidades de Girona (UdG), Barcelona (UB), la Autónoma de Barcelona (UAB) y la Pompeu Fabra (UPF), con el objetivo principal de identificar y analizar los momentos, espacios y procesos de empoderamiento juvenil. Dentro del PROYECTO HEBE, una de sus principales líneas de trabajo, liderada por la Universitat Pompeu Fabra (UPF), ha consistido en la incorporación de la ciencia ciudadana (Irwin, 1995) para el desarrollo de la investigación. Basándonos en autores como Ulf-Dietrich Reips y Michael Bosnjak (2011) o Kevin Gurney (Ventus Project), entre otros, hemos considerado las nuevas plataformas digitales y las redes sociales como las herramientas más adecuadas para difundir los resultados de la investigación y, al mismo tiempo, obtener por la vía de la interacción, la opinión de los jóvenes (principales usuarios de los productos *transmedia*) sobre sus propias experiencias de empoderamiento.

La idea de implicar a la ciudadanía en el progreso y la difusión de la ciencia ha llevado a plantearnos el formato interactivo del *webdoc* como el más idóneo para el desarrollo de nuestra investigación acerca del empoderamiento juvenil. *Webdoc* es el término más utilizado para referirnos a los documentales interactivos (con una referencia explícita al documental), pero bajo esta terminología se engloban varios formatos y contextos: desde el reportaje periodístico al discurso audiovisual experimental o al *transmedia* que acompaña un producto realizado para televisión (Sora, 2015). La creación de *webdocs* vive un gran momento de eclosión, sin aún tener unos patrones claros de diseño ni de uso. A pesar de ello, y aunque el *webdoc* no es un concepto ni un formato nuevo, las posibilidades de interacción que ofrece este formato en el contexto *transmedia* actual, hacen de él, una herramienta original y singular para la investigación y reflexión sobre el empoderamiento juvenil, trasladando al formato audiovisual las técnicas tradicionales de los relatos de vida o los *focus groups*. La adaptación de las tradicionales metodologías de investigación a los nuevos soportes interactivos ha sido, pues, uno de los principales objetivos de esta línea de trabajo del WEBDOC- HEBE.

En paralelo, queremos añadir que el formato del *webdoc* se presenta también como el entorno ideal para almacenar el relato de las experiencias de empoderamiento de los jóvenes en un formato audiovisual y ponerlas al abasto de todo el mundo. Esta posibilidad técnica dialoga con el concepto de ciencia ciudadana y, al mismo tiempo,

añade otra dimensión al WEBDOC-HEBE: la creación audiovisual como herramienta de investigación sobre el empoderamiento juvenil y, al mismo tiempo, una vía para su empoderamiento.

Esta última hipótesis parte del proyecto pedagógico diseñado por Alain Bergala, director de cine y profesor en la escuela de cine FÉMIS (París), expuestas en *La hipótesis del cine* (2007). Bajo estos preceptos, y sintetizando de forma extrema las reflexiones de Alain Bergala, uno de los principales objetivos de la enseñanza del cine debe ser el de provocar un encuentro con la alteridad, con aquello alejado de la regla y que ayude al estudiante/espectador a iniciarse en el sinuoso camino del arte cinematográfico. No se trata de formar, sino de transmitir una experiencia o una vivencia que favorezca el proceso de iniciación a las imágenes cinematográficas; es decir, educar la mirada del espectador para que sepa manejarse en dicho encuentro. Es por esto que Bergala considera que más que enseñar y privilegiar la lingüística propia del cine, lo importante es favorecer un acercamiento a él de forma sensible para así contemplarlo como el resultado de un acto creativo sujeto a múltiples avatares.

En los últimos años se han llevado a cabo distintas experiencias de empoderamiento entre jóvenes a partir de las imágenes. Entre ellas, la metodología participativa del *photovoice* (la utilización de fotografías realizadas por jóvenes para tratar de identificar determinadas problemáticas sociales y dialogar con ellas a partir de las imágenes) ha sido una de las más habituales. Dichas experiencias (Ohmer y Owens, 2013; Pritzker, LaChapelle y Tatum, 2012; Baker & Wang, 2006) sitúan la capacitación a través de las imágenes en el eje central de su planteamiento, convirtiendo la fotografía en una herramienta, tanto de empoderamiento para los jóvenes (a partir de sus fotografías y la reflexión vinculadas a ellas, se emprendían determinadas políticas de intervención en la comunidad), como de investigación acerca del propio empoderamiento.

A diferencia de los planteamientos de Alain Bergala, las experiencias del *photovoice* no incorporan la dimensión artística en el proceso de creación de las imágenes sino que únicamente se entienden como una herramienta de definición de las problemáticas sociales. En la base del proyecto de empoderamiento que presentamos, pues, pretendemos incorporar activamente el proceso artístico como una vía para expresar, de forma íntima y personal, las experiencias de empoderamiento de los jóvenes, convirtiendo así la plataforma del *webdoc* en un espacio de exposición de creaciones audiovisuales concebidas a partir de determinados indicadores de empoderamiento. Por este motivo, el proceso creativo para realizar las piezas audiovisuales sobre el empoderamiento, se traduce en un taller de 8 sesiones, donde el encuentro y discusión sobre las imágenes sea el eje conductor del proceso y no la enseñanza de la lingüística cinematográfica.

Expuestas las bases del proyecto WEBDOC-HEBE detallamos a continuación, brevemente, las principales fases del proyecto. Queremos destacar que en el momento de la redacción de este artículo, el proyecto está en pleno desarrollo de forma que solo podemos exponer las distintas fases de su progreso sin poder contrastar todavía los resultados finales.

Estructura y desarrollo del proyecto: WEBDOC-HEBE

Fase 1: Diseño del taller de creación audiovisual

La primera parte del proyecto (WEBDOC-HEBE) ha consistido en el diseño del taller de creación audiovisual (de ocho sesiones a lo largo de dos meses) sobre el empoderamiento juvenil. El objetivo final del taller es facilitar las herramientas para la realización de tres piezas audiovisuales, por parte de cada uno de los participantes del taller, que serán la base estructural del WEBDOC-HEBE. Las tres piezas audiovisuales tienen como hilo conductor el empoderamiento juvenil en relación con la hipótesis de partida del PROYECTO HEBE: los espacios, los procesos y los momentos de empoderamiento. En correspondencia con este planteamiento, las piezas audiovisuales deben consistir en el retrato fílmico de un espacio que haya sido importante en el proceso de empoderamiento del participante del proyecto; en el retrato de un personaje que haya incidido en el proceso de empoderamiento del participante del proyecto; y finalmente, un auto-retrato a partir de los momentos de empoderamiento vividos por el participante del proyecto.

Las propuestas competenciales que pretenden emerger de este proceso parten de la concepción del empoderamiento juvenil como proceso activo y continuado (Tromp, 2007; Betancor, 2011). De modo que la formación que se ofrece en esta fase cuenta con un seguimiento sostenido en el tiempo, que pretende desarrollar situaciones que provoquen la interactividad con los participantes y su evolución progresiva.

Las cuatro primeras sesiones del taller están pensadas a partir de la selección de una serie de referentes audiovisuales que, directa o indirectamente, están relacionados con las piezas que tendrán que realizar los participantes del WEBDOC-HEBE. Los films escogidos (Diarios filmados de David Perlov [1973-1983], *Walden (Diaries, notes and sketches)* de Jonas Mekas [1969], *Le filmeur* de Alain Cavalier [2005], *Les plages d'Agnès* de Agnès Vardà [2008], *Caro diario* de Nanni Moretti [1993], *Guest* de José Luís Guerín [2010] y *10 on Ten* de Abbas Kiarostami [2004]) tienen como hilo conductor la escritura fílmica del yo (Martin Gutiérrez, 2008), donde el director del film mediante una cámara (y despojado de cualquier otro recurso) o bien a través del *collage* y el reciclaje de films domésticos, retrata su entorno a partir de una mirada personal y singular. Mediante el género del diario filmado, cada una de las películas sugiere distintas maneras para realizar un retrato fílmico de: un espacio, una persona y uno mismo. El objetivo de esta primera fase del taller es provocar el encuentro de los participantes con los fragmentos de estas películas, de una escritura alejada de muchos de los cánones clásicos de la narración cinematográfica. Los visionados deben utilizarse a lo largo de estas sesiones como una vía para que los participantes puedan tejer un lazo entre sus experiencias de empoderamiento y las posibles vías de expresión de éstas. Entendiendo el empoderamiento como una noción relacional y asimétrica (Fortunati, 2014), se pretende aflorar reflexiones individuales y colectivas que deriven de los visionados y establezcan un diálogo sobre las diferentes nociones de empoderamiento de acuerdo a la persona, el grupo o el contexto (Lawrencejakobson, 2006)

Las siguientes sesiones de taller (5 y 6) se centran exclusivamente en el trabajo audiovisual de los distintos participantes. A partir de los primeros esbozos (pruebas de cámara, fotografías, notas de rodaje, etc.), se realizan discusiones grupales sobre el enfoque adoptado para narrar las distintas experiencias de empoderamiento. Durante

este proceso de creación los participantes están acompañados de un tutor audiovisual que los guía en las cuestiones técnicas y también de un pedagogo especializado en la cuestión del empoderamiento juvenil. Ambos ejercen de simples guías para que el participante pueda encontrar aquellas imágenes y sonidos que puedan expresar de la forma más fiel posible su vivencia con respecto al empoderamiento.

Las últimas sesiones del taller (7 y 8) se focalizan en la discusión grupal alrededor de las piezas finalizadas. A partir de su proyección ante los distintos participantes del proyecto se emprenden una serie de discusiones para analizar e interpretar las imágenes y, a partir de ellas, reflexionar sobre temas más genéricos vinculados con el empoderamiento juvenil como: la religión, la familia, el sexo, la inmigración o el futuro. Se pone aquí énfasis en los tres elementos que la bibliografía especializada asocia de manera más reiterada al empoderamiento: las nociones de poder, educación y participación. De este modo, se aborda la cuestión de la adquisición de poder de manera meritoria, siguiendo a autores como Narayan (2002), Pearrow (2008) o Wright (2010). Por otra parte, se discute el empoderamiento ligado a la educación, desde la perspectiva de la adquisición de conocimientos y habilidades (Mohajer & Earnest, 2009; Özmete, 2011; Agudo & Albornà, 2011; Hennink et al., 2012). Finalmente, se asocia participación y empoderamiento desde la idea del término *agency*, esto es, la capacidad de actuación en relación a las posibilidades del entorno (Alkire, 2005; Pick et al. 2007; Luttrell et al. 2009; Russell et al., 2009).

Concluida la sesión de discusión grupal, se realizaría una proyección final de las piezas con la asistencia de familiares y amigos de los participantes del WEBDOC-HEBE, que serviría de cierre del proceso.

Fase 2: Diseño de la arquitectura del webdoc

La estructura y diseño de la interficie del WEBDOC-HEBE responde a cuatro condiciones incluidas en el PROYECTO HEBE. En primer lugar, los recorridos interactivos realizados por el usuario del *webdoc* deben permitir la comparativa entre las distintas visiones de los participantes del taller de creación audiovisual acerca de los espacios, momentos y procesos de empoderamiento. En segundo lugar, el usuario debe poder recorrer las experiencias de empoderamiento de un único participante del taller, para poder construir su relato de vida a partir del diálogo entre las piezas. En tercer lugar, el usuario debe poder seguir el proceso creativo realizado a lo largo del taller a través de la posibilidad de interactuar/visionar los esbozos previos para la realización de la pieza, los comentarios de los participantes sobre el desarrollo del taller y, finalmente, las discusiones grupales alrededor de las piezas. En cuarto lugar, el usuario debe poder incorporar sus propias experiencias de empoderamiento a través de imágenes filmadas con sus dispositivos móviles.

Este diseño responde a las dimensiones del empoderamiento *relacional* (Russell et al. 2009) o *interpersonal* (Wong, 2008), en tanto que está concebido para hacer circular de manera nodal diferentes modos de empoderamiento juvenil, tanto por parte de los participantes en el documental como de los usuarios.

Fase 3: Difusión del WEBDOC-HEBE

La realización del *webdoc* no debe entenderse como un fin en sí mismo sino que debe ser el punto de partida para la incorporación de la ciencia ciudadana en la investigación. Por este motivo, por un lado, se establecerán una serie de estrategias de intervención en las redes sociales (twitter y facebook) para incentivar la participación de la ciudadanía en la creación audiovisual de sus propias experiencias de empoderamiento; por otro lado, se realizarán presentaciones del *webdoc*, en distintas asociaciones y centros públicos que trabajan con la juventud (y que también están involucradas en el PROYECTO HEBE, como Consejo Asesor) con la finalidad de presentar la experiencia interactiva que ofrece el *webdoc* y así invitar a los jóvenes al diálogo y contraposición de puntos de vista sobre el empoderamiento.

Conclusiones

Como hemos apuntado con anterioridad, los resultados del proyecto WEBDOC-HEBE no pueden concretarse de manera definitiva en este artículo debido a que se encuentra en pleno desarrollo. En cualquier caso, sí que podemos apuntar que el reciente formato audiovisual del *webdoc*, todavía en fase de desarrollo y experimentación debido a su juventud, permite una articulación colectiva de los relatos individuales de empoderamiento que aúna lo íntimo y personal con experiencias universales de los usuarios.

En ese sentido, el proyecto augura un valor destacable en tres vertientes. La primera de ellas hace referencia a la concreción del concepto de empoderamiento juvenil a partir del razonamiento meramente empírico de los participantes en el documental web. A él le acompañarán las acepciones de diversos expertos, como contraste o compleción a lo expresado por los protagonistas del documental.

En su segunda vertiente, el proyecto reflejará diferentes procesos de empoderamiento juvenil, que podrán explorarse como estudio de caso para concretar todo aquello que refiere al ámbito estudiado. La participación ciudadana, a través de la intervención en el *webdoc*, sobre dicho estudio se establecerá como un mecanismo para ahondar en el término de manera colectiva y bajo una aproximación absolutamente experiencial.

Finalmente, el proceso que lleva al documental, con las sesiones de preparación, seguimiento y grabación, devendrá un mecanismo de empoderamiento en sí mismo, de modo que la experiencia podrá entenderse como una metodología escalable para trabajar modelos aplicativos de empoderamiento en otro contexto.

Más allá de estos resultados previsibles, el proyecto quiere ahondar en fórmulas reproducibles para la aplicación de políticas de empoderamiento juvenil. A través del taller participativo propuesto, WEBDOC-HEBE propone metodologías de desarrollo para la toma de conciencia del desarrollo personal entre los jóvenes y, al mismo tiempo, para la adquisición de una mayor capacitación intelectual y emocional a través del trabajo individual y colectivo del lenguaje y las artes visuales.

Bibliografía

- Agudo, B.; Albornà, R. (2011). "Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes." *Revista de Estudios de Juventud* 94: 89-100.
- Alkire, S. (2005). "Subjective quantitative studies of human agency." *Social Indicators Research* 74: 217-260.
- Baker, T.A.; Wang, C.C. (2006). "Photovoice: Use of a Participatory Action Research Method to Explore the Chronic Pain Experience in Older Adults". *Qualitative Health Research*, v. 16, pp. 1405-1413.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine*, Laertes, Barcelona.
- Betancor, M. (2011). "Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria? Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento." *Revista Margen* 61.
- Fortunati, L. (2014). "Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma?" *The Information Society* 30 (3): 169-183.
- Hennink, M.; Kiiti, N.; Pillinger, M.; Jayakaran, R. (2012). "Defining empowerment: perspectives from international development organisations." *Development in Practice* 22 (2): 202-215.
- Irwin, A. (1995). *Citizen science. A Study of People, Expertise and Sustainable Development*, Routledge, Nueva York.
- Lawrencejacobson, A. R. (2006). "Intergenerational Community Action and Youth Empowerment." *Journal of Intergenerational Relationships* 4 (1): 137-147.
- Luttrell, C.; Quiroz, S.; Scrutton, C.; Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment* en <http://goo.gl/a4KQ2a>.
- Martin Gutiérrez, G. (Coord.) (2008). *Cineastas frente al espejo*, T&B Editores, Madrid, pp. 35 – 52.
- Mohajer, N.; Earnest, J. (2009). "Youth empowerment for the most vulnerable." *Health Education* 109 (5): 424-438.
- Narayan, D. (2002). *Empowerment and Poverty Reduction*,. Washington DC: The World Bank.
- Ohmer, M.; Owens, J. (2013). "Using Photovoice to Empower Youth and Adults to Prevent Crime". *Journal of Community Practice*, v. 21, issue 4, pp. 410 – 433.
- Özmete, E. (2011). *Building life skills for empowerment of young people: a conceptual analysis*. Ankara: Ankara University. En <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/OZMETE-lifeskills.pdf>
- Pearrow, M. M. (2008). "A Critical Examination of an Urban-Based Youth Empowerment Strategy: The Teen Empowerment Program." *Journal of Community Practice* 16 (4): 509-525.

- Pick, S., Sirkin, J.; Ortega, I.; Osorio, P.; Martínez, R.; Xocolotzin, U.; Givaudan, M.. (2007). "Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE)." *Revista Interamericana de Psicología* 41 (3): 295-304. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441304>.
- Pritzker, S.; LaChapelle, A.; Tatum, J. (2012). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*, Oxford University Press, Oxford, Reino Unido.
- Reips, U.; Bosnjak, M. (2011) *Dimensions of Internet Science*, Pabst Science Publishers, Lengerich, Alemania.
- Russell, S. T.; Muraco, A.; Subramaniam, A.; Laub, C. (2009). "Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances." *Journal of youth and adolescence* 38 (7): 891-903.
- Sora, C. (2015). "Etapas, factores de transformación y modelo de análisis del nuevo audiovisual interactivo online". *El profesional de la información*, v. 24, n. 4, pp. 424-431.
- Tromp, M. (2007). *A system of empowerment indicators for a corporate work environment*. Johannesburg: University of Johannesburg. In <http://152.106.6.200/handle/10210/737>.
- Wong, N. (2008). *A participatory youth empowerment model and qualitative analysis of student voices on power and violence prevention. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Health Behavior and Health Education)*. Michigan: University of Michigan. En <http://goo.gl/yZLBrw>.
- Wright, K. 2010. "'Giving Voice' to Youths in Out-of-Home Placements." *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20 (3): 335-348.

EJE 3

COMUNICACIONES

El fomento de la implicación de los jóvenes adolescentes en la construcción de un mundo mejor a través de un proyecto socioeducativo en centros escolares

Margarita González Sánchez

Universidad de Salamanca. Salamanca, España
mgsa@usal.es

Sara Serrate González

Universidad de Salamanca. Salamanca, España
sarasg@usal.es

David Caballero Franco

Universidad de Salamanca. Salamanca, España
caballero@usal.es

Álvaro Gómez Gómez

Fundación ADSIS. Salamanca, España
a_gomez@usal.es

Palabras clave- Educación en valores, experiencia solidaria, exclusión social

Abstract- Communication that occurs contains the results of a formative experience in which young people over 16 years of eight schools - public and Charter - in Salamanca, have participated in a project called involved, that it has been designed and developed by social educators and whose purpose is to provide Salamanca youth opportunities to add to active participation in the creation of a more just and responsible society. Take shape among our young people, personal and social identities that are sensitized and involved, solidarity, participatory and active are large shafts that keep the educational project in favour of avoiding situations of exclusion and social inequality. The initiative is supported by a social pedagogy preventive measures which, from a systemic perspective seeks the participation of all stakeholders and generating synergies of solidarity action impacting the nearest environment.

The project is developed in various periods, the first one is the preparatory phase with each participating school and first training session with the teachers involved in the project group. The second corresponds to the activities within the classroom, is the phase of awareness with students, organized around three sessions whose fundamental objective aims to change attitudes and discriminatory behaviour from personal and group reflection. Once the training part of the project, starts the third phase, called action, consisting in the creation of groups of solidarity experiences to develop outside the classroom in collaboration with local institutions and associations.

When all phases are completed, it applies to participating students a questionnaire of quantitative nature through which collects is your perception, opinion and evaluation, not only of the activities carried out in the project (necessary for the evaluation of the same) but their perception regarding the values, attitudes and behaviour models worked along the same. Results begin to glimpse that Salamanca youth are solidarity and recognize what attitudes and discriminatory attitudes that favor situations of social exclusion and marginalization. As for the involvement and active participation in the last phase of the project, lapses the number of students who design and develop a supportive experience, among other reasons indicate the lack of time to do so. Even

so, who completed the last part, ensure it is a practice of rewarding and motivating to continue, in an autonomous way, solidarity activities.

Key words- Education in values, solidarity experience, social exclusion

Introducción

Los profundos cambios sociales y culturales de las últimas décadas están generando una brecha entre el colectivo juvenil, la ciudadanía y las instituciones sociales adultas. Estudios recientes sobre juventud ponen de relieve una falta de participación juvenil en las instituciones, destacando que el 81% de los jóvenes españoles no pertenece a ningún tipo de organización (juvenil, deportiva, cultural, religiosa, etc.); el 72,5% de los jóvenes españoles manifiestan desconfianza, aburrimiento e indiferencia ante la realidad política y el 56,5 % cree que la política no tiene que ver con ellos ni les afecta en su vida privada (Injuve, 2012). En la actualidad, se aprecia que está en disminución, de manera acelerada, la simpatía del colectivo juvenil hacia los movimientos sociales (ecologistas, pro-derechos humanos, pacifistas, feministas, etc.), las cifras muestran que no alcanza el 25% el grupo de jóvenes vinculados a asociaciones u organizaciones colectivas, siendo las organizaciones de voluntariado las que más valoran (Fundación SM, 2010).

Preocupa, y este es el significado de iniciativas como la que a continuación se recoge, que, muchos-as jóvenes se muestren pesimistas respecto al futuro y manifiesten una baja autoestima. Los datos obtenidos en el estudio comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusión y el resto de estudiantes de la ESO elaborado por Fundación ADSIS (2013) muestran que los adolescentes en riesgo de exclusión social ven el futuro igual que el resto, pero creen menos en sí mismos (16% de adolescentes en riesgo es pesimista frente al 13% de adolescentes sin riesgo), sólo el 64% de adolescentes en riesgo considera que conseguirá alcanzar sus aspiraciones frente al 82% de adolescentes sin riesgo, el 50,2% del alumnado es pesimista o ve el futuro incierto, constatando que un 65% ve difícil alcanzar sus aspiraciones, la mitad de estudiantes de ESO se siente poco o nada apoyado por profesores/as y tutores/as de curso para sacar sus estudios adelante, siendo esta percepción mayor entre adolescentes en riesgo de exclusión social (51% de estudiantes de la ESO frente al 53% de estudiantes en riesgo de exclusión).

La falta de expectativas laborales o las dificultades socioeconómicas en las familias, están contribuyendo al pesimismo y a su desvinculación por la sociedad, desapareciendo el interés y la convicción en sus posibilidades y su fuerza para incidir en el cambio social. Con estas expectativas inciertas, la repercusión en su autoestima y su desarrollo vital como futuros y futuras ciudadanas está siendo clara. El fracaso escolar en las últimas décadas está alrededor del 30% - 35% constituyendo una de las cifras más altas de Europa. Esto nos habla de las dificultades y desmotivación de una gran parte de la población adolescente-joven.

La situación socio económica está propiciando una brecha cada mayor de desigualdad en el acceso y en la continuidad a derechos como la educación y el empleo y, en definitiva, a la igualdad de oportunidades. La competencia social para acceder a los recursos es cada vez mayor, sin embargo, como refleja el Informe Juventud en España 2012, a pesar del pesimismo y la baja expectativa por el cambio, los y las

jóvenes perciben (76%) el racismo y la xenofobia como problemas importantes actualmente, destacando que la percepción de la situación de las personas inmigrantes en España como muy deficitaria, en condiciones de derechos básicos, en comparación con la población española. Los y las jóvenes españolas priorizan la igualdad de oportunidades por encima de cualquier otro aspecto o dimensión (43% entre los 18 y 24 años y 48% por encima de los 25). De entre todas las posibles fuentes de desigualdad, las derivadas del estatus social y de la condición de inmigrante son las que se consideran más importantes. Casi dos de cada tres jóvenes consideran que es muy grande el nivel de diferencia entre españoles e inmigrantes.

Respecto a las desigualdades de género, alrededor de la mitad de los-as jóvenes (entre el 45 y el 50%) creen son bastante o muy importantes, gran parte de los-as jóvenes consideran que los salarios de las mujeres son inferiores a los de los varones (entre el 68 y el 70%), que las posibilidades de conciliación de la vida profesional y familiar son más difíciles para las mujeres (entre el 64 y el 70%) o, que las opciones de promoción profesional son más escasas cuando se es mujer (entre el 46 y el 60%). Sin embargo, como recoge el estudio del INJUVE, el colectivo juvenil consolida estos roles asumiendo esta realidad como inmóvil y siendo la mujer, que tiene peores condiciones laborales y mayores dificultades de crecimiento profesional, quien abandone sus aspiraciones a favor de la familia.

La acción socioeducativa en centros escolares a través de la educación en valores

La imperiosa necesidad y responsabilidad que asumen, la sociedad en sentido amplio, y los centros escolares en particular, de dar respuesta a la exclusión y las desigualdades sociales, implica articular mecanismos pedagógicos o socioeducativos que prevengan actitudes racistas, machistas, clasistas, discriminatorias. Educar a las generaciones más jóvenes en valores solidarios, cívicos, basados en la libertad y que fomenten la capacidad crítica, refuerza la adquisición del compromiso juvenil como verdadero motor del cambio social (Martín y Vila, 2012).

Bajo estas premisas se diseña y desarrolla el proyecto denominado *Implicate*¹, en siete centros de la ciudad de Salamanca, en el que han participado 451 estudiantes mayores de 16 años de último curso de secundaria y bachillerato, de los cuales 50.4% eran mujeres y el 49.6% hombres. Su finalidad es formar a los jóvenes adolescentes salmantinos en capacidades y competencias personales a través de la educación en valores, así como proporcionarles oportunidades para sumarse a la participación activa en la creación de una sociedad más justa y responsable. En definitiva, gestar, entre nuestros jóvenes, identidades personales y sociales sensibilizadas, implicadas, solidarias, activas y participativas son los grandes ejes que mantienen el proyecto socioeducativo en pro de evitar situaciones de exclusión y desigualdad social. La iniciativa, diseñada y desarrollada por educadores sociales, se sustenta por una pedagogía social de carácter preventivo (Ortega, 2005; González, Omos y Serrate,

¹ Implicate es un proyecto de intervención socioeducativa diseñado y gestionado por la Fundación ADSIS y financiado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a través de los fondos "otros fines de interés social".

2015) que, desde una perspectiva sistémica procura la participación de todos los agentes implicados y que genera sinergias de acción solidaria que repercuten en el entorno más cercano (Núñez, y Úcar, 2012).

El proyecto se desarrolla en diferentes barrios socioeconómicamente diferenciados que permiten llegar a una amplia heterogeneidad de alumnos, lo que contribuye a la riqueza de las acciones de sensibilización y acción del proyecto ya que los jóvenes trabajan de manera interrelacionada, de modo que la propia metodología participativa nos permite sensibilizar sobre la igualdad de oportunidades desde situaciones socioeconómicas y perspectivas diferentes.

El proyecto pretende contribuir a esa educación abriendo una línea innovadora definida por:

Figura 1. Ejes conductores del proyecto



Las diferentes fases en las que se desarrolla el proyecto son las siguientes:

Tabla 1. Fases y actividades realizadas durante el proyecto

Preparatoria	Organización y gestión del proyecto en cada centro Sesión de sensibilización con el profesorado		
Sensibilización en aula	Taller 1	Condiciones y acceso a los servicios públicos, educativos, las desigualdades sociales y las expectativas vitales. También perspectiva de género.	Evaluación
	Taller 2	Reflexión ligada al aspecto emocional Reflexión ligada al aspecto social Reflexión ligada a quién es el que guía el juego	

	Taller 3	El poder solidario y la igualdad Implicación en actividades solidarias	
Acción-experiencias solidarias: fuera de aula	1. Sensibilización, Implicación y Participación. 2. Motivación sobre "Realidad del reto" 3. Participación y Sensibilización - Actividades en los centros educativos - Experiencias solidarias - Experiencias solidarias en campos de trabajo - Actividades conjuntas en el entorno comunitario - Sesiones de aprendizajes para la acción		

El proyecto se desarrolla en varios periodos, el primero es la *fase preparatoria* con cada centro escolar participante y primera sesión formativa con el grupo de profesores implicados en el proyecto. La segunda corresponde a las *actividades dentro del aula*, es la fase de sensibilización con los alumnos, organizada en torno a tres sesiones cuyo objetivo fundamental pretende modificar actitudes y conductas discriminatorias a partir de la reflexión personal y grupal. Una vez realizada la parte formativa del proyecto, se inicia la tercera fase, denominada de *acción*, que consiste en la creación de grupos de experiencias solidarias a desarrollar fuera del aula en colaboración con asociaciones e instituciones locales.

Una vez finalizadas todas las fases, se aplica a los estudiantes participantes un cuestionario, de naturaleza cuantitativa, a través del que se recoge su opinión y valoración, no solo de las actividades realizadas en el proyecto (necesarias para la evaluación del mismo) sino su percepción respecto a los valores, actitudes y modelos de conducta trabajados a lo largo del mismo.

Las dimensiones a evaluar son las siguientes:

Tabla 2. Dimensiones del cuestionario de valoración

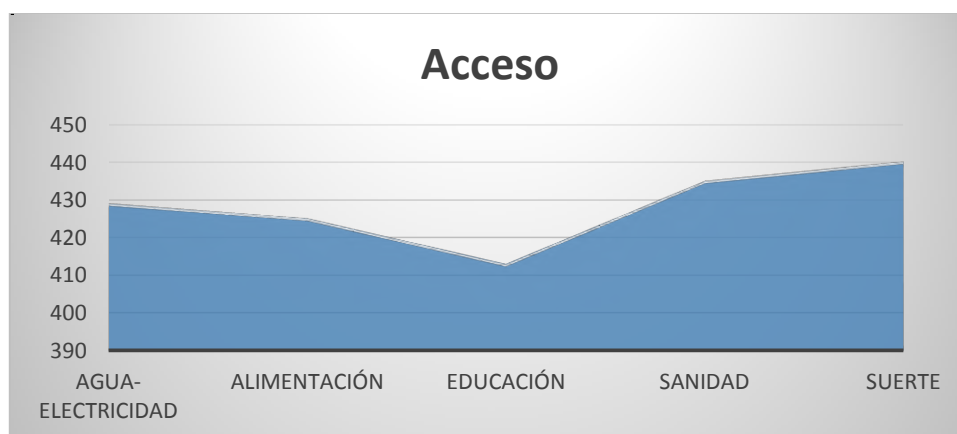
Procedencia país norte económico. Facilidades	Agua y electricidad
	Alimentación básica
	Educación
	Sanidad
	Factor suerte
Oportunidades de las mujeres	Mujeres del norte
	Mujeres del sur
Emigración	Necesidades básicas
	Relación familia, amigos, contexto de procedencia

Grupo juvenil solidario	Participación
	Organización

Los resultados permiten vislumbrar que los jóvenes salmantinos son solidarios y, reconocen cuales son las conductas y actitudes discriminatorias que favorecen situaciones de exclusión social y marginación.

Reconocen, tal como se observa en figura 1, que el hecho de haber nacido en un país de los denominados norte económico, permite en mayor medida el acceso a recursos básicos como agua y electricidad, alimentación o sanidad. Se muestran más críticos con el acceso a la educación, donde manifiestan que existe menos desigualdad. Se observa que un 97.5% de los-as estudiantes consideran que nacer en una parte u otra del mundo depende del azar y la suerte.

Figura 2. Percepción de los-as estudiantes respecto a la facilidad en el acceso a servicios sociales en países del norte económico



Respecto al hecho de emigrar a un país del norte económico, los-as estudiantes se muestran de acuerdo con que responde a una necesidad de querer cubrir necesidades básicas e identifican, del mismo modo, que se trata de un hecho injusto, porque las personas emigrantes deben abandonar a su familia, amigos y contexto de origen.

Figura 3. Percepción de los-as estudiantes respecto al fenómeno de la emigración

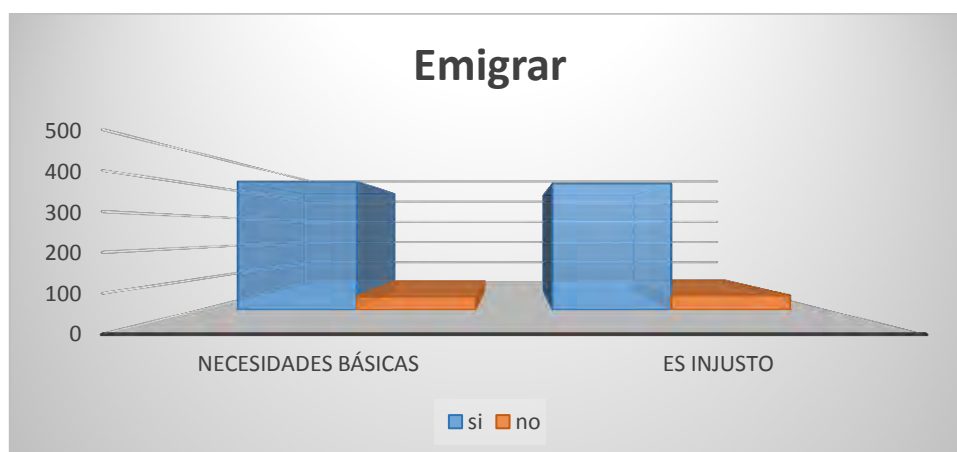
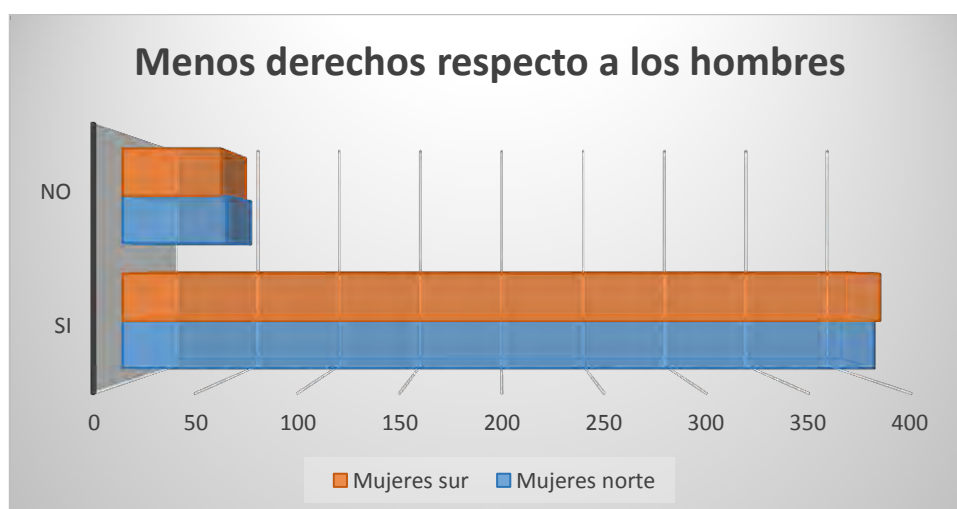


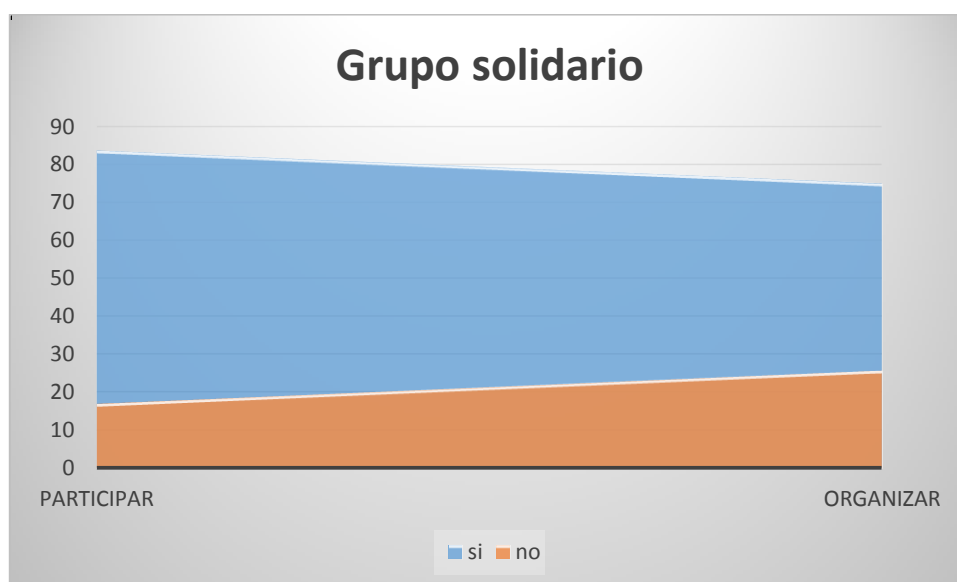
Figura 4. Percepción de los-as estudiantes respecto a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en función del lugar de procedencia



Se observa en la figura 4 que los-as estudiantes se muestran sensibilizados con la igualdad o desigualdad de género. En concreto, un 87.8% y 88.47% de los mismos respectivamente consideran que tanto las mujeres del norte económico como las mujeres del sur tienen menos oportunidades que los hombres. Aun así, un 19.19% de los-as estudiantes muestra desconformidad con esta cuestión, indicando que las mujeres del norte económico no tienen menos derechos que los hombres.

En cuanto a la implicación y participación activa en la última fase del proyecto, se observa en la figura 5 que es aceptada la propuesta de participar en un grupo juvenil solidario, no obstante, decae el número de estudiantes que diseñan y desarrollan una experiencia solidaria, entre otros motivos indican la falta de tiempo para ello.

Figura 5 implicación de los-as estudiantes en la creación de grupos juveniles solidarios



Aun así, quienes finalizan la última parte, aseguran tratarse de una práctica enriquecedora y motivante para continuar, de forma autónoma, realizando actividades solidarias.

Conclusiones

Las características de la sociedad actual y los retos que nos planea implican poner en marcha acciones que permitan formar y preparar a las generaciones jóvenes para enfrentarse a un mundo lleno de retos. La educación social, en sentido amplio, es una necesidad latente en el desafío que supone la formación para el empoderamiento juvenil, que fomente la creación de una conciencia ciudadana activa, participativa y crítica, que impulse a los-as jóvenes adolescentes en la creación de un mundo más justo y sostenible.

La experiencia llevada a cabo en los distintos centros escolares permite afirmar que los-as estudiantes participantes manifiestan aceptación por iniciativas de carácter solidario, en las que deben implicarse y poner en práctica los valores sociales trabajados a lo largo de las diferentes sesiones. La formación recibida les permite descubrir su rol personal, característico y único, a través del cual, se sienten parte de un mundo global. Más aún relevante es el hecho de que, estas experiencias formativas, les permite sentirse parte integrante de un espacio local, logrando configurar en los-as estudiantes un rol activo que genera acciones solidarias en su entorno cercano, fomentando con ellas un continuo desarrollo comunitario

Ofrecer a las generaciones jóvenes, inmersas aún en estudios secundarios, una dosis de realidad, *le sienta bien*, tal como afirman los educadores sociales que realizan las sesiones en los centros escolares con los chicos-as, y les permite cuestionarse determinadas actitudes y valores imperantes, así como tomar conciencia del hecho

que, con actividades concretas realizadas por ellos mismos en beneficio de otros, pueden colaborar en la creación de un mundo más justo y solidario.

A través de experiencias formativas de este tipo, el-la educador-a social crea las condiciones idóneas de incubación de un germen juvenil motivado por implicarse en el cambio y mejora social. Salir de los muros del centro escolar no siempre supone una tarea sencilla, es por ello, que comenzar creando retos solidarios dentro del propio centro ofrece la oportunidad de crear una metodología dinámica y activa que revierta en la comunidad escolar para dar paso, posteriormente, a acciones sociales y solidarias en el entorno próximo a los centros, que les ofrezcan la oportunidad de poner en práctica lo aprendido, más allá del entorno escolar.

El éxito de iniciativas de este tipo, implican una alta motivación de los profesionales de los centros educativos participantes. Las acciones formativas solidarias se enmarcan dentro del plan de acción tutorial, y colaboran en la búsqueda de la competencia educativa del desarrollo personal y social de los-as estudiantes. Es por ello, que la transformación de los agentes educativos en agentes activos implica su participación en el proyecto desde la fase de sensibilización a los estudiantes, donde suponen una pieza clave y fundamental en el fomento de la motivación de los-as alumnos-as, en la fase de participación actuando como modelos con su presencia activa en las acciones solidarias que se organicen en los centros y, en la fase de implicación social como guías y facilitadores de aquellos estudiantes que deciden emprender acciones en la comunidad.

Sin duda, para que una sociedad evolucione se hace necesario promocionar a su juventud, lo que debe ser compromiso de todos los participantes en el proceso educativo, donde la educación en valores y la educación para una ciudadanía democrática son dos importantes desafíos.

Bibliografía

Fundación ADSIS (2013). *Estudio sobre las expectativas y actitudes de estudiantes españoles de la ESO*. Fundación ADSIS. Recuperado de: <http://www.fundacionadsis.org/site/unitFiles/1616/ADSISFUNDACION-ESTUDIO-2013-ELFUTUROCOMIENZAHOY.pdf>

González, M., Solmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), 91-114.

González-Anleo, J.M., López, J.A., Valls, M., Ayuso, L. y González, G. (2010). *Jóvenes Españoles 2010*. Fundación S.M: España Ediciones SM-FSM.

Martín, V.M. y Vila, E.S. (2012). Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303-323.

Moreno, A. y Rodríguez, E. (2012). *Informe juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Núñez, H. y Úcar, X. (2012). Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de evaluación participativa: primeras aportaciones teóricas y

empíricas. En D. Morales, J. Lirio y R. Martí (Coords.), *La pedagogía Social en la Universidad*. Valencia: Nau Llibres

OrtegaJ. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

De l'oportunitat Tresca Jove cap a la transformació social del Creix. Una proposta d'apoderament des de l'educació en valors

Remei Sáez Martínez / Maria Bruno Blanco
Tècniques del Departament d'Acció de Fundesplai
rsaez@fundesplai.org

Fundació Catalana de l'Esplai

La Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai) és una entitat sense afany delucre que té per missió educar els infants i joves, enfortir les entitats de lleure i el Tercer Sector, millorar el medi ambient i promoure la ciutadania i la inclusió social, amb voluntat transformadora.

La missió de Fundesplai és la prestació de serveis i programes educatius

Integrals a les escoles, l'educació per a la salut i prevenció de drogodependències, la gestió d'equipaments i programes d'educació ambiental, cursos de formació i serveis de gestió per al món associatiu i projectes per la inclusió digital. Integra també l'acció d'una Federació i dels seus centres d'esplai, així com la tasca de la Fundació Esplai, d'àmbit estatal, i l'impuls de programes de cooperació internacional.

La proposta global de projectes impulsats per Fundesplai es caracteritza per: voluntat educativa; opció per la inclusió i la transformació social; compromís mediambiental i de sostenibilitat; aposta per la qualitat del servei; compromís per la coresponsabilitat; impuls al Tercer Sector; i treball en xarxa.

La visió de Fundesplai és ser una organització reconeguda i sostenible, que combina la lògica local i global en la seva actuació i presència territorial. Es caracteritza per la qualitat i la innovació i per establir aliances estratègiques, especialment amb els ajuntaments i el món local general.

Els valors que inspiren la nostra tasca educativa són:

Utopia

Volem avançar cap a un món més just, vers una societat inspirada en els valors de la pau, la democràcia i la fraternitat.

Solidaritat

Optem per la cultura de la solidaritat i la cooperació, basada en el respecte a la dignitat de les persones i dels pobles, a la diversitat i als drets humans.

Iniciativa

Volem fomentar la participació, l'autonomia personal i l'esforç individual i col·lectiu, per fer front als reptes amb creativitat i per desenvolupar una ciutadania activa i responsable

Felicitat

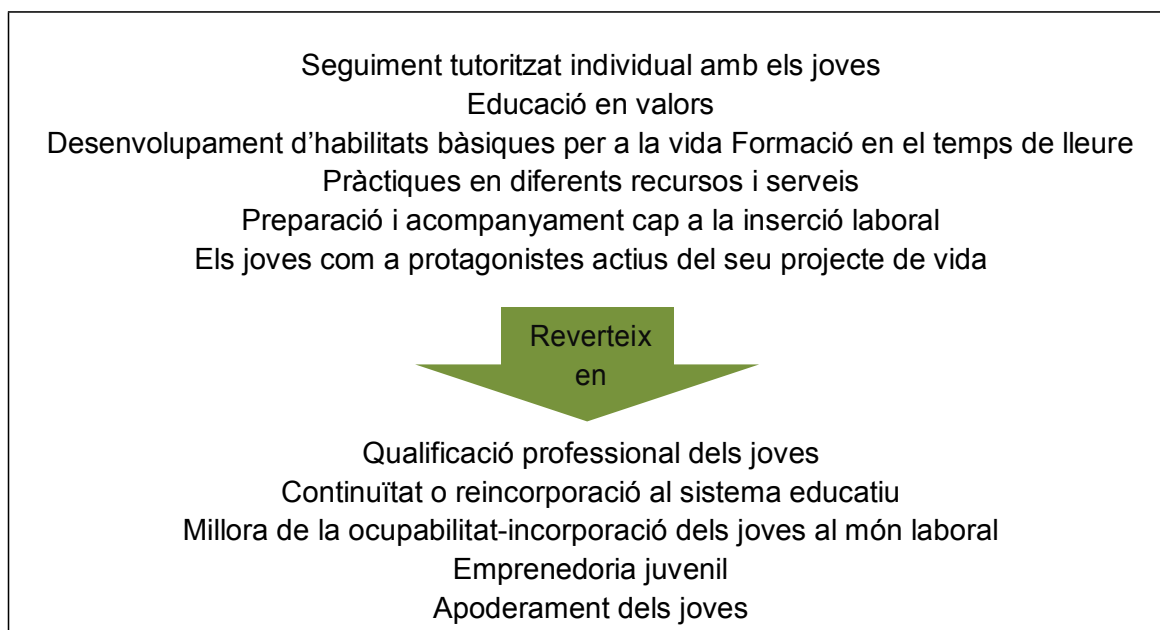
Cerquem la formació de persones que aspirin a una vida feliç, que es fonamenti en l'autoconfiança i en l'obertura a l'altre, en l'honestedat, la generositat, l'expressió dels sentiments i el compromís amb la comunitat

Les actuacions de Fundesplai es concreten en diferents àmbits: activitats i projectes desenvolupats des dels centres d'esplai, el món escolar i l'educació ambiental que vetllen per l'educació d'infants i joves, activitats per l'enfortiment de les entitats del Tercer Sector, activitats de dimensió ambiental i iniciatives per garantir la inclusió social i el treball amb famílies.

Per què el projecte Creix

TRESCA JOVE, *una oportunitat per a la inclusió sociolaboral de les persones joves des del lleure* és un programa del Departament d'Acció Social de la Fundació Catalana de l'Esplai iniciat l'any 2010. Té com a missió afavorir el desenvolupament personal i la integració social i laboral de persones joves en el món del lleure, prevenint així la vulnerabilitat o deteriorament cap a situacions de risc social.

La Clau del projecte



En el transcurs d'aquest projecte hem pogut veure diferents impactes positius en els joves beneficiaris. També hem detectat la necessitat de continuar treballant i de poder oferir alguna cosa més que ajudi als joves a mostrar les seves potencialitats.

El projecte **Tresca Jove** es deriva al projecte CREIX. **Creix** ofereix als joves que venen d'un procés d'inclusió, una intervenció educativa cap a l'apoderament que generi autonomia per a la transformació social des d'una proposta d'acompanyament.

Les Claus

- Els i les **joves tenen una "nova oportunitat"** amb el projecte. Troben un espai a la societat on canalitzar totes les seves potencialitats i capacitats. El projecte contribueix a la millora de la seva vida, del seu entorn familiar, i en general a la millora social i comunitària.
- L'**apoderament** del jove és una de les claus del projecte. El projecte genera un efecte de transformació en la persona jove. El dota d'habilitats personals i socials, i el convida a tenir interès per l'àmbit de la participació democràtica i el lleure, a partir de processos vivencials.
- El projecte fomenta la **participació en la comunitat del jove**: d'una banda el "desperta" i l'interroga al respecte de la seva realitat juvenil. I de l'altra els hi genera inquietuds socials i personals, en relació al món que els envolta.
- Els i les **joves es reconeixen** com a "nous subjectes en la societat", amb més autoestima, amb unes noves capacitats i habilitats personals, socials i professionals, davant d'ells mateixos, i de tercers.

En què consisteix

La proposta és acompanyar als joves cap a un itinerari on puguin realitzar una formació inicial i anar fent camí des de l'apoderament individual cap al col·lectiu i finalment cap a la inclusió i transformació social.

Apoderament individual

Volem fer un treball individualitzat amb cada jove de manera que arribi a ser conscient de les seves pròpies capacitats i oportunitats:

- Generar més confiança en si mateix
- Generar més consciència respecte el seu paper com a agent de canvi en la societat.
- Obtindre el control sobre les decisions i accions.
- Expressar les necessitats i involucrar-se en la presa de decisions.
- Mobilitzar-se per obtenir una acció política, social i cultural adient i coherent.

Apoderament col·lectiu

A nivell col·lectiu es pretén generar un procés que permeti adquirir consciència comú i descobrir les potencialitats i capacitats compartides i complementàries per a la transformació social. Es concretarà en accions col·lectives com ara:

- L'organització en la lluita d'interessos comuns.
- Comprendre la realitat de l'entorn més immediat.

- Reflexionar sobre les estructures socials i polítiques i emprendre iniciatives destinades a millorar la qualitat de la seva vida des del present i cap al futur.

Els joves

Es formen i aprenen de manera general i específica
Impliquen a altres joves en programes socioeducatius, en projectes comunitaris i de grup.
Enforteix el compromís social del jove
Participa de forma activa en espais de debat i opinió
Busca mecanismes per fer arribar el que volen els joves als òrgans pertinents
Promociona experiències d'autogestió de projectes comuns mitjançant grups motors
Potencia projectes de participació comunitària, a través de diferents mitjans artístics (teatre, música...) que permeten arribar a la consciència de la capacitat de transformació

Com es desenvolupa

Proposem als joves passar per un procés que consta de diferents fases:

- Primera Fase. **Formació inicial:** Es proposa al grup de joves que ja ha finalitzat el procés d'acompanyament del projecte Tresca participar en una proposta cap al lideratge i la transformació social des d'una formació inicial dividida en diferents càpsules temàtiques.
 - Càpsula a- **Aprèn de tu.** Treball personal de responsabilitzar-te de tu i del què et passa i creure en els teus propis recursos per desenvolupar la confiança.
 - Càpsula b- **Què volem.** Valorar com a grup i com a col·lectiu jove. Detectar què volem aprendre, saber què vull i què volem com a col·lectiu, somiar-ho, escriure-ho i projectar-ho.
 - Càpsula c- **Recursos.** Conèixer els recursos necessaris a nivell estratègic i tècnic per poder liderar idees, activitats i projectes.
- Segona fase. **Creació de les idees:** Es tracta de treballar les diferents idees que sorgeixen en relació a les tres àrees: comunitària, emprenedora i internacional.
- Tercera fase. **Presentació dels projectes:** Es presenten els projectes per tal de fer-los visibles i avaluable per un comitè assessor que orienti i faciliti el seu desenvolupament.
- Quarta fase. **Transformem:** S'inicien les accions dels projectes seleccionats en la fase anterior. Els projectes són liderats pels propis joves, amb el suport de l'entitat. L'objectiu dels projectes és la millora i transformació de la realitat en la que es desenvolupen.

Arribar a l'apoderament des d'un procés d'inclusió social assegura que els joves augmentin les seves oportunitats i els recursos necessaris per participar completament en la vida econòmica, social, comunitària i cultural, així com per gaudir d'unes condicions de vida i de benestar que es consideren normals en la societat en la que viuen. La inclusió social o el sentiment de pertinença els assegura una major participació en la presa de decisions que afecten a les seves vides i a l'exercici dels drets fonamentals i la protecció social.

Participación juvenil: los nuevos retos de la juventud no asociada.

Tomás Latasa Lerga juanav16@hotmail.com, Eva Gracia Vega
areaparticipacion@cje.org y Ismael El Shafi Rodríguez ielshafi@cje.org
Consejo de la Juventud de España.
areaparticipacion@cje.org

Palabras clave: juventud, no asociada, participación, asociacionismo.

Resumen:

Este ensayo, fruto de la práctica profesional, pretende poner de relieve nuevas formas de participación y formas alternativas de asociacionismo, donde las relaciones a través de los medios de comunicación y redes sociales abren una nueva vía de comunicación y de contacto entre personas que no se conocen. La justificación para incluir a la juventud no asociada en los Consejos de la Juventud, no sólo con voz sino también con voto, radica en que los Consejos de la Juventud son organismos de participación juvenil que deben defender los intereses, reivindicar las necesidades y fomentar la participación del colectivo juvenil, y para ello deben tener en cuenta a todas las personas jóvenes. Esta premisa hace necesario que el Consejo de la Juventud de España contribuya al cumplimiento del artículo 48 de la Constitución Española: *“Los poderes públicos **promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural**”*. La necesidad de hacer efectivo este artículo justifica la inclusión de la juventud no asociada que representa el 63% de la población joven.

1. Introducción: Análisis de la situación de la Juventud en el siglo XXI

Se puede considerar la juventud como una etapa de la vida en la cual se empiezan a tomar las primeras decisiones independientes, a practicar elecciones y a acumular los aprendizajes necesarios para llegar a ser una persona adulta autónoma en todos los aspectos.

A pesar de poder describir rasgos comunes para este conjunto, la población joven es un grupo social muy diverso, cuyas creencias, valores, actitudes, expectativas y comportamientos difieren considerablemente, reflejando el conocimiento individual, la experiencia y un infinito abanico de influencias sociales, lo que les convierte claramente en una población heterogénea. Esta diversidad representa un reto para el diseño de intervenciones educativas y sanitarias eficaces y efectivas.

Según el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, considerando "jóvenes" a las personas entre 15 y 29 años, este colectivo representa el 22,23% de la población española (8.855.000 de jóvenes).

Atendiendo a la distribución territorial de dicha población, es de destacar que tres de cada cinco jóvenes (58%) residen en cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (20%), Cataluña (15%), Madrid (13%), y Valencia (10%). El 67% vive en núcleos de

población urbana (más de 10.000 habitantes), 16% en núcleos intermedios, y un 17% en núcleos rurales menores de 2.000 habitantes.

Tres de cada cuatro jóvenes viven en el hogar familiar y a la edad de 26 a 29 años, una persona joven de cada dos aún permanece en él. Los hogares familiares tienen cada vez menos miembros, de hecho, el 48% no convive con ningún hermano o hermana y en el 16% de los casos no convive con ningún progenitor/a o solo lo hace con uno o una.

La dependencia económica está ligada a la situación de dependencia familiar hasta edades muy avanzadas. A la edad de 29 años el 28% de las personas jóvenes sigue dependiendo económicamente de su familia. Estudiar y trabajar constituyen las actividades principales de la juventud.

Estas actividades tienen algunas particularidades: un elevado porcentaje de jóvenes (72%) refiere experiencia laboral, pero en esta predominan los trabajos poco remunerados y de escasa duración. Respecto a la experiencia educativa, más de la mitad de los jóvenes de BUP no terminaron sus estudios y el 26,7 % del alumnado español fracasa en la escuela.

2. Contexto sobre el asociacionismo juvenil.

El siglo XXI, es una época de profundos y rápidos cambios en nuestra sociedad. La creación de los Consejos de la Juventud en los años 80, en España supuso un avance en la coordinación de la participación juvenil a nivel estatal. La vertebración de esta participación incluía a la juventud asociada, es decir, personas jóvenes que pertenecían a alguna entidad juvenil.

La nueva sociedad también contempla nuevas formas de participación y formas alternativas de asociacionismo, donde las relaciones a través de los medios de comunicación y redes sociales abren una nueva vía de comunicación y de contacto entre personas que no se conocen. La justificación para incluir a la juventud no asociada en los Consejos de la Juventud, no solo con voz sino también con voto, radica en que los Consejos de la Juventud son organismos de participación juvenil que deben defender los intereses, reivindicar las necesidades y fomentar la participación del colectivo juvenil, y para ello deben tener en cuenta a todas las personas jóvenes. Esta premisa hace necesario que el Consejo de la Juventud de España contribuya al cumplimiento del artículo 48 de la Constitución Española: ***“Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”***. La necesidad de hacer efectivo este artículo justifica la inclusión de la juventud no asociada en nuestro colectivo destinatario.

La juventud asociada representa el 37% de la población joven¹, del que el 22% pertenece a entidades deportivas. Es decir, el 63% de los y las jóvenes no está asociado. Se trata de una mayoría que no podemos dejar de lado.

¹ Fuente: INJUVE (2014) las tasas de asociacionismo juvenil se mantienen en torno al 42% para jóvenes varones, 31% para mujeres y ambos el 37%, de la población joven entre 15 y 29 años

El asociacionismo juvenil desde la llegada de la democracia española se ha ido modificando tanto en números como en formas. La sociedad es cambiante y con ella las formas de relacionarse. Las estructuras de participación juvenil rígidas suelen quedar obsoletas y necesitan reciclarse y adaptarse a los nuevos tiempos. La misión-visión de las entidades juveniles debe ser revisada con el fin de generar un sentimiento de identidad que les comprometa y se abran a nuevos retos sociales.

a. Retos que afrontan las instituciones/estructuras

Las relaciones externas, entendiéndolas como: las relaciones con la Administración, y las relaciones que se generan entre las mismas entidades, ofrecen una apertura que mejora los procesos participativos y las prácticas asociativas. Por eso, el trabajo en red a través de diferentes entidades, agentes de participación juvenil y personas jóvenes son una fuente de riqueza social que mejora la calidad asociativa.

Existen cantidad de personas jóvenes que no han desarrollado a través de su proceso de socialización competencias para participar. La configuración de la identidad de las personas se aprende a través de la imitación y las emociones, por eso las prácticas que no se visualizan o vivencian, no se reproducen. “A participar se aprende participando”, es un aprendizaje procedimental, por lo que no podemos descuidar los procesos participativos y el sentimiento de identidad si queremos fomentar el asociacionismo juvenil.

La participación se complica ante la desafección de la juventud que se ve reflejada en *"una visión enormemente crítica del contexto social"*², en el que se describe el presente como inestable, incierto e injusto, así como responsabiliza de la situación actual, principalmente, a las personas adultas.

El contexto actual y la visión del mismo llevan por una parte, a la desconfianza y por otra, a la desmotivación. La juventud percibe que no existen alternativas, que esperan el compromiso por parte de las demás personas, aunque, pese a ello, el inmovilismo no es una opción.

Existen formas alternativas de asociacionismo, donde los grupos informales son difíciles de detectar, en primer lugar, por no haber constancia por escrito de su labor; y en segundo lugar, por ser movimientos que no tienen gran continuidad en el tiempo.

b. La participación virtual: una oportunidad comunicativa.

La participación virtual puede ser una forma complementaria a la participación presencial para tener en cuenta a la juventud no asociada.

Las tecnologías de información y comunicación a través de redes sociales crean nuevos escenarios de comunicación y abren nuevas posibilidades de socialización. La participación on-line es una nueva forma de ciudadanía activa. Su tratamiento es complejo y está en constante movimiento, ya que sus formas son cambiantes e innovadoras.

² Tal y como defiende Eusebio Megías, director técnico de la FAD

La realidad on-line es un espacio de participación para la juventud que supone un valor para intercambiar y mejorar herramientas y buenas prácticas relacionadas con el trabajo juvenil en nuestras comunidades locales. Existen espacios virtuales que cuentan con mayor presencia de personas jóvenes siendo un potencial cauce de participación para la juventud.

Por otro lado, existen peligros con el uso incorrecto de las TICs y los nuevos medios de comunicación. “*No hate speech*”, es la campaña europea contra el discurso de odio en internet, promovida por el Consejo de Europa en defensa de los Derechos Humanos en las redes sociales.

El uso de las redes sociales como facebook, gamespot, flickr, friendfeed, skype, twitter, vimeo, myspace...; a través de Networking³ o Microblogging⁴ suponen una oportunidad de comunicación de generar formas alternativas de asociacionismo, de captación y de implicación social para el colectivo juvenil.

c. Movimientos Sociales

Muchos movimientos sociales⁵ ya sean feministas, ecologistas, anti-globalización, antimilitaristas, okupas u obreros aglutinan a un gran número de población joven, susceptible de involucrarle en nuevas estructuras organizativas de participación juvenil.

La estructuración débil de los movimientos sociales es horizontal, variable, informal y generalmente a través de redes. Según Mc Adam⁶, un movimiento social debe de superar seis tareas de suma importancia para que sus propósitos tengan impacto en la sociedad, a saber: (1) conseguir nuevas personas miembro; (2) mantener la moral y el nivel de compromiso de las y los miembros con los que ya cuenta; (3) conseguir cobertura de los medios de comunicación. (4) movilizar el apoyo de grupos externos; (5) limitar las opciones de control social que pudieran ser ejercidas por sus adversarios/as y; finalmente, (6) influir sobre lo político y conseguir que la administración actúe.

Hay otros ejemplos de plataformas de movilización ciudadanas on-line como: Avaaz, Actuable, Change, Oiga, MoveOn, o Get Up, que son otros cauces de participación. Y a través de estos escenarios podemos generar nuevas vías participativas.

3. Algunos ejemplos de implicación exitosos

La incorporación de la juventud no asociada a estructuras de participación juvenil, no es algo novedoso, puesto que existen ejemplos de incorporación en diferentes niveles. Con este apartado queremos aportar algunos ejemplos que ayuden a mejorar nuestra praxis asociativa.

³ Para tejer redes, hacer grupos y unión por intereses

⁴ Difusión de ideas y movilización

⁵ “Un **movimiento social** es un actor colectivo que interviene en el proceso de cambio social” (Rudolph. Heberle, 1951).

⁶ MCADAM, D.; MCCARTHY, J.; y ZALD, M. *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo, 1999.

3.1 En Europa:

a. El Consejo de la Juventud de Holanda elige públicamente a sus representantes del área internacional entre los y las jóvenes que se candidatan.

b. El Programa *Youth Delegate* de Naciones Unidas. Cada país tiene su propio modo de selección, pero por lo general se envía un representante a las sesiones de la Asamblea General, específicamente las del Tercer Comité, durante las semanas que se encuentra sesionando la misma sobre los tópicos que son relativos a la juventud. El delegado juvenil es elegido por la Cancillería de Relaciones Exteriores de su país y/o el Instituto Nacional de Juventud, y permanece de tres a ocho semanas en la ciudad de Nueva York colaborando con los demás miembros de la Misión apoyando la integración y negociación de la agenda juvenil. La selección puede hacerse mediante solicitud o designación.

c. El Proyecto *Building Bridges-Constuyendo Puentes* organizado por el delegado joven de la ONU en Holanda, Jilt Van Schayik y Teun Meulepas, que partieron de Ámsterdam en bicicleta con el objetivo de recoger las aportaciones de la ciudadanía joven y trasladarlas a los líderes mundiales. Un viaje de 17.000 kilómetros, en el que cruzaron dos continentes y 21 países, para llegar a Ciudad del Cabo el 12 de agosto de 2015, Día Internacional de la Juventud. En este proyecto podías participar siendo una persona joven entre 14 y 30 años.

3.2 En España:

a. Iniciativa Xove tiene algunos proyectos de grupos de jóvenes informales. En algunos institutos tienen adolescentes, denominados antenas, que se encargan de gestionar la información que llega desde la oficina de información juvenil e informan y dinamizan a otras personas jóvenes para que participen.

b. La mesa local de la juventud del Ayuntamiento de Puente Genil (Córdoba) es un órgano asambleario y ejecutivo que se creó en Octubre de 2007. Con apoyo de la Delegación de Juventud del Ayuntamiento de Puente Genil, y tras una serie de reuniones de creación, las personas jóvenes participativas de la localidad, asociadas o no, deciden crear este órgano como interlocutor válido entre la juventud de la población y la administración local.

4. Estrategias y propuestas para la implicación de juventud no asociada.

Tenemos que establecer una "tercera vía" de participación juvenil a medio camino entre la participación individual y la asociativa ya existente. Hablamos del **agregacionismo⁷ o colectivismo juvenil** que dé cabida a grupos de personas jóvenes no unidas por un ideario expresado y formalizado en unos estatutos, sino por una actividad o temática de su interés. De este modo, es la actividad, y no tanto la

⁷ Según Víctor Ventosa, director de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural: "el **agregacionismo**, caracterizado por el agrupamiento informal de jóvenes (frente a la organización formal y asociada) en torno a actividades temáticas de su interés (no en base a idearios y programas generalistas)".

estructura organizativa y asociativa, la que da sentido a esa unión (colectivo de break-dance, grupo de teatro musical, amigos de los juegos de rol, etc.). Pero este planteamiento debe ir acompañado de una propuesta que dé cobertura jurídica y legal plausible para llevarlo a la práctica.

La legislación referente a la incorporación de la juventud no asociada debe tener en cuenta las diferentes casuísticas territoriales.

Existen entidades de innovación, de prestación de servicios, de defensa y de generación de valores que tienen a la juventud como colectivo destinatario. En estos casos se debería hacer un seguimiento individualizado, ya que, si el fin de la entidad se ve desvirtuado por intereses económicos, debería ser parte del tejido empresarial y no tanto asociativo.

Las voces individuales son difíciles de escuchar por su amplitud, la falta de tiempo y la posible disparidad. La juventud ejerce su ciudadanía en escenarios formales en los que se desarrollan de manera libre, y no formales, donde Abad sostiene que la *“visualización, reconocimiento y legitimación en la escena pública, demanda formas de participación ligadas al ejercicio de una ciudadanía específicamente juvenil, en la cual los y las jóvenes se empiezan a reconocer, y a la vez inciden para ser reconocidos por la sociedad, con unos derechos e intereses distintos a los de los niños y las niñas, los y las adolescentes y las personas adultas”*.

La sociedad joven se configura con códigos y estilos propios desarrollados en su proceso de socialización a través de diferentes agentes como la familia, la escuela, el grupo de pares, la iglesia, los medios de comunicación que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésto genera nuevas formas de expresión y de sentimientos de pertenencia, muchas veces no sistematizados, que dificultan el acceso a plataformas de participación juvenil regidas por la burocracia.

A. A nivel estatal

El Consejo de la Juventud de España, junto al INJUVE, como coordinadores del *National Working Groups* del Diálogo estructurado en España, tiene una iniciativa con Las Embajadas del Diálogo Estructurado donde la juventud tanto asociada como no asociada tiene cabida.

B. A nivel de las CCAA.

- El Consejo de la Juventud de Extremadura recoge, dentro de las entidades que lo componen, las entidades conveniadas. Esta tipología de entidades quiere incorporar grupos no formales de interés que hacen actividades como break dance, hip,hop ...
- El Consejo de la Juventud de La Rioja cuenta con una bolsa de voluntariado donde se incorpora a juventud tanto asociada como no asociada.
- Los grupos de trabajo de algunos Consejos de la Juventud de ámbito regional hacen selección de personas jóvenes con interés por trabajar sobre un tema específico sin necesidad de pertenecer a alguna entidad miembro.

La estrategia para incorporar la representación de la juventud no asociada puede ser que en cada grupo de trabajo elijan un representante que pueda optar a algún cargo en la Comisión Permanente y tener voz y voto en representación del grupo.

C. A nivel local y provincial

- El espacio auto-gestionado de Madrid, el Campo de Cebada (en el barrio de La Latina) propone al vecindario y toda persona que quiera participar crear un espacio y auto-organizarse con gente del barrio.
- Muchos grupos urban se agrupan de manera informal y se les convoca en diferentes Ayuntamientos sin necesidad de tener una figura jurídica propia.

Estas iniciativas resultan inclusivas para la juventud no asociada, es necesario organizar a este colectivo para vertebrar su participación.

5. Conclusiones

La participación juvenil supone un empoderamiento hacia la transición a la vida adulta y de la construcción de la identidad joven basada en sus identidades, orientaciones o modos de actuar. Los contextos son diferentes y propician sinergias entre las personas agentes implicadas creando una cultura participativa propia que conforma sus formas propias de expresión.

Agruparse por un objetivo común supone un proceso de enseñanza-aprendizaje entre el grupo de iguales que configura la identidad tanto personal como colectiva. Esto supone ser parte y tomar parte en procesos interactivos grupales que propician y enriquecen experiencias grupales. Es el grupo el que gana y que produce una mejora social que revierte en la comunidad.

Fabián Acosta y Diego Barbosa hablan de *“la juventud como el tiempo de la anticipación y de la emergencia de las personas realmente libres”*. La única participación efectiva es en la que el colectivo juvenil decide e interacciona en igualdad de condiciones con el mundo que los rodea.

La participación juvenil vela por la construcción de una subjetividad independiente protagonizada por una ciudadanía activa joven. Esta participación debe tener en cuenta el territorio, la diversidad y los grupos informales con el fin de propiciar escenarios más justos, equilibrados e igualitarios donde todo el colectivo tenga protagonismo.

Una sociedad compleja debe ser entendida desde diferentes perspectivas, desde una actitud abierta y flexible al cambio, donde el colectivo juvenil pueda expresarse en clave de igualdad. Debemos ser parte activa en este proceso de transformación social superando los nuevos retos de la participación juvenil.

Aproximación a una propuesta de investigación del empoderamiento de los jóvenes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya¹

Mgter. Sonia Páez de la Torre

Institut de Recerca Educativa- Departament de Pedagogia- Universitat de Girona -
Facultat d'Educació i Psicologia- Girona, España. Ph.D. en Educació (FI-AGAUR).

soniapeazdelatorre@gmail.com

Palabras Claves: jóvenes del cono sur latinoamericano; empoderamiento; inmigración; Catalunya.

Resumen

La presente comunicación forma parte de un trabajo de investigación mayor, que indaga en los procesos de empoderamiento de jóvenes entre 20 y 34 años originarios del cono sur de América Latina que, tras una experiencia migratoria, viven desde hace más de un año en Catalunya.

Teniendo en cuenta el modelo de análisis de Bourdieu y el objeto de estudio de este proyecto, en la primera etapa de trabajo de campo se aplicaron biogramas diseñados para recoger datos generales sobre el grupo social en particular. El objetivo de esta comunicación es exponer los primeros resultados obtenidos; discutir las aportaciones y dificultades de la opción metodológica utilizada y reflexionar acerca de los desafíos para el progreso de la investigación.

1. Puntos de partida.

El proceso de empoderamiento de los jóvenes del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya: trayectorias en transición hacia la vida adulta.

Las fuentes de este estudio están vinculadas a mi propia experiencia migratoria y al Proyecto *HEBE*², en el que desarrollo mi formación como investigadora. El

¹ Este trabajo se lleva adelante gracias al apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya y al financiamiento del Fondo Social Europeo de la Unión Europea. Además, se nutre de la dirección del Dr. Pere Soler Masó (UdG) y del Dr. Carles Feixa (UdL), a quienes quiero agradecer.

² Proyecto *Hebe: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil*. MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. Dr. Pere Soler (IP) (Universitat de Girona)

se centra en los y las jóvenes -y jóvenes adultos- de 20 a 34 años, originarios del cono sur de América Latina (Argentina, Uruguay y Chile) que están efectuando o han efectuado recientemente su transición hacia la vida adulta en el contexto catalán y se encuentran: a) estudiando; b) trabajando; c) estudiando y trabajando; d) ni estudiando ni trabajando³.

La hipótesis de investigación busca constatar si la migración, durante el período de la juventud, puede ser pensada como un proceso de empoderamiento en sí mismo: se trata de una oportunidad para incrementar las capacidades del individuo, la autoconfianza y el desarrollo de un gran abanico de habilidades sociales. El cambio de espacio sociocultural implica el inicio de un proceso de superación de dificultades, de crecimiento y fortalecimiento personal, entre otras cosas.

A su vez, en la sociedad de acogida existen una serie de ofertas educativas, laborales, culturales y sociales a la que los y las jóvenes inmigrantes intentarán acceder, de acuerdo a sus intereses y expectativas de vida. Las posibilidades que dicho contexto les ofrezca -o restrinja-, determinadas por un marco político y legal específico, condicionarán su relación con el entorno, sus modalidades de integración y de empoderamiento.

La teoría de los capitales de Pierre Bourdieu guía las preguntas que subyacen a este planteo y permite delimitar el objetivo específico: conocer cuál es la relación que existe entre el capital económico, social, cultural y simbólico de estos jóvenes y las posibilidades de empoderamiento que les ofrece el contexto social en el que se insertan (Bourdieu, 1986; 1991, 1996, 1999; Bourdieu, y Passeron, 1967; Bourdieu y Ruiz de Elvira Hidalgo, 1998).

Siguiendo las reflexiones desarrolladas por el equipo HEBE, entiendo al empoderamiento como un proceso que se desarrolla poniendo en diálogo las capacidades personales y el reconocimiento que hace la sociedad de acogida de dichos capitales y los recursos que -de acuerdo a ese reconocimiento- les ofrece la sociedad de destino. En la medida en que la relación dialéctica entre la esfera individual y la social se efectúe satisfactoriamente, sea cercana y positiva, los y las jóvenes serán capaces de decidir y actuar sobre su propia vida; empoderados y activos, podrán también efectuar transformaciones y aportaciones a la comunidad de pertenencia (Zimmerman et. al. 2010)

³ Una síntesis de la primera comunicación sobre este proyecto está disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B0P43kuqY0CNRFJtOW9VMnRzckE/view>

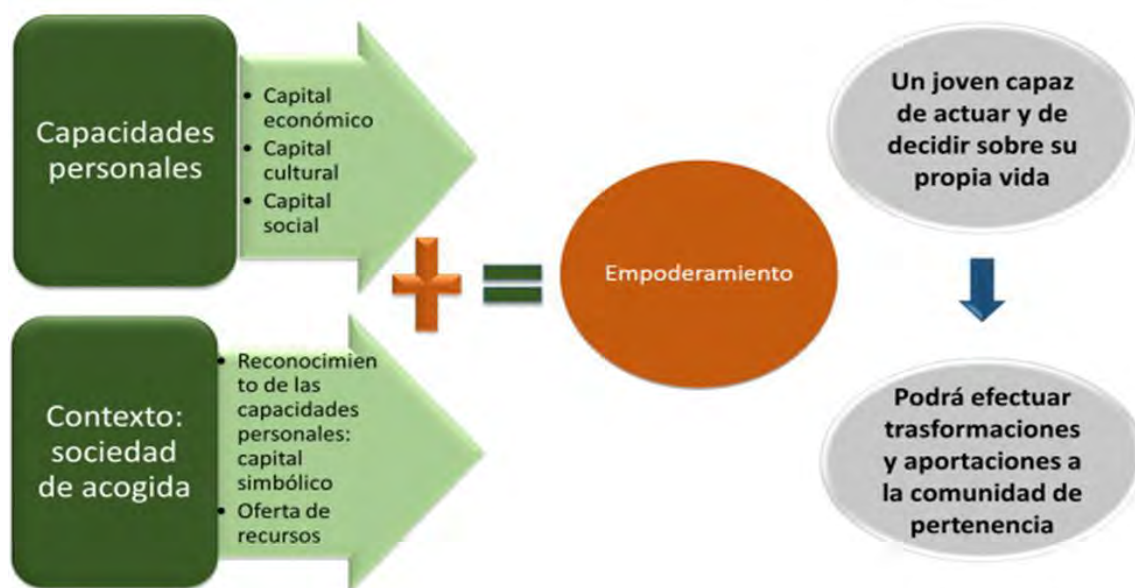


Figura 1: El concepto de empoderamiento en diálogo con la teoría de Pierre Bourdieu.

2. Del cuarto oscuro del investigador al montaje de la escena.

2.1. *Backstage*: notas para iluminar el campo de estudio.

El trabajo del investigador se asemeja al de los viejos profesionales de la fotografía analógica. La tarea consiste en reunir una serie de productos sensibles a la luz, en pasar varias horas encerrado en un cuarto oscuro para lograr, con paciencia y delicadeza, una imagen de alta calidad. Para el caso del investigador, resulta necesario realizar ciertas actividades importantes que, aunque puede que luego formen parte del *backstage*, definen la calidad de los resultados.

Para iluminar el campo que interesa a este estudio, una de las primeras tareas consistió en mapear los recursos, redes y organizaciones sociales creadas por el colectivo de inmigrantes originarios del cono sur latinoamericano que viven

en Catalunya. Se entabló contacto con los Consulados, a quienes se les explicó las características del proyecto de investigación y se les solicitó acceder a toda información que pudiera llegar a ser útil: noticias sobre las asociaciones existentes en la comunidad; y datos (cantidad, edad, sexo, año de llegada, lugar de procedencia y de residencia, distribución geográfica, etc.) sobre los y las jóvenes originarios de Argentina, Chile o Uruguay que viven en el territorio.

Paralelamente se rastreó por internet a las agrupaciones uruguayas, chilenas y argentinas de la comunidad. La recolección de correos electrónicos, direcciones, teléfonos y páginas web, permitió crear una base de datos. Se les envió un correo presentándoles también el proyecto, sus objetivos y el blog que se inauguró con la idea de fundar, justamente, un canal de diálogo con los y las jóvenes, cuyas

realidades quiero conocer⁴. Además de pedirles información general sobre el colectivo de interés también se les propuso un encuentro, pues interesa saber cómo funciona el centro: cuándo se fundó, qué actividades se desarrollan y qué relación tiene con los y las jóvenes.

Una tercera actividad consistió en buscar páginas de Facebook de chilenos, argentinos y uruguayos de Catalunya y sistematizar algunos datos que pudieran servir—tipo de página, cantidad de miembros, finalidad de la misma—. Una vez que aceptaron la solicitud de amistad se siguió con el protocolo: presentación del proyecto y del blog. Aunque no se trabaja recolectando datos de estas páginas porque funcionan caprichosamente y porque las fuentes no son del todo confiables, sí se hace un seguimiento continuo de las mismas para estar al caso de las actividades que se realizan, de las necesidades y preocupaciones que emergen en estos espacios.

2.2. Luz, cámara y jacción!: algunas pistas.

La información que los Consulados brindaron fue muy general. El de Argentina y Chile estimaron el número aproximado de conciudadanos que viven en Catalunya, el de Uruguay en cambio no disponía de dicha información. El Consulado uruguayo ~~recomendó localizar a las asociaciones~~ en una sección de la web oficial; el de Chile prefirió reenviar el pedido, por cuenta propia, a sus asociaciones y el de Argentina no hizo referencia al tema en su respuesta.

Se descubrieron 27 agrupaciones fundadas por inmigrantes originarios del cono sur latinoamericano en la comunidad. Las respuestas de estos centros tampoco fueron masivas. Se concretaron 6 encuentros con los representantes de las organizaciones que, de un modo u otro, intentan no naufragar en los resabios de la crisis y el masivo retorno de los compatriotas. Las entrevistas han permitido alumbrar varios aspectos sobre la realidad de los y las jóvenes y posibilitaron una reflexión más profunda sobre el diseño metodológico del trabajo. Asimismo, inauguraron un contacto más directo con el grupo de interés, ya que se recibió invitaciones para participar de eventos a los que se asistió y en los que se pudo contactar con posibles participantes⁵.

⁴ <https://fronterasindomitas.wordpress.com/>

⁵ Estas experiencias han quedado recogidas en dos post del blog que pueden consultarse en los siguientes enlaces: <https://fronterasindomitas.wordpress.com/2016/02/10/manos-a-la-obra-2/> <https://fronterasindomitas.wordpress.com/2016/03/31/cosa-de-uruguayos/> En este momento se trabaja en un post sobre los encuentros con las agrupaciones argentinas.

⁶ Como argentina, no puedo dejar de ser autocrítica. Cuando investigué qué organismos de mi país existían en el territorio, no me llamó la atención encontrar solo un espacio y que se respondiera vagamente mi correo. Culturalmente tendemos al individualismo y al egocentrismo. Sin embargo de las páginas de Facebook a las que hago seguimiento, esta es sin duda una de las más activas (habría que pensar en aquellos estudios

Del seguimiento de las páginas de Facebook, se advierte que muchas están abandonadas, otras desiertas o con pocos miembros; algunas son muy activas⁶ y otras casi nada. Sus integrantes no residen necesariamente en Catalunya, a veces escriben turistas, personas que vivieron aquí tiempo atrás, otras que están pensando en venir y hacen preguntas en el foro⁷. Circula información de todo tipo: fiestas, invitaciones, dudas y asesoramiento sobre

Consulados	<ul style="list-style-type: none"> • Uruguay: sin datos • Argentina: 150.000 aprox. en esta "jurisdicción" (Bcn): de los cuales la mayoría tiene doble ciudadanía (Española-Italiana). • Chile: los que han solicitado algún trámite, desde el año 2012 a la fecha, ascienden aproximadamente a 13.000 connacionales.
Asociaciones (27 en total)	<ul style="list-style-type: none"> • Uruguay (13 asoc.): 3 entrevistas (Bcn, Blanes y Vila Nova i La Geltru) • Chile (6 asoc.) 2 entrevistas (Bcn y Blanes). • Argentina (8 asoc.) 1 entrevista (Bcn)
Facebookgrafía (26 en total)	<ul style="list-style-type: none"> • Uruguayos: 10 páginas (1: de "adolescentes uruguayos") • Argentinos (10 páginas) • Chilenos (6 páginas) (1: "jóvenes chilenos")

Figura 2: Síntesis de los datos recogidos en el primer acercamiento al campo.

2.3. El montaje de la escena: estrategia metodológica.

Los primeros acercamientos al campo han sido enriquecidos con la revisión de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu (1986; 1991, 1996, 1999; Bourdieu, y Passeron, 1967; Bourdieu y Ruiz de Elvira Hidalgo, 1998) y la exploración sobre la aplicación que numerosas investigaciones sobre inmigración y juventud han realizado de la teoría del sociólogo francés (Sayad, 2010; Criado 2004; Erel 2010; Garzón 2006, 2010; Li, 2015; Nowicka, 2015). Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se advierte que la metodología requerida es esencialmente cualitativa, pues

que discuten si la participación en Facebook es genuina). En este espacio, los argentinos se preguntan y se responden, se ayudan, se asesoran, se ofrecen información. Incluso ha surgido la idea de crear una asociación solidaria, para intercambiar servicios/ayuda/difundir la cultura, a la que me he sumado.

⁷ En la página "Argentinos en Barcelona", por ejemplo <https://www.facebook.com/groups/28958660488/?ref=ts> entre diciembre y abril, he percibido un incremento en la cantidad de gente interesada en venir. Habría que indagar si el fenómeno tiene que ver con el cambio de gobierno y políticas o si tiene que ver con que estas personas aprovechan el verano para venir (y se preparan los meses anteriores).

ésta “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004: 27).

Este recorrido teórico ha permitido diseñar una herramienta que se cree adecuada para analizar el proceso migratorio de los y las jóvenes en cuestión, basada en la técnica de Biogramas que propuso en 1947, Theodor Abel:

Los biogramas son relatos de vida escritos bajo demanda por personas que pertenecen a un grupo social seleccionado, de acuerdo con direcciones específicas para contener y conformar el objetivo de obtener datos masivos (...) más que cualquier otro método, el uso de biogramas requiere de iniciativa, habilidad ingenuidad e imaginación por parte del investigador (Abel, 1947, citado en Feixa, 2006: 11).

En una primera instancia se solicitaría a los participantes que completen el Biograma A, con el fin de obtener información sobre el volumen y la estructura del capital económico, social, cultural y simbólico que tenían en sus territorios de origen y saber cómo se han transformado estos recursos en la sociedad de acogida; se conocería así la situación actual de algunos jóvenes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya. Esta primera fotografía permitiría detectar casos en los que indagar con mayor profundidad, mediante la demanda de un Biograma B y una entrevista semi-estructurada. En un tercer momento se pediría un nuevo encuentro para realizar una entrevista en profundidad, que junto a los relatos anteriores –obtenidos con el Biograma A, el Biograma B y la entrevista semi-estructurada- posibilitarían la reconstrucción de relatos de vida.



Figura 4. Diseño metodológico y fases del trabajo de campo.

3. El etalonaje

Discusiones y retos para el progreso del proyecto.

Desde el ámbito de la pedagogía social las metodologías de la sociología cualitativa y de la antropología cultural han sido útiles, entre otras cosas, para conocer las transiciones de las personas a lo largo del tiempo, los cambios que en ella se van generando y que, entramados a “(...) otras variables socioambientales como el estatus socioeconómico, los contextos étnicos y parentales, religiosos y socioculturales, configuran ese discurrir vital” (García, 1995:42). El planteo y el uso de estas técnicas, que en educación se han dado a conocer bajo el genérico de “metodologías etnográficas o etnografía educativa”, ponen el acento en la mirada, la voz y la experiencia de los individuos (Goetz y LeCompte, 1988). Esto significa resignar a la posibilidad de realizar generalizaciones; a cambio se obtiene la profundidad en los datos y se abre un espacio propicio para el auto-análisis de los participantes, brindando así protagonismo y empoderamiento a las minorías de una sociedad.

Para garantizar la calidad del trabajo de campo, se están siguiendo las aportaciones de Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008) quienes proponen someter la validez de los constructos al juicio de los expertos en el tema para saber cuán adecuados son estos en relación a los objetivos y los resultados que se esperan obtener. A los fines de facilitar dicha tarea, se han realizado una serie de pruebas previas. Los instrumentos se presentaron y discutieron primero en el Seminario que organiza el Centro de Estudios sobre Juventud y Sociedad de la Universidad de Lleida⁸. Luego se realizaron dos ensayos: se pidió la colaboración a un joven antropólogo que es originario de otra provincia del país, vive en Barcelona y trabaja en programas de “retorno voluntario” dirigidos a inmigrantes⁹; una segunda verificación se realizó con una joven argentina de 29 años que efectuó su proceso migratorio a los 12 años y vive en Valencia. Ambas aportaciones –enriquecidas por la especificidad de las características y las trayectorias personales de cada uno- han permitido optimizar y avanzar en algunos aspectos del diseño metodológico. Una vez que los instrumentos se sometan al juicio de los expertos, se avanzará en la recolección de datos.

⁸ El Seminario de Estudios sobre Juventud y Sociedad es una actividad formativa del Programa de Doctorado en Patrimonio, Territorio y Cultura (Facultad de Letras de la Universidad de Lleida) y es organizado por el Grup de Recerca Centre d'Estudis sobre Joventut i Societat-JOVIS (2014SGR0683). Las sesiones se dividen en dos: en la primera parte los investigadores en formación exponen sus proyectos de investigación y en la segunda se discute la metodología y los resultados del trabajo. Las sesiones son abiertas a toda la comunidad universitaria y están coordinadas por el Dr. Carles Feixa, Eduard Ballesté y Tanja Strecker.

⁹ El Ministerio de Empleo y Seguridad Social de España, a través de la Secretaría General de Inmigración y Emigración y la Dirección General de Migraciones, financia programas de retorno voluntario de extranjeros cofinanciados desde 2015 por el nuevo Fondo de Asilo, Migración e Integración. La Generalitat de Catalunya, también tiene programas de este tipo.
http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Retorno_voluntario;
http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/immigracio/politiques_i_plans_dactuacio/pla_de_ciutadania_i_immigracio_2009-2012/programes_retorn/als_paisos_dorigen

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. En Richardson, J. (ed.). Handbook of theory for the sociology of education. Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, P. (1996). Cosas dichas. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo (Vol. 1). España: Ediciones Ákal.
- Bourdieu, P., & Ruiz de Elvira Hidalgo, M. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P., Passeron, J. –C. (1967). Los estudiantes y la cultura. (3era ed.). Buenos Aires: Editorial Labor.
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642–660. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42857433>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 01-44
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- García, A. V. M. (1995). Fundamentación teórica y uso de las técnicas historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social (pp. 41- 60) Salamanca: Ediciones Universidades de Salamanca
- Garzon, L. (2006) Trayectorias e integración de la inmigración Argentina y Ecuatoriana en Barcelona y Milano. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0216107-162125/lgg1de1.pdf> Acceso 06 de Junio de 2015.
- Garzon, L. (2010) Migración y movilidad social: argentinos y ecuatorianos entre las “Américas” y las “Europas”. Septiembre. IACCHOS - Institute for Analysis of Change in History and Contemporary Societies.
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Li, H. (2015). Moving to the city: educational trajectories of rural chinese students in an elite university (pp. 126-146). En Costa, C. Murphy, M. (eds.) Bourdieu, habitus and social research. The art of application. UK: Macmillan Palgrave.
- Martin Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En Martin Criado, E. Alonso, L. E, Moreno Pestaña, J.L. Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Nowicka, M. (2015) Habitus: its transformation and transfer through cultural encounters in migration. En Costa, C. Murphy, M. (eds.) Bourdieu, habitus and social research. The art of application (pp. 93-110). UK: Palgrave Macmillan.
- Sayad, A. (2010). La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropolos.

Zimmerman, M. A., Stewart, S., Morrel-Samuels, S., Franzen, S., Reischl, T. (2010) Youth empowerment solutions for peaceful communities: combining theory and practice in a community-level violence prevention curriculum. SAGE publications.

La Autonomía Personal: un Indicador del Empoderamiento Juvenil

Byron Cevallos Trujillo Byron byron_2289@hotmail.com

María Belén Paladines mabelenpaladines@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen. La emergente necesidad de generar procesos de desarrollo comunitario donde los jóvenes sean parte, se empoderen y busquen relaciones de equidad y justicia, es uno de los retos que como sociedad nos llama. Lo que plantea este trabajo es una revisión teórica de los conceptos de empoderamiento y autonomía personal, en relación a la investigación en proceso, la cual pretende validar en la práctica la autonomía personal como un indicador del empoderamiento juvenil, con jóvenes entre 15 a 25 años de edad, en tres municipios de la Comunidad de Cataluña (Barcelona, Badía del Vallés, Girona) y uno en el Ayuntamiento de Madrid - España.

Palabras clave: empoderamiento juvenil, indicadores, autonomía personal, jóvenes, iniciativa, comunidad.

1. Introducción

En los últimos años, se ha incrementado la preocupación por atender las necesidades de los jóvenes y escuchar sus inquietudes. Por tal, uno de los retos de la década de la Unión Europea orientado a los jóvenes, es el diseño de políticas de intervención basadas en pruebas concretas de sus experiencias y conocimientos. En consonancia con los cambios sociales recientes, el empoderamiento se ha convertido en el paradigma de las teorías del desarrollo y uno de los objetivos de los programas destinados a la educación, la cultura, la juventud, la sociedad y la cooperación (HEBE, 2015).

Este documento, es proceso de una investigación que se enmarca en el proyecto HEBE "El Empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil", desarrollado por un equipo de investigación de profesores de la Universidad de Girona, Universidad de Barcelona, Universidad Autònoma de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Previamente, en los años 2010 al 2013, se realizó una investigación en el marco del proyecto I+D+I: La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario (Úcar y Heras, 2014). Uno de los resultados fue la elaboración y validación de un sistema de indicadores de empoderamiento comunitario (Soler et al., 2014). Con base en este, el proyecto HEBE elabora y valida su propuesta de batería de indicadores para el "empoderamiento juvenil".

Esta última batería de indicadores, se toma como referencia para el proceso de investigación propuesto aquí. Nos centramos en uno de los indicadores de empoderamiento juvenil: la "autonomía personal", estableciéndonos las siguientes

preguntas: ¿Qué características de la autonomía personal están relacionadas con el empoderamiento juvenil? ¿El indicador “autonomía personal” permite valorar el nivel de empoderamiento juvenil?

Este artículo hace un acercamiento preliminar a la investigación, centrándose principalmente en el análisis teórico de las variables propuestas.

2. Método revisión teórica

Desde un proceso sistemático de búsqueda se consultan bases de datos y revistas especializadas. Las bases de datos exploradas son: ERIC, ISOC-CSIC, Dialnet, Google Scholar y Science Direct. Para la selección de las revistas especializadas se analizan trabajos que contengan reflexiones sobre indicadores de empoderamiento juvenil y la autonomía personal en jóvenes. Las revistas consultadas son: Revista de Estudios de Juventud-INJUVE, Recerca revista de pensament i anàlisi, Revista de la Universidad de Manizales y Social Science Research Network.

La búsqueda se organiza a partir de los siguientes descriptores: Empoderamiento juvenil y autonomía (ES), Youth empowerment and autonomy (EN), Empoderament juvenil i autonomia (CA). Estos además se cruzan con las palabras clave: indicadores, participación, autogestión, agencia, autodeterminación e iniciativa. En la tabla 1 se presenta el número de artículos encontrados en la primera fase del análisis.

Tabla 1. Artículos seleccionados en la fase de análisis de literatura

<i>Periodo de Búsqueda: 2000 - 2016</i>	DESCRIPTORES:	EMPODERAMIENTO JUVENIL Y AUTONOMIA		YOUTH EMPOWERMENT AND AUTONOMY		EMPODERAMENT JUVENIL I AUTONOMIA	
PALABRAS CLAVE	BASE DE DATOS	No. registros	Selecc.	Número de registros	Selecc.	Número de registros	Selecc.
<i>Indicadores, participación, autogestión, agencia, autodeterminación, iniciativa.</i>	ISOC	19	4	68	0	0	0
	ERIC	0	0	307	1	0	0
	Google académico	6.090	19	19.800	3	1.820	4
	SCOPUS	0	0	23	1	0	0
	Science direct	0	0	866	1	0	0
	TESEO	0	0	0	0	0	0
	Dial net	54	4	49	0	0	0
	Total	6163	27	21113	6	1820	4
	Total seleccionados	37					

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En el siguiente paso se filtraron los documentos encontrados utilizando los siguientes criterios:

- *De actualidad*: artículos publicados entre el 2000 y 2016.
- *De autoría*: trabajos de autores reconocidos por sus aportaciones a la temática.
- *De pertinencia*: artículos cuya temática se ajusta específicamente al tema de investigación.

Se escogen 37, analizados en dos apartados, el primero hace un acercamiento a diversos enfoques que existen sobre el concepto de empoderamiento, en el segundo se revisan enfoques sobre autonomía personal en jóvenes y su relación como indicador de empoderamiento.

3. El empoderamiento como mecanismo de transformación

Desde los 80, el tema del empoderamiento ha sido fundamental en el trabajo de diversas organizaciones de desarrollo (Luttrell, Quiroz, Scrutton y Bird, 2009), utilizándose frecuentemente en las justificaciones de intervención de diversos proyectos de desarrollo social.

El empoderamiento es un término de uso común en la actualidad (Suset, 2010). Una de las definiciones dadas al empoderamiento, es la planteada por Rappaport (1984) quien lo describe como el proceso y los mecanismos mediante los cuales las personas, las organizaciones, y las comunidades ganan control sobre sí mismos. Para otros en cambio, el empoderamiento es un concepto político que implica una lucha colectiva contra las relaciones sociales de opresión, para otros se refiere a la conciencia de los individuos y el poder de expresar y actuar sobre los deseos de uno, diferencias que se deben a los diversos orígenes y usos diferentes del término (Luttrell et al., 2009).

Al ser un término complejo y ambiguo, se hace necesario un análisis que implique una mirada individual y colectiva. Desde el ámbito individual, busca el desarrollo personal, el fortalecimiento de valores como la autoestima, la confianza y el pensamiento crítico. Desde el comunitario, permite configurar colectivamente nuevas perspectivas de cambio. Sin embargo, como argumenta Maton (2008), el empoderamiento individual y el colectivo son interdependientes.

Soler y otros autores (2014), proponen una idea de empoderamiento vinculado a un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de los individuos y las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión y cambio, tanto individual como colectivamente.

Así mismo, Maton (2008) señala que un escenario empoderador tiene el potencial para contribuir en tres ejes: el individual, el comunitario y el que incide en la sociedad en general. Al final los procesos tanto individuales como colectivos, apuntan a generar líneas de acción que provoquen cambios en las estructuras tanto personales como comunitarias. Todo ello implica la autorrealización y emancipación de los individuos y comunidades, el reconocimiento de los grupos/comunidades y la transformación social (Soler, et al., 2014, p. 54).

3.1. Jóvenes y Empoderamiento

Existen varias corrientes y aproximaciones teóricas para definir a la juventud. En los años 70, intelectuales de diversas disciplinas entendían a la juventud desde tres perspectivas: como delincuentes, contestatarios o consumistas; estos enfoques, fueron replanteados en los 90, con la aparición de las bandas o tribus juveniles (Pérez, 2008, p. 20), estas llamaron la atención de investigadores y académicos para analizar esta fenomenología, llegándola a reconocer como “un sector social específico con rutinas culturales peculiares o con experiencias colectivas que definen un tipo de inserción en la sociedad” (Gómez, 2011, p. 29).

Las condiciones de exclusión y baja atención a las necesidades que ha afectado históricamente de los jóvenes, así como los pocos espacios de participación que se les ha otorgado, plantea un cambio que se ha dado en un principio de siglo caracterizado por fuertes y rápidas transformaciones que se producen a nivel económico y social, aportando a la juventud y a la sociedad nuevos retos y nuevas oportunidades (Agudo y Alborna, 2011). Al respecto Bendit (2007), señala que esto ha conllevado cierta incertidumbre en la juventud a la hora de construir sus trayectorias vitales y su propia identidad adulta. Frente a esto, el empoderamiento parece ser una respuesta que alienta a propiciar nuevos escenarios de transformación a nivel teórico y práctico.

A nivel internacional, el término "empoderamiento juvenil" describe una serie de actividades que incluyen sistemas de microcréditos y de empleo en muchas naciones de África, actividades relacionadas con salud reproductiva y la autoestima de mujeres en América, programas de empoderamiento a mujeres destinadas a superar disparidades de género en Asia y actividades de empoderamiento espiritual de organizaciones basadas en la fe (Mohajer y Earnest, 2009). Diversos autores mencionan que a pesar de la ambigüedad del término, este se ha incorporado con éxito en varias disciplinas educativas incluyendo la teoría crítica, participativa o la investigación acción (Bogdan y Biklen, 1992 en Mohajer y Earnest, 2009).

Por tanto, la relación entre empoderamiento y juventud propone propiciar jóvenes críticos de su realidad, capaces de ser agentes transformadores que promuevan el desarrollo de su comunidad. No se trata de otorgarles la responsabilidad del cambio social que se quiere, sino de hacerles partícipes de los cambios y que tengan capacidad de elección sobre sus propias vidas. Se requiere así, que los jóvenes exploren nuevas capacidades, desarrollen destrezas, fortalezcan su personalidad, sean autónomos y capaces de ejercer plenamente su ciudadanía.

De esta forma, desde este trabajo entendemos al empoderamiento como el proceso sistemático que provoca en los jóvenes, asumir un rol protagónico sobre sus propias trayectorias de vida, que conlleve un pensamiento crítico posibilitador de una transformación social con fines de equidad, justicia e igualdad.

4. La autonomía personal en jóvenes

Desde la experiencia de trabajo con jóvenes en diversos contextos sociales y culturales, se han evidenciado propuestas concretas de colectivos juveniles que han puesto en evidencia muestras de autonomía personal y comunitaria, favoreciendo procesos de empoderamiento grupal y personal.

Los procesos de emancipación y autonomía juvenil desde una visión histórica, han sido efecto principalmente de factores sociales, económicos y políticos. Gil (2005), señala que hasta los 80 los jóvenes se insertaban socialmente a través de estructuras de parentesco, provocando que se facilite su acceso a los estatus adquiridos. Sin embargo, este mismo autor señala que, desde que la globalización de los mercados ha extendido el predominio de la sociedad postindustrial, sus consecuencias han pasado a transformar la estructura de la construcción biográfica, la cual ha dejado de depender de la red familiar o comunitaria para ser un proceso más individual o personalizado.

Gil (2005), señala además que esto afecta principalmente a los estratos profesionales urbanos, lo que se podría denominar como “las nuevas clases medias”. Actualmente los condicionamientos económicos no dan garantía de estabilidad, provocando sensaciones de incertidumbre e inestabilidad. Si los jóvenes, que son parte de estas estructuras familiares, antes tenían asegurada su inserción social por las estrategias familiares dadas, ahora deben buscar sus propios medios de integración e inserción socioeconómica. Sin embargo, por los condicionamientos económicos, Gil explica que los jóvenes de este grupo particular, se verán obligados a mantener el vínculo familiar de dependencia, provocando una prolongación forzosa del mismo.

Esta mirada socioeconómica frente a las condiciones de emancipación de los jóvenes, abre así al debate que se propone aquí: los procesos de autonomía personal en jóvenes como un factor incidente para el empoderamiento. Frente a estas realidades, el empoderamiento y la autonomía son quizá el *vehículo* en el cual los jóvenes podrán fijar sus propuestas y sueños hacia un futuro más esperanzador.

Ahora bien, a la pregunta de qué se entiende por autonomía, Muñoz y Alvarado (2011) señalan que es una potencia de todo sujeto o sociedad que le permite interrogarse por el mundo que le rodea y comprender qué es necesario transformar. Así, la autonomía personal se relaciona directamente con el desarrollo de herramientas que posibiliten la decisión sobre los propios proyectos vitales, en tanto faciliten la implicación en la vida social y el acceso a la esfera sociopolítica. Las personas autónomas al ser responsables de su propio destino, se convierten en agentes activos de lo que pasa a su alrededor (Agudo y Alborná, 2011).

Agudo y Alborná (2011), mencionan que el concepto de autonomía personal es una de las herramientas necesarias, junto al empoderamiento, para cualquier política de juventud, en tanto ayuda a mejorar sus propios proyectos de vida y su implicación hacia la esfera sociopolítica mediante prácticas de participación ciudadana. Además, señalan que la autonomía personal no es solo una condición, sino que está condicionada a las influencias del entorno social en el que el individuo se desarrolla.

Otra definición dada sobre la autonomía es propuesta por Kagitcibasi, quien la define como el estado de ser un “agente autogobernado” y contrasta la autonomía con una necesidad complementaria: la conectividad. La autonomía es muy difícil de alcanzar para personas que están acostumbradas al control externo y dependen del mismo para su autoestima (Kagitcibasi, 2005 en Pick, Sirkin, Osorio, Xocolotzin y Givaudan, 2007). Se ha encontrado además, que la autonomía está vinculada con relaciones satisfactorias y auténticas (Hodgins, Koestner y Duncan, 1996 en Pick et al., 2007) y con el bienestar (Ryan y Deci, 2000, en Pick et al., 2007), tanto en comunidades de tipo más tradicional como occidental (Deci y Ryan, 2000, en Pick et al., 2007). Por

tanto, al igual que el empoderamiento, la autonomía es un concepto ambiguo y complejo.

Para fines de este trabajo, partimos de la idea de que el concepto de autonomía personal es válido por sí mismo, desde un nivel individual a uno colectivo. Entendemos entonces a la autonomía personal juvenil, como la capacidad interna que tienen los jóvenes de asumir sus propias decisiones dentro de un contexto social y cultural que los involucra. También como un factor que junto a otros, provocará mediante un proceso sistemático, el empoderamiento en los jóvenes. En este sentido, la autonomía se constituye como un indicador para valorar al empoderamiento juvenil, tal como proponen Soler y otros (2014), en su investigación, quienes la ubican dentro de su batería de indicadores, derivando de la misma dos variables: iniciativa y autogestión.

5.1. La autonomía personal como un indicador para el empoderamiento juvenil

El empoderamiento y la autonomía, han sido definidos como los dos ejes centrales de intervención y como los principales retos de trabajo de las políticas de juventud en Barcelona (Agudo y Alborná, 2011), no obstante, no existe un método aceptado para su medición, y el seguimiento de los cambios que con él se producen (Mosedale, 2003).

Cuando se habla de indicadores, se tiende a relacionar al término con variables de carácter cuantitativo. Sin embargo, desde la perspectiva que planteamos, se potencia el término llevándolo al ámbito cualitativo, en el que no existen métodos uniformes ni rígidos para valorar conceptos abstractos de carácter subjetivo y de acción comunitaria.

Desde esta perspectiva, se entiende entonces que a medida que aumenta la autonomía personal en la persona joven, su nivel de empoderamiento aumentará, dado que en el desarrollo de la autonomía personal emergen nuevas capacidades internas frente a la realidad. En palabras de Muñoz (2011), *“la autonomía potencia la articulación de la idea de un nosotros, de la acción política y de la esperanza, como principio práctico”*.

5. Conclusiones preliminares

A lo largo de estas páginas se han analizado diferentes perspectivas existentes en la bibliografía actual sobre empoderamiento y autonomía personal, de lo cual se evidencia que existen diversos enfoques y posturas para comprenderlos. Existe ambigüedad en su uso, por tanto es necesario fortalecer sus nociones teóricas y validarlas con las perspectivas de los jóvenes, a fin de ir consolidando ideas conceptuales más sólidas y justificadas que orienten las prácticas e intervenciones sociopolíticas.

Es importante que se constituyan como herramientas conceptuales que lleguen al contexto, en donde los jóvenes las asuman desde sus discursos en la acción cotidiana. Esta adquisición provocará que su acción se potencie y provoque una inserción más profunda en el sistema que buscan transformar.

Por otro lado, desde la revisión, se evidencia que la autonomía es uno de los factores incidentes para que una persona joven se empodere. Por tanto, se concluye que la autonomía junto a otros indicadores, permiten valorar el nivel empoderamiento en una persona. Además se lo establece como un concepto que recoge a otros conceptos de carácter individual, como la autodeterminación, iniciativa, auto concepto, entre otros. Ahora bien, la tarea que da continuación a este trabajo, es su validación en la práctica desde los jóvenes.

Referencias

Agudo, B. y Alborná, R. (2011). La autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista Estudios de Juventud*, 94, 89–100.

Bendit, R. (2004) “Juventud y políticas de juventud en Europa. Análisis comparativo de políticas nacionales de juventud de los estados miembros de la UE”. En: *Juventut i polítiques de joventut: 25 aportacions*. Diputació de Barcelona, 2007

Gil, E. (2005). “El envejecimiento de la juventud.” *Revista Estudios de Juventud*, 71(1), 11–19.

Gómez, S. (2011). La Juventud como categoría social. En C. d. Juventud, *Lecturas de la realidad juvenil cubana a principios del siglo XXI*. La Habana: Casa Editora Abril.

Hebe Project (2015). The Hebe Project. Recuperado de <https://portal.upf.edu/web/hebe/welcome>

Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., y Bird, K. (2009). Understanding and operationalising empowerment. *Development, Working Pa*, 39.

Maton, K. (2008). Empowering, Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21.

Mohajer, N. y Earnest, J. (2009). Youth empowerment for the most vulnerable A model based on the pedagogy of Freire and. *Health Education*, 109, 424 – 438.

Mosedale, S. (2003). Towards A Framework For Assessing Empowerment. Paper presentado en *International Conference New Directions in Impact Assessment for Development: Methods and Practice*, University of Manchester UK, 24-25.

Muñoz S. y Alvarado S. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en, 1, 115–128.

Pérez, J. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. Pérez, M. Valdéz, & M. Suárez, *Teorías sobre la Juvetud, las miradas de los clásicos* (págs. 9 - 32).

Pick, S., Sirkin, J., Osorio, P., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) 1 Isaac Ortega, 41(2), 295–304.

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.

Soler, P.; Planas, A; Ciraso-Calí, A. y Ribot-Horas, A. (2014). DE PROCESOS DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EMPOWERMENT IN THE COMMUNITY. THE

DESIGN OF AN OPEN INDICATORS SYSTEM FROM PARTICIPATORY EVALUATION PROCESSES. 1723, 49–77.

Suset, A. (2010). Empoderamiento y cambio social a partir de la participación y el fomento de capacidades. *Pastos y Forrajes*, 33 (4), 1-7.

Úcar, X. y Heras, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 21 – 47.

Zimmerman, M. (1995). Psychological Empowerment: Issues and illustrations. *American of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

OBIJUV: Uma estratégia de empoderamento da juventude no Brasil

Candida de Souza (Universidade de Brasília)

didasouza@gmail.com

Ilana Lemos de Paiva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Daniele Nunes Henrique Silva (Universidade de Brasília)

1. Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência (OBIJUV), um projeto desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. O projeto propõe-se a realizar o monitoramento das políticas para a juventude e a realização de ações que produzam o empoderamento dos jovens das periferias urbanas. Sob a perspectiva crítica das políticas sociais, propomos investigações e ações no âmbito da universidade que possam fortalecer a autonomia e o protagonismo político dos jovens e que sirvam de ferramenta de transformação social.

2. Introdução

*"Acredito nos jovens à procura de caminhos novos abrindo espaços largos na vida.
Creio na superação das incertezas deste fim de século."*

Cora Coralina

A presente epígrafe é bastante precisa não só pela esperança que carrega, mas também pelo diagnóstico das incertezas da sociedade contemporânea. No contexto de acirramento da luta de classes, iniciamos um novo século e os desafios que enfrenta a juventude continuam peça fundamental na análise da realidade atual, especialmente nos países periféricos e semiperiféricos.

Como aponta Kehl (2007), ser jovem pode ser um estado de espírito. Além disso, significa fazer parte de uma categoria social que sofre de forma particular as consequências da desagregação das relações sociais provocada por um sistema econômico, ideológico e político que tem seu alicerce na desigualdade. Propomos aqui uma reflexão das principais questões que perpassam a juventude e apresentamos uma experiência de atuação de um grupo de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Brasil. Ainda que modesta frente à magnitude dos desafios postos, trata-se de iniciativa exitosa referente à busca pela construção de outro projeto de sociedade. Para tanto, fazemos inicialmente uma discussão acerca das questões da juventude contemporânea, contextualizadas no cenário do sistema capitalista, especificamente no Brasil.

3. Desigualdade, violência e juventude

O Brasil é um país com alto índice de desigualdade econômico-social. De acordo com dados do Banco Mundial (2015), que avaliam o coeficiente de Gini, índice responsável por mensurar indicadores de desigualdade, o país figura entre os quinze mais desiguais do mundo, no qual a parcela 1% mais rica da população concentra a mesma quantidade de renda que os 50% mais pobres.

Embora na última década tenham sido implementadas políticas públicas que melhoraram as condições de acesso ao consumo de maneira geral (programas de transferência de renda, medidas de concessão de crédito e incentivo ao consumo), a permanência da desigualdade continua o principal entrave na transformação das condições de vida dos cidadãos, e isso afeta sobremaneira a juventude. A mundialização do capital e as novas formas que vem tomando o capitalismo tardio multiplicam a fragmentação das relações sociais de trabalho, especialmente nos países periféricos e semiperiféricos. A consequência disso é a radicalização e ampliação da desigualdade, como constitutiva desse sistema, que traz impactos de ordem cada vez mais perversa aos setores mais pobres da população.

No campo ético-político, muito se fala acerca do processo de exclusão social provocado pelo capitalismo tardio, visto que o grande contingente populacional que está à margem da lógica de mercado não está excluído somente das relações formais de trabalho, mas tem destituídos também os seus direitos econômicos, socioculturais e subjetivos. Apesar de compreendermos a exclusão social como um aspecto importante na análise desse contexto, cabe a problematização acerca do seu uso indiscriminado como chave explicativa dos problemas sociais, tanto no âmbito da academia, quanto no das políticas públicas.

Como forma de minimizar a chamada exclusão, especialmente no que se refere às relações de trabalho, observamos que são implementadas políticas de inclusão social como as que nos referimos acima. Estas, apesar de lograrem êxito em aspectos focalizados da questão social e reduzirem os índices de miséria, não atentam para as causas dessa exclusão, nem movem as estruturas centrais que sustentam o sistema capitalista. Trata-se de políticas centradas em uma lógica reformista neoliberal que explicitam a contradição inerente a esse sistema: ao mesmo tempo em que há desigualdade, há iniciativas focalizadas para a administração desta.

Assim, parece-nos insuficiente analisar os fenômenos sociais produzidos no capitalismo a partir somente da ótica da exclusão social, especialmente por dois aspectos. Primeiro porque esta não se trata de uma categoria incondicional, separada da materialidade. Não podemos falar em exclusão absoluta em um sistema no qual a existência de uma parcela da população não incluída no mercado contribui para a exploração cada vez mais profunda da classe trabalhadora, pressionando a precarização das relações de trabalho. Como, nesse modelo econômico-social, não é possível a distribuição igualitária de riquezas, nem a inclusão de todas as pessoas no rol de garantia de direitos – que inclui não só o acesso ao mercado de trabalho formal, mas direitos econômicos, sociais e políticos de maneira geral – temos o que Sawaia (2014) denomina de inclusão perversa. Isto é, o fato de existir uma grande parte dos sujeitos à margem dessas garantias é decorrente da própria lógica capitalista, que é estruturada não a partir das necessidades do povo, mas a serviço da concentração de renda nas mãos de uma pequena parcela da população. Desse modo, os sujeitos mais

vulneráveis são incluídos, ainda que perversamente, nessa lógica. Em síntese: a marginalização da maioria da população é parte substancial e necessária à perpetuação da engrenagem capitalista.

E, segundo e principalmente, como bem aponta Frigotto (2010), a exclusão social por si só, como um conceito ideológico e político, não dá conta da complexidade das situações concretas expressadas nas contradições do sistema capitalista, isto é:

No plano econômico, o capital efetiva formas diferenciadas e subordinadas de inclusão e, no plano social, formas diferenciadas de degradação e segregação. Na base está a natureza estrutural de classe da forma capital e a desigualdade, portanto, como elemento central. (Frigotto, 2010, p. 425)

Nesse sentido, a exclusão social expressa-se como um sintoma da desigualdade social, de tal forma que as políticas de inclusão não rompem com a degradação provocada pelas relações desiguais no capital. Assim, o autor defende que o oposto à antinomia da exclusão não é a inclusão, mas sim um projeto emancipador, visto que é através desse caminho que se pode ampliar as fissuras do sistema e enfrentar a desigualdade social. Em uma análise crítica da realidade, fica evidente, então, que o ponto de partida não é somente a denominada exclusão, mas a desigualdade inerente a esse sistema e os problemas que dela decorrem.

Uma das principais consequências do acirramento da desigualdade sistêmica é a violência social, especialmente a encontrada na periferia dos grandes centros urbanos, que se perpetua e se configura como uma expressão marcante das relações sociais construídas nesses espaços (Silva & Souza, 2015). Atentamos para este fato pois, historicamente, a violência urbana se configura como uma das principais questões que afetam de forma privilegiada a juventude pobre.

Como coloca Frigotto (2010):

Para um número cada vez maior de membros da classe trabalhadora, a radicalização da desigualdade econômico-social constitui-se em mediação para a exclusão no sentido de eliminação. Trata-se de mortes pelo aumento da violência social, particularmente nos grandes centros urbanos, pelo aparato repressor do chamado Estado paralelo. A eliminação, neste caso, é sobretudo de jovens. (p. 427).

Fazemos aqui um adendo ao autor quanto ao termo Estado paralelo. Ele se refere à atuação de outras formas de organização social que, dada a ausência ou insuficiência do Estado de Direitos, se consolidam como reguladoras e, por vezes, promotoras de mínimos sociais. Trata-se, por exemplo, da influência que exerce o tráfico de drogas e armas e a criminalidade organizada nas periferias.

Sobre esse aspecto, Pinheiro e Almeida (2006) sugerem a existência não de um Estado paralelo, mas de um Estado associado, no qual o recrudescimento da violência só se faz tão intenso dada a participação do Estado: por omissão, ao não proporcionar as garantias mínimas necessárias para o estabelecimento de relações sociais não pautadas pela violência, ou por ação direta, através da sua faceta coercitiva, que se traduz em inúmeras práticas abusivas por parte de agentes da segurança pública (muitas vezes em acordo com os próprios “donos da comunidade”).

A ferramenta com a qual melhor se pode mensurar os índices de violência são os indicadores de homicídios. Não porque essa seja a única forma por meio da qual ela

se manifesta, mas sim porque consiste no ponto mais extremo da degradação das relações sociais, afinal, estamos falando da retirada do direito à própria vida.

No Brasil, os homicídios chegam ao alarmante número de 60 mil por ano. Isso equivale a mais de 10% dos homicídios do mundo concentrados em um só país. De acordo com informações do Atlas da Violência (IPEA, 2016), cerca de 53% desse total vitimiza a população jovem compreendida entre 15 e 29 anos. Ao analisar o perfil desses jovens, as estatísticas mostram que eles são, em sua grande maioria, homens negros, com baixa escolaridade e moradores das periferias.

Outro dado interessante apresentado nesse relatório é que o custo provocado pela violência letal contra a juventude chega à cifra de 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) a cada ano. Apesar do impacto econômico, não parece que há uma preocupação real na redução dessas cifras. Ao contrário, percebemos cada vez maior a consolidação do que Wacquant (1999) denomina de Estado Penal. A título de exemplo, segundo dados do IPEA (2016), somente em 2014, foram registradas mais de três mil mortes de jovens por “intervenção legal” no Brasil. O mesmo relatório aponta ainda para a subnotificação desses registros, visto que o controle é feito pelas próprias instituições policiais. Como afirma Alzueta (2014, p. 18), os jovens se tornam protagonistas da violência, que praticam, sofrem, aguentam e os seduzem. Segundo o autor: “No sólo el territorio está en disputa sino los jóvenes que viven en esos mismos barrios”, pois, as práticas de recrutamento nem sempre são pacíficas, muitas vezes são cheias de violência.

Diante dessa realidade de histórica falta de intervenção estatal com vistas à promoção de direitos, associada à parca execução de políticas públicas, temos o acirramento da criminalização e genocídio da juventude pobre e negra. Questionamos, pois, de que maneira seria possível intervir nessa realidade, com vistas a buscar outros caminhos para a vida desses jovens.

4. O Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência - OBIJUV

O OBIJUV é organizado em núcleos de estudos, pesquisas e extensão, subdivididos nos seguintes eixos:

1. Socioeducação;
2. Culturas juvenis e movimentos de resistência;
3. Juventude(s) e políticas públicas;
4. Programas de Atendimento a crianças e adolescentes.

Os núcleos objetivam intensificar as articulações entre os membros do OBIJUV para assuntos específicos com o intuito de potencializar estudos, organizar eventos, promover intervenções, produzir publicações referentes à infância e adolescência/juventude.

Além disso, o OBIJUV recupera fundamentos da metodologia desenvolvida pela Extensão Universitária Popular. Um desafio é proporcionar uma ação pedagógica que

não separe os papéis de educador e educando em um binômio. Ao contrário, segundo Freire (2014), deve-se reconhecer, na ação pedagógica, a dimensão dialética da realidade, em que há a atribuição de um papel como educador ou educando (tese), que será posteriormente negada (antítese), para construir uma superação da tradicional dicotomia oriunda da educação bancária (síntese). Essa perspectiva se opõe aos comunicados e prescrições, buscando que a palavra de cada sujeito seja enunciada no intuito de se encontrar com a palavra do(s) outro(s) e, com esse encontro, compartilhar horizontes de libertação.

Para isso é necessária a sensibilidade para perceber as especificidades das diversas localidades, públicos e movimentos e, principalmente, humildade, que gera o respeito em relação ao espaço de vida. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder. Assim, o sujeito que desrespeita a curiosidade de outro sujeito, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, transgredir os princípios da Extensão Universitária Popular.

Diante das violações específicas em cada território, delineiam-se as melhores estratégias para os diversos contextos, com uma análise interdisciplinar focada na formação em Direitos Humanos da juventude. Nessa ação, os sujeitos envolvidos despertam para práticas que transformam os seus espaços na construção de uma cidadania, através da participação popular que enfrenta os problemas sociais e, em comunhão, desenvolve soluções para os territórios e seus sujeitos. A partir de uma prática dialógica e participativa, as ações do OBIJUV utilizam recursos como grupos, círculos de conversação, oficinas, terapia comunitária, teatro do oprimido, cines-debate, oficinas de teatro/imagem, etc.

Com essa metodologia, busca-se a transformação do espaço de vida e dos sujeitos, tentando facilitar a capacidade de aprender, não apenas para adaptação, mas, sobretudo para transformação da realidade e nela intervir, recriando-a.

Dentre as ações para prevenção e enfrentamento da letalidade juvenil, o OBIJUV executou o projeto “Juventudes e redes de vida: ações de enfrentamento à violência letal contra jovens no bairro de Felipe Camarão”, pelo PROEXT/MEC, em 2013, renovado em 2016, ampliando as ações para os bairros de maior índice de letalidade juvenil. Como resultados da execução do projeto, temos:

- Mapeamento e aplicação de questionários junto às organizações juvenis do bairro de Felipe Camarão;
- Formação de grupos de multiplicadores juvenis para a realização de oficinas de prevenção à violência;
- Oficinas nos territórios de Felipe Camarão em que ocorrem os maiores índices de violação de direitos e letalidade juvenil, respeitando a multiplicidade dos grupos juvenis existentes (capoeira, futebol, swingueira, teatro, hip hop, grêmios escolares).

Tentou-se integrar e potencializar o maior número de jovens na construção de estratégias circunscritas territorialmente para prevenção e enfrentamento à violência, fortalecendo as ações da Rede Social de Felipe Camarão. A partir dessas ações, acredita-se que houve a promoção da intersetorialidade através da articulação da rede de proteção social local e das instituições de saúde, educação, assistência, segurança e cultura.

5. Conclusões

Acreditamos as ações desenvolvidas pelo OBIJUV subscrevem inteiramente o princípio da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão, uma vez que se preocupa em promover diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz, e saberes leigos ou práticos, resultantes da experiência social dos sujeitos e que circulam na sociedade. Num plano mais global, o OBIJUV visa participar de um “projeto acadêmico e social” de produção de conhecimentos e práticas, capazes de contribuir para a transformação da sociedade.

A extensão possui algumas características que, se bem exploradas, podem contribuir para uma mudança no processo de ensino-aprendizagem e produzir novos conhecimentos. Pode-se mobilizar, a partir dela, um arsenal metodológico diferenciado; promover encontros entre alunos, professores e outros setores sociais, incorporando outros saberes; ampliar a capacidade reflexiva sobre práticas constituídas pelas experiências de diversos atores em um sistema de coprodução. Isso remete a uma concepção de extensão aprofundada, cujas reflexões e práticas apelam a outros conceitos no fazer acadêmico, tais como a pesquisa-intervenção (ou pesquisa-ação), exigindo, ainda, uma grande reflexão sobre a ética exercida na pluralidade de interesses que convergem na produção e aplicação dos conhecimentos científicos.

A pesquisa-extensão consiste em pesquisas que têm a metodologia participativa como ponta de lança, envolvendo comunidades, grupos, instituições e organizações sociais – enfim, os mais variados setores da sociedade interessada em refletir na ação. Interesses sociais passam a ser articulados com os interesses científicos dos pesquisadores. A pesquisa-extensão é, então, realizada em espaço de interlocução onde atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções que lhes concernem, ao mesmo tempo em que aprendem na ação. Nesse espaço, os pesquisadores, extensionistas e consultores exercem papel articulador e facilitador em contato com os interessados. A produção do conhecimento científico deve ocorrer estreitamente associada à satisfação de necessidades dos sujeitos sociais individuais e coletivos.

A partir dessa perspectiva, são levantados e analisados dados sobre a realidade, de modo a avaliar e modificar a prática, o que fortalece as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo OBIJUV na temática da juventude, enfrentamento às diferentes formas de violências e produção cultural como protagonismo juvenil. A experiência dessas e outras ações desenvolvidas pelo OBIJUV tem demonstrado resultados bastante positivos a partir dessa articulação.

Por fim, reafirmamos nossa compreensão de que os graves problemas e as violações de direitos que enfrenta a juventude pauperizada refletem uma expressão séria e perversa da chamada “questão social”. Portanto, as problemáticas apontadas não se solucionam com propostas simplistas – como as que estão em curso no país, como a redução da idade penal ou a inversão na construção de mais unidades de privação de liberdade para os adolescentes. Mas, a partir de mudanças concretas nas condições de vida dos jovens pobres e suas famílias, promovendo-se formas de inserção e acesso aos bens produzidos socialmente, que os levem além das relações sociais pautadas pela violência.

6. Referências

- ALZUETA, E. R. (2014) La violenta regulación del territorio en el capitalismo criminal. In L. Wacquant et al (Orgs.), *Tiempos violentos, Barbarie y decadencia civilizatoria*. (pp. 17-44) Buenos Aires: Herramienta.
- Banco Mundial (2015). *GINI index - World Bank estimate*. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI?> Acesso em: 26 mai. 2016.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. (56ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Texto Original Publicado em 1968)
- Frigotto, G. (2010). Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, 37(1), 417-442.
- IPEA (2016). *Atlas da Violência*. Brasília: IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf. Acesso em: 26 mai. 2016.
- Kehl, M. R. (2007). A juventude como sintoma da cultura. *Outro olhar, Belo Horizonte*, 5(6), 44-55.
- Pinheiro, P. S., & Almeida, G. S. (2006). *Violência Urbana*. São Paulo: Publifolha.
- Sawaia, B. B. (2014). Introdução. Exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia, M. B. Wanderley, M. Vêras, D. Jodelet, S. Paugam, T. C. Carreiro, S. L. Mello & P. A. Guareschi, (Orgs.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 7-16). 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Silva, D. N. H., & Souza, C. (2015). O justiceiro e o menino: a educação é alternativa para a (des)criminalização da juventude?. In A. F. Lima, D. C. Antunes, & M. G. A. Calegare (Orgs.), *A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil*. (pp. 237-256). Porto Alegre: ABRAPSO.
- Wacquant, L. (1999). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

El Cuidado y la influencia de la inteligencia emocional en la formación de los jóvenes en el Ciclo Formativo de Atención a personas en situación de dependencia

M. Pilar Martínez-Agut.
Universitat de València (Valencia).

mdelpi@uv.es

A. Cristina Zamora-Castillo
Universitat de València (Valencia).

zacricor@hotmail.com

Enrique Pons Hervás
Universitat de València (Valencia).

kikepolp@gmail.com

Mar Forte Ramos
Universitat de València (Valencia).

Mar-forte@hotmail.es

Carmen Ramos Hernando
Universidad de Alicante (Alicante)

cramoshernando@gmail.com

Palabras clave: Cuidado, Pedagogía / Educación social, Habilidades Sociales, Inteligencia emocional, Atención a personas en situación de dependencia.

Marco Teórico

Cuidar es una capacidad humana, mejorable por el proceso formativo. Según Francoise (1993, p. 8), “cuidar es, (...) mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensable para la vida, pero que son diversas en su manifestación”, ya que las necesidades de cada persona son diferentes, pues dependen de cada individuo. También se puede entender como “encargarse de la protección, el bienestar o mantenimiento de algo o de alguien” (Fry, 1994, p. 37). Una protección necesaria e imprescindible si tenemos en cuenta la vulnerabilidad del ser humano, y la necesaria supervivencia de la especie, para lo que es necesario e imprescindible la presencia de los otros y el cuidado mutuo, concepto prácticamente entrelazado con los valores morales y éticos universales que se reclaman en la Carta de la Tierra (2000), en su tres principios básicos, por y para “la Educación para el desarrollo sostenible” que “el cuidar es esencial en el ser humano y que lo verdaderamente humano es cuidar” (Gasull, 2005, p. 22). Así pues, el tipo de cuidados que se prestan han de responder al cuidado ético y sostenible, que se sustenta en la necesidad mutua y el bienestar global (Gilligan, 1982; ICS, 2011; Murga, 2009; Noddings, 1984).

Hay un compromiso de los poderes públicos para la atención a todas las personas que lo necesitan, lo que no está sucediendo. Ante ello algunos autores denominan esta situación como “la crisis de los cuidados” (Benería, 2008) o *care gap* (Pickard, 2012). Boff (2002), identifica el concepto de responsabilidad como categoría política, pues la responsabilidad de cada cual se limita a sus posibilidades; por tanto, para que el

cuidado sea sostenible, no solo depende de los cuidados que se presten, sino también de la gestión de los servicios que desde el ámbito político se desempeñe.

La ética y la moral están relacionadas directamente con la responsabilidad propia, del responder no solo ante uno mismo sino también ante los otros (Cortina, 1997b; Escámez, 2006); otros autores defienden la solidaridad como forma de subsistencia del ser humano y la unidad, la compasión, como parte del amor y el cuidado a la comunidad (Boff, 2002; Buxarraís, 2006).

El cuidado es prestar ayuda por el bien propio, pero también por el bien común. Se destaca “el aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) uno de los grandes pilares de la educación actual y la racionalidad ética, del saber ser y valorar (Aznar y Ull, 2009) e imprescindible para el ejercicio de los cuidados al otro, pues sentirse como parte de una comunidad es el principal instrumento que dota de sentido el querer el bien de los otros que forman parte del yo.

Murga (2009) presenta la Carta de la Tierra como eje axiológico de la educación de una ciudadanía comprometida con los valores y metas de las sostenibilidad destacando tres principios básicos, que se identifican con el cuidado sostenible de la persona dependiente, estos son: Identidad humana planetaria, co-responsabilidad y la compasión comprometida y crítica. Para ello la inteligencia emocional es fundamental como capacidad para tener una conciencia emocional ajustada de sí mismo, la autorregulación, motivación, empatía y las habilidades sociales, aspectos fundamentales para el cuidado.

Para ello la inteligencia emocional es fundamental como capacidad para tener una conciencia emocional ajustada de sí mismo, la autorregulación, motivación, empatía y las habilidades sociales, aspectos fundamentales para el cuidado.

El Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia

Es un profesional que puede trabajar en instituciones sociales (centros de día, residencias...), atención en domicilio o gestión de llamadas de teleasistencia. Esta titulación está regulada en el Real Decreto 1593/2011, consistiendo la competencia general de este título en atender a las personas en situación de dependencia, en el ámbito domiciliario e institucional, a fin de mantener y mejorar su calidad de vida, realizando actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica, aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario (art. 4 del RD 1593/2011).

También se establecen las competencias profesionales, personales y sociales, entre las que destacamos el trabajo en equipo con otros profesionales realizando las funciones de apoyo a la organización, colaboración, seguimiento de actividades, mediante la resolución de contingencias y la comunicación eficaz, entre ellos destacamos el Técnico Superior de Animación Sociocultural (TASOC) (Martínez-Agut, 2012a).

Las personas que obtienen este título ejercen su actividad en el sector de servicios a las personas: asistenciales, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica. Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes: Cuidador o cuidadora de personas en situación de dependencia en diferentes instituciones y/o

domicilios; cuidador o cuidadora en centros de atención psiquiátrica; gerocultor o gerocultora; gobernante y subgobernante de personas en situación de dependencia en instituciones; auxiliar responsable de planta de residencias de mayores y personas con discapacidad; auxiliar de ayuda a domicilio; asistente de atención domiciliaria; trabajador o trabajadora familiar; auxiliar de educación especial; asistente personal y teleoperador/a de teleasistencia (art. 7 sobre el entorno profesional, del RD 1593/2011).

La prospectiva del título en el sector o sectores, viene determinada por las medidas establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (Martínez-Agut, 2007) y el aumento de personas de la tercera edad, que hacen previsible una alta inserción laboral y tendencia de crecimiento estable; la disminución de cuidadores informales en el ámbito familiar derivada de la situación socioeconómica y laboral de las familias que redunda en una mayor empleabilidad de este técnico; el fuerte crecimiento de los servicios de atención diurna que se observa requiere un profesional con mayor competencia y versatilidad en la realización de actividades de apoyo psicosocial (art. 8 del RD 1593/2011).

Metodología

La metodología utilizada ha sido cuantitativa, utilizando la adaptación de un cuestionario de inteligencia emocional (Blasco et al. 2002), se trata de un cuestionario estandarizado que constaba inicialmente de 90 cuestiones, que han quedado reducidas a 79, ya que se han seleccionado aquellas que se adecuaban mejor al perfil de alumnado. La primera cuestión es categorial, mientras que el resto de cuestiones las podemos enmarcar dentro de una escala tipo Likert, pues el alumnado tenía que mostrar el grado de acuerdo con las cuestiones que se plantean y que corresponden a su forma de actuar en determinadas situaciones.

Este se pasó a un total de 23 estudiantes del segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de atención a Personas en Situación de Dependencia, en el que tienen un periodo formativo y a continuación prácticas en instituciones sociales (residencias, centros de día...), teleasistencia y empresas de atención a domicilio. A comienzos del segundo curso se pasó el cuestionario (Pre-test) y de nuevo al finalizar el curso (Post-test). Se realizó también un Grupo de discusión con titulados.

Se pretende identificar los factores de la inteligencia emocional que son propias del alumnado que cursa este tipo de formación, encaminados al cuidado, e identificar mediante el pos-test la influencia de las prácticas y la formación en el alumnado en cuanto al desarrollo de sus habilidades sociales.

El cuestionario, formato de respuesta de escala likert, se agrupa en 5 factores de la inteligencia emocional:

1. La autoconciencia emocional: conciencia emocional (ítems 1-3), valoración adecuada de sí mismo (ítems 4-6), confianza en sí mismo (ítems 7-10).
2. La capacidad de autorregulación: autocontrol (ítems 11-13), confiabilidad (ítems 14-17), integridad (ítems 18-19), innovación (ítems 20-21), adaptación (ítems 22-24).

3. Motivación: motivación de logro (ítems 25-28), compromiso (ítems 29-31), iniciativa (ítems 32-35), optimismo (ítems 36-38).
4. Empatía: comprensión de los demás (ítems 39-41), orientación hacia el servicio (ítems 42-44), aprovechamiento de la diversidad (ítems 45-49).
5. Habilidades sociales: influencia (ítems 50-52), comunicación (ítems 53-56), manejo de conflictos (ítems 57-60), liderazgo (ítems 61-64), catalización del cambio (ítems 65-68), establecer vínculos (ítems 69-71), colaboración y cooperación (ítems 72-75), capacidades de equipo (ítems 76-79).

Resultados

El estudio de encuesta ha permitido describir y hacer un primer acercamiento a la realidad objeto de estudio (Torrado, 2014). Como indica Sierra (1992, p. 304), los cuestionarios “consisten en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad”; un conjunto de preguntas, adaptadas a los hechos y aspectos que interesa investigar.

Tras el periodo de formación y de prácticas, se ha podido observar que la mayor parte del alumnado aumenta su nivel de inteligencia emocional en los siguientes factores:

- Autocontrol y habilidades sociales en un 61%.
- Autorregulación y motivación en un 74 %.
- Y empatía en un 70%.

Valoración científica y social

Consideramos que es importante que la formación en los aspectos del cuidado sostenible se generalice a todos profesionales del cuidado (Zamora, Martínez, Martínez-Agut y Hoang, 2015). Se valoran las prácticas como una fase formativa muy adecuada para mejorar la inteligencia emocional.

Nuestras propuestas son: en primer lugar la introducción del cuidado sostenible en el currículo formativo de estos profesionales; en segundo lugar, el cambio en las prácticas pedagógicas, como la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales, el estudio de casos, la investigación en la acción, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y por centros de interés; en tercer lugar, el desarrollo profesional que adquiere sentido en contacto con la realidad y se puede trabajar mediante las prácticas formativas y la metodología del aprendizaje-servicio y en cuarto lugar, el empoderamiento del alumno mediante el diseño de proyectos que se implementan y evalúan en el contexto de la acción social y el ejercicio del cuidado, junto con la reflexión en la acción (Martínez-Agut, Zamora-Castillo y Pons, 2015).

Para ello es básica la formación continua del profesorado y la implicación de los centros educativos y los gestores de la educación, junto con las instituciones sociales que se dedican al cuidado, para que colaboren en la formación de los futuros profesionales, con el respaldo de los ámbitos legal y político. Y así lograr el empoderamiento de los estudiantes desde el cuidado sostenible, mediante la

solidaridad, la responsabilidad y el compromiso, valorando la inteligencia emocional como aspecto básico en las relaciones sociales, en un bien común como es el cuidado.

Referencias

- Aznar, P. y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad (Versión Electrónica). *Revista de Educación*, Número extraordinario, 219-237. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2009/re200910.pdf?documentId=0901e72b81203f21>
- Beneria, L. (2008). The crisis of care, international migration, and public policy. *Feminist Economics*, 14 (3), 1-21.
- Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R. y Torregrosa, D. (2002). *Educación Emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Boff, L. (2002). *Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, 201-207.
- Cortina, A. (1997b). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Escámez, J. (2006). Los sentimientos en la educación moral (Versión Electrónica). *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 15, 186-212. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71869/1/Los_sentimientos_en_la_educacion_moral.pdf
- Francoise Collières, M. (1993). *Promover la vida*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Fry, S. (1994). *La ética en la práctica de la enfermería. Guía para la toma de decisiones éticas*. Ginebra: Consejo internacional de enfermeras.
- Gasull, M. (2005). *La ética del cuidar y la atención de enfermería*. Recuperado de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1242/1/31802tfc.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University.
- ICS/ Instituto Cultura y Sociedad (2011). *Hacia un cuidado sostenible de la persona dependiente*. Navarra: Universidad de Navarra. Recuperado de: www.unav.edu/centro/fronteras-y-cultura/.../DIPTICO%2003_04.pdf
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147, de 20 de junio de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. *BOE* nº 299, de 14 de diciembre.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

Martínez, M. R.; Castellanos, M. A. Y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: EOS.

Martínez-Agut, M. P. (2007). ¿Se amplían las expectativas laborales para los pedagogos y los educadores sociales? La nueva Ley de Dependencia y promoción de la Autonomía Personal. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 5, 62-75.

Martínez-Agut, M. P. (2012a). El Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística: nuevos retos profesionales; *Quaderns d'animació i Educació Social*, 15, 1-25.

Martínez-Agut, M. P. (2012b): Certificados de profesionalidad de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 15, 1-23.

Martínez-Agut, M. P. (2012c): Entrevista a una estudiante de la Nau Gran en la Universidad de Valencia: ejemplo de envejecimiento activo, En: Pérez, G. *Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional. Claves para un Envejecimiento Activo* (pp.1-13). Madrid: UNED.

Martínez-Agut, M. P. (2012d). Formación de cuidadores: el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia, En Pérez, M. C. (Coord.), *Salud y envejecimiento: Un abordaje multidisciplinar de la demencia* (pp. 405-412). Granada: Universidad de Almería y GEU.

Martínez-Agut, M. P. (2012e). La Universidad: procesos de enseñanza – aprendizaje entre generaciones, En Gaviria, J. L.; Palmero, M. C. y Alonso, P., *Entre generaciones: educación, herencia y promesas. Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía 2012*, (pp. 753-765). Burgos: Sociedad Española de Pedagogía, Universidad de Burgos e Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE).

Martínez-Agut, M. P. (2013a). Ley 4/2012, de 15 de octubre, por la que se aprueba la Carta de Derechos Sociales de la Comunitat Valenciana. *Quaderns d'animació i educació social*, 18, 1-17.

Martínez-Agut, M. P. (2013b). Las personas mayores ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación, En *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores "Nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para mayores"* (pp. 373-382). Valencia: Servei d'Extensió Universitària de la Universitat de València.

Martínez-Agut, M. P. (2014a). Proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Quaderns d'animació i educació social*, 19, 1-17.

Martínez-Agut, M. P. (2014b). Derechos de las personas con diversidad funcional y su inclusión social: actualización legal. *Quaderns d'animació i educació social*, 20, 1-20.

Orellana, N. ; Almerich, G. y Suárez, J. (2010). *La investigación en educación social: reflexiones sobre su práctica*. Valencia: Palmero.

Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE nº 301, de 15 de diciembre de 2011.

Martínez-Agut, M. P, Zamora-Castillo, A.C. y Pons, E (2015). *Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad*. En VI Congreso nacional y I internacional de aprendizaje servicio universitario (APS-U6), realizado el 29 y 30 de mayo de 2015 en Granada, organizado por la Universidad de Granada y la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio ApS(U).

Murga, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: Un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 239-262.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Pickard, I. (2012). Substitution between formal and informal care: a natural experiment in social policy in Britain between 1985 and 2000. *Ageing and Society*, 32, 1147-1175.

Zamora, A. C., Martínez, R., Martínez-Agut, M. P., y Hoang, N. C. (2015). La influencia profesional en el envejecimiento activo. Almería: ASUNIVEP. En: Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Molero, M. M., Mercader, I., Barragán, A. B. y Núñez, A. *Actas del II Congreso Internacional en Salud y Envejecimiento*, p.1114.

L'apoderament en els processos de desistiment de la delinqüència

Núria Fabra Fres nfabra@ub.edu, Miquel Gómez Serra mgomez@ub.edu
i Pilar Heras Trias
Universitat de Barcelona, Grup de Recerca en Pedagogia Social (GPS)

Paraules clau: apoderament, desistiment de la delinqüència, acompanyament socioeducatiu

Presentació

L'equip del Grup de recerca en Pedagogia Social (GPS) va realitzar l'estudi de l'efectivitat del programa de reinserció de reclusos en el marc del "Reincorpora", premi Recercaixa 2012. Les aportacions i conclusions d'aquest estudi aportaven diferents elements rellevants a tenir en compte per la millora del programa.

El GPS esta treballant amb la Fundació "la Caixa" per aplicar aquests resultats al programa Reincorpora. Estem treballant en un PreReincorpora. Una proposta d'intervenció dins de presó per preparar la sortida de presó i facilitar la incorporació dels interns al programa reincorpora. En aquesta comunicació exposarem els continguts i metodologies de treball d'aquest procés d'acompanyament als més joves, atenent les necessitats específiques que presenten, aprofundint en les seves necessitats i reptes i dibuixant eines específiques i recomanacions per a un acompanyament de qualitat.

El programa Reincorpora, una intervenció clau per la reinserció post penal

El Reincorpora és una vessant del programa Incorpora de l'Obra Social "la Caixa" especialitzada en la reinserció laboral de persones que compleixen mesures penals. És un programa d'àmbit estatal que es porta a terme de forma diferenciada a Catalunya i a la resta de comunitats autònomes, donat que el govern de la Generalitat de Catalunya és l'únic que té competències transferides. En aquest article presentem únicament dades de Catalunya, donat que és l'àmbit geogràfic en que inscrivim la proposta pre-reincorpora.

L'actual disseny del programa Reincorpora inclou un acompanyament continuat a la inserció, que pot oferir cursos de formació, si la persona els necessita, a més d'orientació laboral, intermediació laboral, i seguiment post inserció. Els itineraris permeten fer pràctiques no laborals i inclouen un servei a la comunitat.

El nombre de participants al programa ha observat un decreixement des de l'any 2012, relacionat amb la reducció de la població que compleix penes de presó degut als canvis de política penitenciària en que s'ha afavorit el compliment d'una part de la condemna fora de presó (incentivacions de llibertats vigilades) i s'ha ofert a les persones estrangeres la repatriació a través d'un acord de commutació d'una part de la pena a canvi d'expulsió temporal. Cada any s'ha aconseguit reduir el nombre de baixes del programa, persones que l'abandonen sense finalitzar-lo. Aquest

decreixement¹ es deu a una millora de la intervenció i a millores en el procés de selecció i vinculació de candidats/es.

A Catalunya² el programa es porta a terme en col·laboració amb el CIRE i es desenvolupa en coordinació amb tots els centres penitenciaris (ordinaris i oberts), els centres educatius de justícia juvenil i els equips de medi obert de justícia juvenil. Els participants poden realitzar cursos de formació en 45 Punts de Formació Incorpora arreu de Catalunya, optant a un total de 135 perfils diferents de formació.

Les accions formatives consten de formació en actituds, formació tècnica i pràctiques no laborals en empreses ordinàries. El total de persones participants el 2015 van ser 538, dels que un 89% eren homes. El 82% són adults, però el 2015 hi va haver 99 joves participants, que representen un percentatge del 18% del total i que va creixent des de l'inici de la implantació del programa a Catalunya. Pel que fa al percentatge de joves, cal dir que aquest encara seria més alt ja que en la població adulta hi ha menors de 29 anys (considerats joves a efectes dels programes d'inserció laboral, però adults en tant que compleixen penes relacionades amb el codi penal d'adults, és a dir, persones joves que van cometre els delictes pels que compleixen penes després dels 18 anys).

Quan a eficiència del programa, cal dir que l'any 2011, quan es va iniciar el programa, hi havia un 34% de contractacions en relació als itineraris finalitzats, mentre que el 2015 el resultat ha pujat fins al 73%. Malgrat aquest notable resultat, els índex en l'ocupació juvenil no són tant eficaços, ja que només 21 dels joves de justícia juvenil van aconseguir una ocupació en el 2015, és a dir un 7% del total dels contractats eren joves, respecte el 93% dels contractats que eren adults. Aquest modest resultat té a veure amb les especials dificultats d'inserció laboral dels joves sense qualificació. Cal dir que són un col·lectiu on el fracàs escolar i l'absència de graduats en educació secundària són la regla general.

El programa en aquests anys d'evolució ha fet notables canvis en favor de la millora de la qualitat d'intervenció. Els més importants han estat donar més pes a l'acompanyament en la inserció, disposant dels tècnics reincorpora com un professional que presta el seu servei de forma continuada i que pot fer un acompanyament personalitzat a la inserció, en relació a les necessitats específiques de cada participant.

L'altre avanç important ha estat la normalització de la formació, actualment aquelles persones que necessiten formació acudeixen als punts reincorpora, participant d'accions formatives amb d'altres col·lectius. Aquesta diversitat aporta un valor afegit en el procés de motivació i normalització d'aquesta població que rep tanta estigmatització social.

Respecte l'atenció específica a la població jove tots els agents entrevistats (tècnics reincorpora, inseridors laborals del CIRE, responsables de Centres Penitenciaris)

¹ Segons els descriptors penitenciaris de la Generalitat de Catalunya, el març de 2015 hi havia a les presons catalanes 9281 interns, mentre que el març de 2016 n'hi havia 8.815.

² Dades facilitades per l'obra Social de "la caixa". Presentades com a resultats en la jornada amb les entitats col·laboradores.

coincideixen en afirmar que els joves són un grup de població que mereixen una especial atenció.

D'una banda ens trobem amb les especials dificultats de rebuig del mercat laboral als joves sense formació. De l'altre ens trobem amb persones que no disposen de formació ni d'experiència laboral. Els seus itineraris personals habitualment els han mantingut allunyats del mercat de treball, i, per tant, no disposen de contactes ni habilitats de relació amb el context laboral.

L'etapa vital, en canvi, és un factor favorable. Tot i que les seves experiències vitals han estat allunyades del món laboral, la seva carrera delictiva no és molt dilatada, i, per tant, els és més fàcil disposar de factors de canvi. Al mateix temps, la maduració personal pròpia del desenvolupament també és un factor favorable al desistiment de la delinqüència i la inserció laboral i social. En aquesta etapa el grup d'iguals i les relacions de parella solen ser un factor molt rellevant en el procés personal, esdevenint un motor de motivació rellevant per a un canvi d'identitat. La major part dels joves no disposen d'un projecte de vida definit i realista i molts creuen que a la sortida de presó podran crear un negoci amb facilitat (una perruqueria, un taller,...) sense tenir eines per poder fer una avaluació realista de les seves competències i mancances.

Per últim, cal tenir en compte la diferència al respecte del model d'intervenció des de la justícia juvenil. Cal dir que tots els joves que compleixen mesures penals tenen l'obligació de complir amb el seu pla de treball que inclou mesures de formació, rehabilitació i inserció amb recursos específics de la justícia o bé de la xarxa comunitària. Els joves que compleixen penes en el CP de joves no tenen aquesta obligatorietat, però sí que estan interns en un centre penitenciari dotat amb una ràtio de professionals de rehabilitació molt superior a la mitja de la resta de centres penitenciaris i on l'oferta formativa i educativa és superior que a la resta de centres penitenciaris. Segons informa la subdirectora de tractament del CP de Joves³ el 80% dels joves del centre estan participant d'accions formatives: bàsiques, de secundària, universitària i/o laboral.

El CP de Joves disposa d'un programa de tractament anomenat "qualitat de vida" pel que passen tots els joves quan comencen a preparar el pas a tercer grau. En dit programa els professionals de rehabilitació desenvolupen activitats d'orientació per la formació i la inserció laboral i per la preparació de la sortida de presó (assertivitat, llenguatge, comunicació oral,...). També el mateix centre disposa d'un programa de formació desenvolupat per jubilats voluntaris de la Fundació BBVA que els fan un acompanyament a la inserció laboral.

Resulta especialment complex el procés d'acompanyament dels joves sense papers. Un 80% dels joves interns en el CP de joves són d'origen immigrant i d'aquests prop d'un 18% no tenen permís de treball ni residència⁴, essent aquest un factor determinant que condiciona de forma negativa les seves possibilitats de reinserció laboral i social.

En aquest marc d'intervenció i resultats el GPS esta treballant en una proposta d'intervenció que permeti incrementar el nombre de participants al programa i també

3 Entrevista realitzada en el procés d'anàlisi de dades per a realitzar una proposta d'intervenció preincorpora. Abril 2016.

4 Dades facilitades pel CP en entrevista. Abril 2016

millorar la intervenció que es porta a terme. Es tracta d'una proposta d'intervenció educativa dins de presó de preparació de la sortida que faciliti el coneixement del programa i els faciliti la incorporació, tot millorant les seves competències personals i socials. Per l'elaboració d'aquesta proposta s'ha realitzat un grup focal amb tècnics reincorpora, una entrevista en profunditat amb un professional dels equips de rehabilitació del CP Brians 2. S'han analitzat els projectes que de forma local s'han portat a terme al CP Brians 2 i al CP Lledoners. Atenent les necessitats específiques dels més joves també s'ha realitzat una entrevista en profunditat amb la subdirectora de tractament, la pedagoga i la inseridora laboral del CP de Joves de Barcelona.

A partir d'aquest procés de recerca i de l'anàlisi bibliogràfica i documental s'està desenvolupant una proposta de projecte d'intervenció, de la qual en la present comunicació presentem les dades recollides i els elements metodològics referits a la població jove més rellevants.

Elements conceptuals rellevants

Entenem l'acompanyament educatiu, d'acord amb Bonil i Pujol (2003) i Planella (2005), com un procés en que el professional de l'acció social ha de ser capaç de reconèixer les persones com a protagonistes del seu projecte de vida, essent considerats persones capaces i apoderades per exercir el dret a decidir què, com i amb qui volen definir el seu futur. Però *acompanyar* no vol dir ser un espectador ni un director del procés de l'altre, sinó generar espais de relació educativa que ajuden a definir el projecte de vida i a desenvolupar-lo. El projecte de vida són aquelles decisions i accions que una persona empen de forma coherent amb els seus valors per assolir els seus reptes de supervivència (satisfacció de les necessitats fisiològiques i materials) i els de desenvolupament i relació amb els altres i amb l'entorn, així com la creativitat i l'autorealització personals. Es tracta, doncs, de: motivar, fer pensar, qüestionar, confrontar amb els sentiments propis i els dels altres, mostrar interès, visibilitzar l'interès dels altres... des del vincle educatiu.

En aquest procés *l'apoderament*, entès com a capacitat d'autoconeixement i de presa de decisions, és un element clau. L'acció socioeducativa esdevé un procés i un itinerari en el que la persona és el centre i el motor, és qui marca el ritme, qui pren decisions, qui s'involucra, qui cerca sortides, mentre que l'educador/a social és l'agent que interroga, contrasta, ajuda a analitzar les repercussions, reconeixent la plena autonomia del subjecte i responsabilitzant-lo i ajudant-lo a créixer com a persona i com a ciutadà.

La responsabilitat va estretament lligada a l'apoderament, ja que qui assumeix capacitat de decisió i escull opcions, és també responsable de la seva vida i de la convivència amb els altres i el seu entorn. Entenem que l'educació és un procés pel qual les persones es responsabilitzen de les seves accions, i com a tals exerceixen les seves responsabilitats i gaudeixen dels seus drets com a ciutadans. Aquí s'introdueix el concepte de socialització o resocialització. Com deia Petrus (1997) l'educació social pot ser entesa com un procés de socialització en el que la persona assumeix aquest complex repte d'assumir les normes, valors i comportaments de l'entorn social en que vol viure. També enten l'educació social com adquisició de competències introduint la idea d'educar per la participació social, assenyalant la importància de la

comunicació interpersonal i l'establiment de relacions en els entorns laborals, veïnals,... tot advertint que la socialització no és sinònim d'assimilació o submissió. El procés educatiu és un itinerari d'apoderament personal en que cadascú es responsabilitza de la seva vida i estableix el seu marc de relació amb si mateix i el seu entorn, configurant un projecte de vida orientat cap a la convivència i la participació social.

Proposta de treball d'apoderament personal en el programa Reincorpora

Partint del paradigma de la complexitat, sabem que no hi ha una "recepta" per a assolir l'apoderament dels joves, i que cal treballar des de l'atenció personalitzada i donar a cadascú els seus temps de treball i reflexió. La reinserció postpenitenciària no és un procés lineal, sinó un procés dinàmic que té passos favorables a la rehabilitació i a la reinserció i davallades puntuals que cal remuntar i reprendre. Però l'anàlisi de resultats de la recerca d'avaluació del programa reincorpora⁵ posa en evidència que l'únic camí cap a la reinserció laboral i social és l'acompanyament educatiu cap a un canvi d'identitat no delictiva que es configura en diferents elements rellevants. A continuació, destaquem aquells que tenen una especial relació amb els joves:

- La inserció laboral i social esta estretament lligada a la voluntat de desistir de delinquir. Per tant, qualsevol acció ha de tenir en compte que aquests dos elements estan interrelacionats. És per això que és necessari treballar per aconseguir i reforçar la voluntat de canvi de la persona com element clau per a un nou projecte de vida.
- La família i l'entorn social són molt rellevants en el procés del jove, cal fer-li un acompanyament per tal de millorar les seves relacions i dinàmiques familiars i reinterpretar les relacions emocionals i afectives per tal de poder trobar elements resilients i suports emocionals. Cal dir que l'estudi enuncïava que la major part de contractes laborals estan relacionats amb l'experiència laboral prèvia i/o amb la xarxa de contactes personals i familiars.
- La formació és necessària per assolir la inserció laboral i social, pel que cal trobar formules d'apropament al sistema educatiu per tal de poder recuperar l'escolarització i incrementar les competències escolars. Cal treballar per disposar de recursos més flexibles i adaptats als interessos i motivacions d'aquests joves. La formació s'ha de programar a partir del treball de competències integrades, posant en joc les competències a partir de problemes reals.
- La salut mental i les drogodependències són un obstacle per qualsevol procés personal, essent necessaris serveis especialitzats per als joves.
- Els joves no coneixen el mercat laboral, pel que requereixen un acompanyament vivencial que els apropi a aquesta realitat desconeguda, les

⁵ Heras, P. (coord) (2012-2014): Estudi d'eficiència i propostes de millora per la reinserció laboral i social de persones que compleixen penes de privació de llibertat, en el marc del programa reincorpora de la Fundació "La Caixa". Premi Recercaixa 2012. [Informe de recerca] Equip del GPS-UB: Pilar Heras, Núria Fabra, Miquel Gómez, Asun Llana, Esther Gil, Anna Martín, Marta Ortega, Andrés Castellví, Fran Fernández, Jordi Bonaterra, Denisse Poblete, M. Jesús Igual.

pràctiques (laborals o no) i els processos de selecció reals, són una eina excel·lent d'apropament al món del treball. El treball segueix essent una part fonamental de la inserció social, ja que constitueix un espai relacional i una activitat d'estructuració del temps i l'economia personal i familiar.

Els joves no solen disposar d'un pla de vida, pel que qualsevol procés d'acompanyament a la inserció laboral i social s'ha de convertir en un procés d'autoconeixement a partir del que el jove pugui fer una projecció del que vol per a la seva vida adulta. Només a través d'un procés d'identificació de les pròpies competències, de recerca de motivacions pròpies i de reforç de la capacitat de decisió serà possible assolir canvis en un context tant advers com el que hem descrit, on l'estigmatització social té un pes rellevant.

Bibliografia

Alos, R. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Catalunya. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127, 11-31.

Bergalli, R. (2003). *Sistemas penales y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Bonil, J., i Pujol, R. M. (2005). El paradigma de la complexitat: un marc per a orientar l'activitat científica escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 43-58.

Cid, J., i Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades: obstacles i suports*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Farrall, S. (2002). *Rethinking What Works with Offenders. Probation, Social Context and Desistance from Crime*. Devon: Willan.

Farrall, S. (2002). *Rethinking What Works with Offenders. Probation, Social Context and Desistance from Crime*. Devon: Willan.

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.

Heras, P., Fabra, N., Homs, O., Gomez, M. i Llena, A. (2014). *Informe de investigación: "El estudio de la efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del Reincorpora"*. Premi recercaixa 2012. Inédito.

Heras, P., Poblete, D., Gomez, M., Pérez, J., i Fabra, N. (2015). *La reinserció postpenitenciària, una terra de ningú*. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya, Dossier Catalunya Social. Propostes des del tercer sector.

Fabra, N., Heras, P., Gómez, M., i Homs, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social*, 22.

Maruna, S. (2001). *Making Good. How ex-Convicts Reform and Rebuild their Lives*. Washington: American Psychological Association.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.

Planella, J. (2003). De l'atenció a l'acompanyament social de la persona. Reflexions sobre un procés. *Revista de Treball Social*, 169, 52-68.

Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.

AMA, Una proposta d'acompanyament a mares adolescents i joves

Remei Sáez Martínez / Maria Bruno Blanco
Tècniques del Departament d'Acció de Fundesplai
rsaez@fundesplai.org

Fundesplai. Qui som.

La Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai) és una entitat sense afany de lucre que té per missió educar els infants i joves, enfortir les entitats de lleure i el Tercer Sector, millorar el medi ambient i promoure la ciutadania i la inclusió social, amb voluntat transformadora.

La missió de Fundesplai és la prestació de serveis i programes educatius integrals a les escoles, l'educació per a la salut i prevenció de drogodependències, la gestió d'equipaments i programes d'educació ambiental, cursos de formació i serveis de gestió per al món associatiu i projectes per la inclusió digital. Integra també l'acció d'una Federació i dels seus centres d'esplai, així com la tasca de la Fundación Esplai, d'àmbit estatal, i l'impuls de programes de cooperació internacional.

La proposta global de projectes impulsats per Fundesplai es caracteritza per: voluntat educativa, opció per la inclusió i la transformació social, compromís mediambiental i de sostenibilitat, aposta per la qualitat del servei, compromís per la coresponsabilitat, impuls al Tercer Sector, i treball en xarxa.

La visió de Fundesplai és ser una organització reconeguda i sostenible, que combina la lògica local i global en la seva actuació i presència territorial. Es caracteritza per la qualitat i la innovació i per establir aliances estratègiques, especialment amb els ajuntaments i el món local general.

Els valors que inspiren la nostra tasca educativa són:

Utopia

Volem avançar cap a un món més just, vers una societat inspirada en els valors de la pau, la democràcia i la fraternitat.

Solidaritat

Optem per la cultura de la solidaritat i la cooperació, basada en el respecte a la dignitat de les persones i dels pobles, a la diversitat i als drets humans.

Iniciativa

Volem fomentar la participació, l'autonomia personal i l'esforç individual i col·lectiu, per fer front als reptes amb creativitat i per desenvolupar una ciutadania activa i responsable

Felicitat

Cerquem la formació de persones que aspirin a una vida feliç, que es fonamenti en l'autoconfiança i en l'obertura a l'altre, en l'honestetat, la generositat, l'expressió dels sentiments i el compromís amb la comunitat

Les actuacions de Fundesplai es concreten en diferents àmbits: activitats i projectes desenvolupats des dels centres d'esplai, el món escolar i l'educació ambiental que vetllen per l'educació d'infants i joves, activitats per l'enfortiment de les entitats del Tercer Sector, activitats de dimensió ambiental i iniciatives per garantir la inclusió social i el treball amb famílies.

Per què el projecte AMA.

Els factors de risc d'exclusió social entre la població juvenil s'han intensificat en els últims anys. L'exclusió social és un fenomen complex i multidimensional molt vinculat a la precarietat laboral, la fragilitat dels vincles socials, especialment els familiars i les dificultats d'accés i permanència als mecanismes de desenvolupament personal, com per exemple estudis obligatoris. El col·lectiu joves i més concretament el de les dones joves és un dels que presenten major dificultat cap a la inserció laboral, fet que condiciona les seves possibilitats de d'emancipació i de plena participació en la societat.

Algunes de les situacions de vulnerabilitat o risc social del col·lectiu jove que detectem en l'àmbit territorial d'actuació del programa queden recollides en l'informe elaborat a partir de les últimes enquestes de població activa de l'observatori català de la Joventut, del quart trimestre de 2015:

- Si l'any 2000 els joves de 15 a 29 anys suposaven el 22,5% del total, el 2014 la població jove és només del 15,3%. Aquesta tendència a la baixa també s'acusa en el nombre de població jove de nacionalitat estrangera. Si l'any 2000 representaven poc més del 3% del total de joves, el 2009 es va enfilir fins arribar fins al 26,8%. L'any 2014 la xifra s'ha reduït fins al 22,5%.
- Si abans de la crisi econòmica la taxa d'activitat juvenil era del 72%, el 2015 s'ha reduït fins al 59,9%. Segons les dades de l'Enquesta de població activa (EPA) del 4t trimestre de 2015,
- La taxa d'atur entre el col·lectiu de 16 a 29 anys s'ha reduït més de 3 punts respecte el 2014 i se situa en el 28,3%, per contra, la taxa d'ocupació ha baixat més de vint punts en els darrers tres anys i s'ha estabilitzat en poc més del 40%.
- Una altra conseqüència negativa de la crisi és que continua caient la taxa d'emancipació juvenil que entre les persones joves de 16 a 29 anys se situa en el 24,5%, segons l'EPA del 4t trimestre de 2015.
- En xifres absolutes, a Catalunya hi ha 172.900 joves a l'atur.
- Del grup de joves actius de 16 a 19 anys el 67,4% està buscant feina.

L'atur afecta amb més força als més joves. Tot i que cal dir que en aquestes edats és on hi ha menys població activa (perquè molts estan estudiant), el percentatge és molt alt i indica que el que s'ha tornat realment complicat durant la crisi és trobar una primera feina, especialment entre les persones joves que deixen els estudis aviat.

La taxa d'atur de llarga durada quantifica el percentatge de població activa que està desocupada i busca feina des de fa un any o més. Mostra les dificultats de les persones aturades per trobar feina. És també un indicador de risc d'exclusió social.

Entre la joventut, estar en situació d'atur durant un període prolongat pot tenir conseqüències al llarg de tota la trajectòria laboral de l'individu.

- Situació familiar de pobresa, xarxes socials dèbils
- Baixa autoestima i manca de capacitats, competències i habilitats personals i socials per a la seva incorporació al mercat laboral.

La dificultat es multiplica a les llars monoparentals encapçalades per dones:

- El risc de pobresa infantil que ja arriba a un 35'4% dels menors de 16 anys en el total de la població espanyola (índex AROPE) puja fins al 53,3% .
- Un 65% de les dones no arriben amb facilitat a finals de mes i la meitat no té feina
- Només el 48,8% de les mares soles tenen una feina i un percentatge indeterminat però significatiu d'elles es veuen obligades a renunciar a una ocupació més ben retribuïda per les obligacions que implica cuidar en solitari dels fills/es.
- Baixa ocupabilitat dels joves per dèficit de formació: moltes joves abandonen el sistema educatiu un cop es queden embarassades, sense haver finalitzat estudis primaris. Ara es troben amb serioses mancances formatives i grans dificultats per accedir a un lloc de treball.
- Situació familiar de pobresa, xarxa social feble. Baixa autoestima i falta de capacitats, competències i habilitats socials per a la seva incorporació al mercat laboral.

L'accés al mercat laboral és un pas determinant en la vida de les persones i les primeres experiències laborals condicionen en certa mesura la trajectòria professional posterior. Una bona via d'inserció pot conduir a la persona a una vida laboral estable, i del contrari pot determinar una situació de precarietat laboral que pot arribar a excloure del mercat laboral amb el conseqüent risc d'exclusió social.

Encarar el foment de la ocupació de la joventut, facilitar la seva transició al mercat laboral i garantir l'acompanyament en tot el procés requereix un enfoc integral i coherent que combina intervencions en diferents àmbits d'actuació, especialment l'educatiu, el formatiu i el laboral.

És indispensable que les respostes que es donin a les problemàtiques juvenils considerin criteris transversals on es relacionen els diferents àmbits de la vida dels joves. El programa "Joventut en Acció" de la Comissió Europea estableix com a factor indispensable per promoure la inclusió social de les persones joves la participació com a ciutadans de ple dret. En aquesta línia que segueixen les polítiques en matèria de joventut desenvolupades a Catalunya a partir de les directrius del Plan Naciona de Juventud de Cataluña 2010-2020.

A banda de les polítiques actives, la carència d'un acompanyament permanent, així com les dificultats per al seguiment personalitzat a les joves en situació de risc social, són dos factors claus que cal abordar per evitar l'exclusió social i garantir una adient transició cap a la vida adulta.

En què consisteix.

Objectiu principal

AMA és una proposta de transformació per a dones joves (18 a 25 anys) embarassades o **mares amb fills entre 0 i 3 anys** que, per la seva **situació de vulnerabilitat**, necessiten una oportunitat per aprendre d'una manera holística i compensadora i poder generar canvi en la seva perspectiva de vida i enfocament del seu present i futur.

A qui es dirigeix

- Dones joves de 18 a 25 anys, **embarassades o mares amb fills d'entre 0 i 3 anys**, que es troben en situació d'atur o que encara no han tingut accés al mercat laboral i amb un baix nivell educatiu i qualificació professional.
- Dones joves en situació d'aïllament social i amb necessitat de recolzament i organització domèstica.
- Dones joves amb dificultats socioeconòmiques i amb un gran número d'elements estressants que dificulten les pautes de criança.

Les claus

L'AMA pretén generar un efecte transformador en:

- El creixement personal, emocional i maduratiu de les joves
- L'apoderament per als reptes que planteja la vida en societat: educativa, professional, personal i familiar
- La inclusió social i laboral
- Els vincles maternofilials

El projecte presenta trets que integren en una sola proposta diferents accions des d'una mirada holística i integral: facilitar a les mares joves l'accés a la formació (*amb una titulació homologada per la Generalitat*) possibilitant que puguin participar fent-se càrrec i aprenent a responsabilitzar-se de la maternitat positiva, des d'aquesta proposta garantim la presència de les joves a la formació i ajudem a generar el vincle de la jove amb el seu fill/a que posteriorment generarà relacions saludables. La metodologia utilitzada també ajuda a enfortir la xarxa social de les joves, entre elles i amb els professionals que intervenen.

Cada jove re-descobreix noves capacitats + nous interessos + noves oportunitats + noves perspectives de vida present i futur professional. Sense aquest canvi, no és possible la inserció sociolaboral de les joves, i el projecte ho possibilita, ho potencia i ho garanteix.

Com es desenvolupa.

DETECCIÓ. De les joves, en un treball en xarxa amb les entitats col·laboradores i altres recursos educatius i socials.

FORMACIÓ. Curs de Dinamitzador d'activitats Infantils i Juvenils (titulació atorgada per la Secretaria de Joventut) 150 hores teòriques i tres mòduls específics de 20h: Habilitats personals i socials, Inserció Laboral i Pautes de criança.

ESPAI INFANTIL. Un espai adient a les necessitats dels nens i nenes (fills/es de les joves) en el que participen d'un espai socioeducatiu de qualitat, mentre les seves mares participen d'un procés formatiu integral i holístic. L'acció es desenvoluparà en un sol espai on hi hagi dues activitats diferenciades, una aula per a la formació de les joves i un espai infantil per als infants.

ACOMPANYAMENT. Personalitzat i seguiment continuat mitjançant tutories individuals i grupals, al llarg de tot el procés, es un treball conjunt i permanent entre entitats i recursos derivadors.

PRÀCTIQUES. Suposa la primera aproximació al món laboral. Es plantegen com una experiència d'aprenentatge servei (APS), així com les responsables de posar en pràctica els coneixements i habilitats adquirides i les sensibilitats desenvolupades. Durant les pràctiques també es realitza un procés de tutoria i seguiment individualitzat, amb l'objectiu d'ajudar a cada noia a elaborar l'experiència durant el mateix moment en que la desenvolupa i garantir així l'èxit de la mateixa.

DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES en marentalitat positiva, tot i disposar d'un mòdul específic per aprofundir aquest aspecte, es treballa de forma transversal al llarg de tot el projecte. En la quotidianitat del dia i de l'espai es creen espais de trobada i reflexió entre les mares per tal de compartir experiències, neguits, dificultats, així com per generar i enfortir xarxes relacionals i de suport que transcendeixin el projecte.

INSERCIÓ LABORAL, és l'objectiu final i transversal del projecte. Durant aquesta fase, la funció central de l'equip de coordinació i tutories de les joves és la d'acompanyar i estimular el desenvolupament de les competències bàsiques per assegurar la inclusió en l'entorn social i facilitar la inserció al món laboral.

MENTORIA, és una eina d'intervenció social que promou relacions entre una persona que dona suport a una altra persona que es troba en una situació de vulnerabilitat o risc social. Aquesta relació es motivada i tutoritzada i es realitza de forma transversal al llarg de tot el procés amb l'objectiu de generar itineraris d'èxit

La proposta

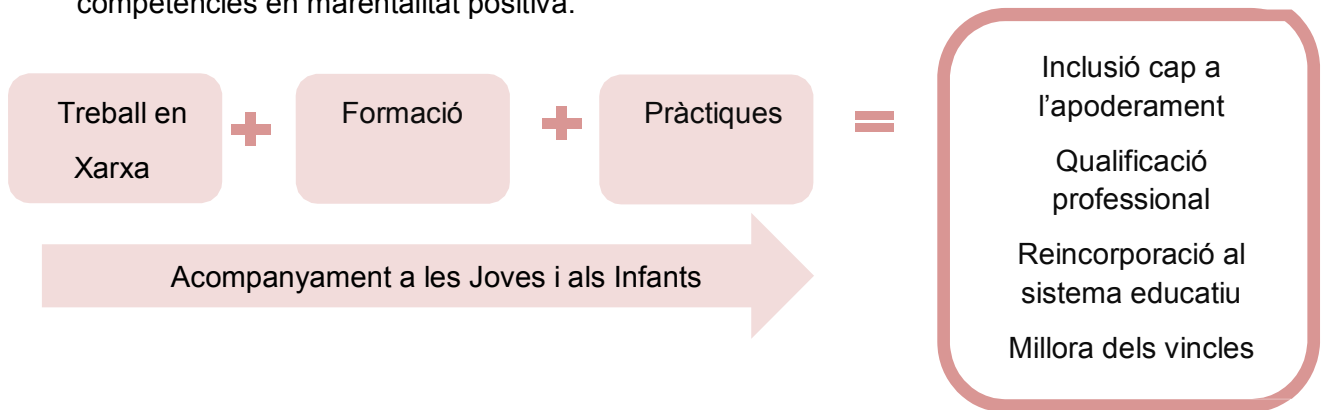
La metodologia en el procés formatiu està totalment adaptada a les necessitats del col·lectiu i genera espais de formació, i de relació de vida quotidiana dins l'espai infantil el garanteix la permanència i aprofitament de la formació. La integració de persones de diferents generacions interactuant en el projecte: les joves, els infants i les persones mentores voluntàries.

Proposem a les joves una **formació teòrica pràctica:**

- Mòdul d'habilitats personals i socials (20h)
- Curs de Monitors de Lleure Infantil i Juvenil (125h)
- Mòdul en Competències maternals (20h)

- Mòdul d'Inserció Laboral (20h)
- Pràctiques (160h)

En paral·lel, un **espai de criança de qualitat** on els infants puguin desenvolupar-se (mentre les joves fan la formació) i on conjuntament amb les mares poder treballar les competències en marentalitat positiva.



L'AMA en imatges.





Validación de competencias en contextos no formales: un reto para la empleabilidad de la juventud

Ana Vázquez Rodríguez y Jesús García Álvarez.

Grupo de Investigación ESCULCA – Universidad de Santiago de Compostela

ana.vazquez@usc.es, jesus.garcia.alvarez@usc.es

Palabras clave: educación no formal, competencias, instrumentos, evaluación, juventud.

Resumen

La validación y certificación de las competencias adquiridas en el ámbito de la educación no formal es uno de los desafíos más recientes en política educativa europea. Amén de ello, este reto se justifica en las recomendaciones comunitarias que establecen la urgencia de reconocer todos los aprendizajes adquiridos de la persona a lo largo de la vida, incrementando, a su vez, la empleabilidad y movilidad. En este contexto, diversos estudios han demostrado la capacidad que detenta la educación no formal para mejorar las competencias adquiridas, en especial de la juventud, fomentando su desarrollo personal y profesional. Así, la evaluación y certificación de los aprendizajes no formales cumpliría un rol fundamental, ya que de ella depende que los empleadores valoren y reconozcan adecuadamente las competencias y su vinculación con la práctica profesional. Especialmente, en este trabajo analizamos los principios comunes europeos de validación de los aprendizajes no formales, así como los posibles mecanismos para su evaluación. En concreto, desde una metodología cualitativa, examinaremos las características de estos instrumentos con el propósito de definir criterios para su selección en organizaciones juveniles.

En conjunto, nuestros resultados evidencian la necesidad de instaurar un sistema comprensivo europeo de validación del aprendizaje no formal, siendo indispensable la creación de herramientas comunes para dicha finalidad. Asimismo, y tras un profundo análisis de los instrumentos empleados, concluimos que cualquier herramienta de validación de la educación no formal debe fusionar dos componentes principales: por un lado, la autorreflexión del proceso de aprendizaje y, por otro, la orientación y asesoramiento del proceso educativo por parte de los responsables de las instituciones juveniles. De esta manera, estaríamos incrementando la inserción laboral y social de la juventud a través del autoconocimiento de las competencias adquiridas y la mejora de la autoconfianza lo que, sin lugar a dudas, nos llevaría a impulsar el empoderamiento de la juventud.

Introducción

La identificación, validación y reconocimiento del aprendizaje no formal se ha convertido en una de las prioridades más recientes de las políticas europeas de juventud en el marco de la educación a lo largo de la vida. A ellas, le corresponden las declaraciones de naturaleza socio-política que ratifican la necesidad de valorizar los

aprendizajes adquiridos en la diversidad de contextos en los que se desarrolla la persona, así como la creación de instrumentos que promuevan la inserción socio-laboral de la juventud, afrontando la imperante necesidad de participación del colectivo juvenil en el seno comunitario y laboral.

En este sentido, la educación no formal da respuesta a la proliferación y heterogeneidad de espacios educativos los cuales, *per se*, enriquecen a la persona en tanto que se corresponden con la diversidad de intereses y motivaciones fluctuantes en el quehacer educativo. En correspondencia, siguiendo a Álvarez (2002), la educación no formal es un hecho fundamentalmente comunitario que debe ser comprendido en el contexto social más amplio donde se origina y desarrolla.

Partiendo de esta premisa, en este trabajo nos centramos en las extensas posibilidades derivadas de la educación no formal en el sector juvenil, esto es, en organizaciones juveniles o otras prácticas e iniciativas comunitarias, donde se ha constatado su efectividad en el incremento de la empleabilidad a través del desarrollo de competencias transversales demandadas por los empleadores (adaptabilidad, flexibilidad, liderazgo, emprendimiento, entre otras) y de la creación de una red de contactos que facilita la transición al mundo del trabajo (Souto, Ulicna, Shaepkens, y Bognar, 2012).

Así, la validación de los resultados de aprendizaje adquiridos mediante la educación no formal, se presenta como un reto que concierne a todas las instancias educativas que deben invertir pluralidad de recursos en asegurar su fiabilidad y calidad. Un hecho que, indudablemente, fortalecerá su reconocimiento social gracias a la puesta en valor de los espacios educativos en donde tienen lugar los aprendizajes personales y profesionales de los jóvenes.

Objetivos y metodología

En este trabajo analizamos los principios comunes europeos de validación de los aprendizajes no formales y las características de los instrumentos empleados en la evaluación de la educación no formal, disponiendo de un patrón general de criterios para su elección. Nuestro interés radica en la escasa congruencia asociada a la evaluación de iniciativas implementadas desde los países de la Unión Europea, así como el nulo desarrollo de sistemas comprensivos de validación en algunos de ellos.

Con este objetivo, y desde una metodología cualitativa, realizamos una revisión bibliográfica de las recomendaciones comunitarias e investigaciones más señaladas en torno a la educación no formal, identificando los instrumentos más adecuados para la evaluación de resultados de aprendizaje adquiridos en las organizaciones juveniles, un sector crucial en la promoción de su compromiso social y empoderamiento (Consejo Europeo, 2013a).

Resultados

La validación de los aprendizajes no formales se ha transfigurado como un principio transversal a partir de las recomendaciones comunitarias que emergen del Consejo Europeo de Lisboa (2000), el cual dispone que los sistemas de formación y educación han de adaptarse a las necesidades del conocimiento, así como a la mejora de la

calidad y nivel del empleo mediante tres componentes principales: creación de aprendizajes locales, promoción de competencias básicas y mayor transparencia de las cualificaciones. Desde esta declaración, son varios los documentos que resaltan la necesidad de reconocer y validar el aprendizaje no formal, en especial del colectivo juvenil.

En particular, guarda una gran significación el documento designado como “Principios Comunes Europeos de Validación del Aprendizaje No Formal e Informal” (Consejo Europeo, 2004), primordial en el planteamiento de criterios orientados al desarrollo de sistemas fiables para la identificación y convalidación del aprendizaje no formal, aunque su aplicabilidad sea de carácter voluntario en los Estados Miembros (véase Tabla 1).

Tabla 1

Principios Europeos Comunes de validación del Aprendizaje No Formal e Informal

CATEGORÍA	CRITERIOS
Derechos individuales	<ul style="list-style-type: none"> - Principio de carácter voluntario. - Acceso igualitario y trato equitativo. - Respeto por los derechos e intimidad de las personas.
Obligaciones de los responsables	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de responsabilidades y competencias en materia de educación, así como sistemas y enfoques para dicha convalidación. - Sistemas formados por mecanismos adecuados de garantía de calidad. - Necesidad de orientación, asesoramiento e información sobre los sistemas de validación.
Fiabilidad y confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos justos y transparentes. - Sustentados en mecanismos de garantía de la calidad.
Credibilidad y legitimidad	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto por los intereses legítimos de los implicados. - Participación equilibrada de las partes interesadas.

Fuente: adaptado del Consejo Europeo (2004, p. 4).

Junto a este documento, es primordial aludir a la “Recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal” (Consejo Europeo, 2012) que establece en primera instancia las fases en dicho proceso, esto es, la determinación de los resultados de aprendizaje que haya adquirido la persona; su documentación y evaluación; y, por último, su certificación ya sea en forma de cualificación, créditos que den lugar a una cualificación o de cualquier otro modo que los países consideren apropiado.

Desde esta premisa, el menester de identificar criterios de evaluación e instrumentos que deriven en certificados o diplomas se hace más visible, dando lugar a la valorización de los conocimientos adquiridos. Como hemos visto, los principios de

validación recuperan una base sólida sobre la que sustentar estos procesos pero carecen de rutas concretas para la consolidación de instrumentos y estrategias. Consecuentemente, la complejidad de este procedimiento revela que los aprendizajes de los individuos necesitan de métodos suficientemente sofisticados y estándares compartidos, es decir, las rutas de aprendizaje pueden diferir, pero el contenido esperado y los niveles de aprendizaje deben ser los mismos en cada país (Bjornavold y Le Mouillour, 2009).

Así pues, con el objeto de asegurar la comparabilidad de aprendizajes adquiridos, la evaluación de la educación no formal debería partir de los niveles establecidos en el “Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF)”, un mecanismo de conversión para la interpretación y comprensión de los resultados de aprendizaje entre diferentes países (Comisión Europea, 2009).

En congruencia, el uso de estándares se vuelve un factor de éxito que otorga a la evaluación y certificación del aprendizaje no formal, credibilidad. No obstante, para este propósito, es preciso tiempo, financiamiento, la elaboración de instrumentos de evaluación y recursos humanos, como puede ser el personal encargado de asesorar a los potenciales solicitantes de la validación (Sveltik, 2009). En concreto, nos proponemos diferenciar y seleccionar instrumentos de evaluación de los resultados de aprendizaje adecuados a las características de las experiencias de trabajo juvenil, facilitando una fundamentación teórica básica para su posterior desarrollo en las instituciones.

Inicialmente, debemos tener en cuenta que la validación del aprendizaje no formal es el resultado de procesos evaluativos que pueden ser, primordialmente, formativos o centrados en el proceso de enseñanza y/o, sumativos o basados en los resultados finales adquiridos. Dentro de estas modalidades que son complementarias, pueden ser múltiples los métodos e instrumentos empleados para la evaluación del aprendizaje no formal (véase Tabla 2).

Tabla 2

Instrumentos para la determinación, documentación y evaluación del aprendizaje no formal

INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS GENERALES
Pruebas teóricas	<ul style="list-style-type: none"> - Verifican el nivel de logro de los individuos en relación con los conocimientos y su uso. - Entre otras, pueden ser pruebas de ensayo, de libro abierto, orales, objetivas o mapas conceptuales. - Valoran conocimientos teóricos pero no competencias profesionales.
Trabajos y proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan en torno a una temática o proyecto de trabajo. - Representan los objetivos a alcanzar, anticipan resultados intermedios y finales, o ejecutan acciones para procesos específicos.
Rúbricas	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de puntuación para evaluar el desempeño que describen las características de una tarea en varios niveles de rendimiento. - Apropriadadas para evaluar trabajos individuales o proyectos en diversas áreas.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizan en diversas temáticas, siendo importantes en áreas donde el juicio es necesario. - Complementaria a otras formas de evaluación, ya que por sí sola no es capaz de medir las habilidades desarrolladas.
Portafolios o dossiers	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizan una combinación de métodos evaluativos, permitiendo constatar una impresión generalizada de las competencias de la persona. - Posibilitan la participación activa de la persona y la autorreflexión. - Flexibles en cuanto al proceso evaluativo y contexto. - Refleja la evolución y progreso de las competencias o trabajos realizados y estimula los procesos de desarrollo profesional.
Escala de habilidades o competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Registran, en función, de estándares de habilidades o competencias previamente definidos, los niveles adquiridos. - Puede complementarse la autoevaluación de competencias del individuo y la evaluación del educando por los orientadores/responsables de las iniciativas o proyectos.
Simulación	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilita la valoración de competencias en relación a la resolución de problemas específicos y permite valorar hasta qué punto los aprendizajes se han afianzado en el individuo. - Está enfocada a estándares de competencia y construida lo más similar posible a una situación de trabajo real.
Observación	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa la práctica real con escalas de valoración para sistematizar la información recogida.

	- Adecuada para “aprendices” en el entorno de trabajo, aunque dependiendo del contexto puede ser complicada y costosa.
--	--

Fuente: adaptado de Tejada (2011, pp. 739-744) y del Instituto de Formación y Estudios Sociales (2010, pp. 21-22).

Específicamente, optamos por tres criterios diferenciados para la selección de los instrumentos más convenientes en la evaluación de iniciativas vinculadas a la participación juvenil: la triangulación y optimización de recursos para una evaluación fiable y de calidad; su consonancia con los principios europeos comunes de validación del aprendizaje no formal; y, por último, que los aprendizajes adquiridos emanen de organizaciones juveniles o proyectos comunitarios, donde se constata que las actividades desarrolladas por los jóvenes “complementan la educación formal, proporcionándoles autoconfianza, fomentando su desarrollo personal y social, e incrementando las competencias que aumentan su empleabilidad” (Consejo Europeo, 2013b, p. 2).

Desde estos principios, proponemos el portafolio o dossier como una herramienta fundamental para la promoción del aprendizaje significativo ya que favorece que los jóvenes autoevalúen sus competencias, abren sus puntos de vista en torno a lo que han aprendido, además de incentivar su participación continuada en la comunidad. Este recurso visibiliza las competencias adquiridas y fomenta una mejor presentación del trabajo juvenil en el mercado laboral, incrementando su reconocimiento por los empleadores, a la vez que su empleabilidad. Un buen ejemplo de ello sería el “Portafolio Youthpass” para jóvenes o trabajadores juveniles, en el que un reciente estudio ha constatado su impacto positivo en relación a la mejora del aprendizaje, las oportunidades de búsqueda de empleo, o la autoconciencia de las competencias desarrolladas (Taru y Kloosterman, 2013). Así y todo, en consonancia con los principios europeos de validación, este recurso requiere del apoyo oportuno por parte de los orientadores en el proceso de aprendizaje, guiando la autoevaluación de los participantes. Al respecto, debemos apuntar que el portafolio puede erigirse como una herramienta de autoevaluación por sí misma, o bien puede ser objeto de evaluación por el responsable de cada organización juvenil que, siguiendo unos estándares definidos previamente, a modo de rúbrica, establezca los niveles de competencia adquiridos por cada joven con el objeto de certificarlos posteriormente.

Asimismo, desde nuestra perspectiva, esta herramienta debe estar agregada a una escala de evaluación de competencias que, delimitada en descriptores establecidos de manera precedente (y en consonancia con el marco nacional y europeo de cualificaciones), expliciten el nivel de competencia logrado por cada joven. Para asegurar la fiabilidad del instrumento, puede emplearse una escala ya estandarizada que asegure la comparabilidad de las competencias adquiridas por los diferentes programas implementados desde las organizaciones juveniles.

Igualmente, la entrevista individual o grupal puede ser un instrumento oportuno para profundizar y hacer emerger posibles aprendizajes sobre los que previamente no se había reparado. Sobre la base de esta entrevista individualizada, los participantes además pueden elaborar su portafolio personal e incluso su curriculum vitae (véase la herramienta normalizada como Europass), incidiendo en la mejora de su

empleabilidad. Por último, esta herramienta puede ser suplementaria a trabajos o proyectos, donde los jóvenes justifiquen el proceso y consecución de los objetivos fijados concernientes a las iniciativas comunitarias.

En general, el trabajo juvenil depende en buena manera de las organizaciones que destacan por su gran labor en el desarrollo de experiencias de aprendizaje representativas para este colectivo. Sin embargo, no podemos olvidar que también obedece a ellas el uso de criterios de evaluación fiables, así como la toma de decisiones para la optimización de los programas y de los aprendizajes derivados de los procesos evaluativos efectuados (véase estudio de Baughman, Boyd, y Franz, 2012).

Conclusiones

Los resultados presentados parten de la significación que atesora la potenciación y valorización de los aprendizajes adquiridos por la juventud en entornos comunitarios como fuente de empoderamiento. Al respecto, la validación de las competencias adquiridas mediante la educación no formal fomenta la inserción laboral y social de los jóvenes en tanto que propicia la autoconciencia de las propias competencias a la hora de presentarlas a los posibles empleadores, auspicia la motivación para mantener su participación en la sociedad, mejora la motivación y promueve la autonomía.

Así y todo, el proceso de validación de competencias se está llevando a cabo de manera gradual por lo que es necesario instaurar un sistema comprensivo de evaluación y certificación de competencias con mecanismos e instrumentos basados en estándares sustentados en los principios comunes de validación y los marcos de cualificaciones vigentes. En consecuencia, tras un análisis de los instrumentos más adecuados para este propósito, consideramos que el portafolio, la aplicación de una escala de competencias, la entrevista individual o grupal y la elaboración de proyectos o trabajos, son las herramientas más idóneas ya que facultan la autorreflexión, concienciación y autoconfianza de las competencias desarrolladas que aumentan tanto la motivación para la participación social, como la mejora de su empleabilidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L. (2002). La expansión del derecho a la educación a través de los espacios no formales. *Cultura y educación*, 14(3), 267-279.
- Baughman, S., Boyd, H. H., y Franz, N. K. (2012). Non-Formal Educator Use of Evaluation Results. *Evaluation and program planning*, 35(3), 329-336.
- Bjornavold, J., y Le Mouillour, I. (2009). Learning outcomes in validation and credit systems. *European journal of vocational training*, 48, 28-47.
- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Bélgica: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo Europeo (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reuniones en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes*. Bruselas: Autor.

Consejo Europeo (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2012/C 398/01). Bruselas: Autor.

Consejo Europeo (2013a). *Council conclusions on maximising the potential of youth policy in addressing the goals of the Europe 2020 Strategy*. Bruselas: Autor.

Consejo Europeo (2013b). *Council conclusions on enhancing the social inclusion of young people not in employment, education or training*. Bruselas: Autor.

Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Instituto de Formación y Estudios Sociales (2010). *Reconocimiento del aprendizaje informal y no formal. Directrices y materiales para los representantes sindicales de la empresa*.

Recuperado de: http://www.eqf-pin.eu/system/files/opendownload-files/pin_guidelines_es.pdf

Souto, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bogнар, V. (2012). *Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young people's employability*. Bruselas: Foro Europeo de la Juventud.

Sveltik, I. (2009). Assessing, recognising and certifying informal and non-formal learning (ARCNIL): evolution and challenges. *European journal of vocational training*, 48, 12-26.

Taru, M., y Kloosterman, P. (2013). *Youthpass impact study. Young people's personal development and employability and the recognition of youth work*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.

Los titulados universitarios ante el reto de la inserción laboral: ¿qué factores influyen?

Jesús García Álvarez y Ana Vázquez Rodríguez
Grupo de Investigación ESCULCA – Universidad de Santiago de Compostela
jesus.garcia.alvarez@usc.es, ana.vazquez@usc.es

Palabras clave: titulados universitarios, inserción laboral, competencias, universidad.

Resumen

La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) obligó a las universidades españolas a reformar su estructura y hacer frente a un proceso de transformación que hiciese posible que los estudiantes desarrollasen y entrenasen capacidades clave para la empleabilidad. El estudio que a continuación se presenta surge de la necesidad de analizar las principales consecuencias que la implantación de los nuevos títulos de grado tiene en la formación de los estudiantes en relación a su posterior inserción laboral. Una de las aportaciones más interesantes del EEES es la relevancia concedida al desarrollo de competencias denominadas genéricas o transversales. En este contexto, caracterizado por la intervención de un nuevo modelo de formación universitaria, es fundamental dar cuenta del nivel de empleabilidad de los graduados, pues no olvidemos que es una de las principales finalidades de la educación superior. En concreto, hemos tomado como referente los estudiantes de último curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Para ello, se ha diseñado un cuestionario en el que se recogen, a nivel general, una serie de cuestiones vinculadas al desarrollo de competencias esenciales para la empleabilidad y dificultades que de la misma se derivan. Los resultados se centran en la necesidad de que el sistema universitario se abra al exterior o, dicho de otra manera, la sociedad y el mundo económico deben estar presentes en la universidad; aprovechando y aportando a los graduados los conocimientos del entorno mediato e inmediato, lo que implicaría que en la elaboración del currículo se tuviesen en cuenta las demandas específicas que para este colectivo se sugieren desde el mercado de trabajo. Concluimos señalando el interés de analizar el estado de la cuestión y la influencia que en el acceso al empleo tiene el desarrollo de determinadas competencias consideradas transversales en la formación universitaria.

Introducción

Este trabajo responde a la necesidad creciente de identificar la situación del alumnado próximo a titularse en relación a diversos factores condicionantes de su inserción laboral. De las diversas transiciones por las que pasa todo individuo, la transición a la vida activa de los titulados, es una de las más críticas al asociarse a elementos como: preferencias académico laborales, grado de conocimiento de recursos/técnicas para la búsqueda de empleo, situación académico laboral, consideración acerca de determinados factores importantes para el acceso al empleo y/o el grado de desarrollo de competencias clave para la inserción laboral.

El carácter tan cambiante e inestable del actual mercado de trabajo convierte la inserción laboral de los jóvenes en uno de los temas más controvertidos, modificando las posibilidades y oportunidades que permiten acceder a un puesto de trabajo específico. En este sentido, la educación superior juega un importante papel en el proceso de inserción laboral de los graduados. El desarrollo de determinadas competencias aumenta las posibilidades de que los egresados puedan acceder a un empleo acorde a los estudios realizados pues no olvidemos que, las universidades, son los principales núcleos de formación de los recursos humanos (Cajide, 2004), promoviendo modelos formativos al tiempo que profesionalizadores y favoreciendo la inserción laboral de las nuevas generaciones.

Cada vez es más notoria la relevancia que juegan en el mercado laboral las competencias profesionales, entendidas como la llave que da acceso al mundo del trabajo. Abordar el concepto de competencia supone, de forma inevitable, analizar una realidad de enorme trascendencia en la formación de los titulados universitarios. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) continúa insistiendo en la necesidad de incorporar modelos de formación orientados al dominio de competencias (Freire, Teijeiro, y Pais, 2013); es más, la introducción de este nuevo enfoque se concibe como una oportunidad para situar la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos (López Ruiz, 2010). La implantación del EEES ha supuesto un reto notable de ajuste, innovación y modernización para las instituciones universitarias. La incorporación de las competencias resulta un elemento básico para la formación en una sociedad tan cambiante como la nuestra, que renueva sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la educación superior a la sociedad y al mundo laboral (Palmer, Montaña, y Palou, 2009).

Pero, ¿qué entendemos por competencias? Según diversos autores, nos referimos a las competencias como logros valiosos apoyados en la combinación y el dominio de nuevos saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores considerados deseables y formativos (Medina, Sánchez, y Pérez, 2012), constituyendo una parte fundamental del perfil profesional y formativo de los titulados universitarios (Yániz y Villardón, 2006). Cabe destacar que el debate sobre las competencias, entendidas como el desarrollo de ciertas habilidades, se inscribe en un período en el que, a través del estudio de la economía del desarrollo, se prestó especial mención al concepto de capacidades (Nussbaum, 2012; Sen, 2000). No obstante, en lo que respecta a las competencias transversales, tienen la ventaja de facilitar la adaptación del individuo ante el acelerado cambio del conocimiento, así como de favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida; sin embargo, si hablamos de inserción laboral, la definición continúa inacabada. Mertens (1996), que llamó a este grupo *competencias para la empleabilidad*, las entendía como aquellas necesarias para optar a un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo.

Las investigaciones actuales continúan realizando análisis de las competencias más valoradas en el mercado laboral, sin existir consenso acerca de las competencias transversales requeridas a los titulados universitarios, o por lo menos, en lo que se refiere a su denominación, definición y clasificación. En concreto, la necesidad de identificar estas competencias consideradas centrales en la formación de los estudiantes, con el fin de operativizar su organización y planificación en una titulación

concreta (De Miguel, 2005), ha producido importantes investigaciones. Estas son, en buena medida, la base del análisis realizado.

Método

A partir de un enfoque metodológico cuantitativo se presenta un estudio de corte longitudinal que analiza, por un lado, el nivel de desarrollo de competencias consideradas clave en el proceso de inserción laboral y, por otro, las principales dificultades a las que un titulado se enfrenta a la hora de acceder a un empleo; comparando los datos con estudios de impacto notable que habían seleccionado variables similares.

De este modo, partimos de una población estimada (N) de 263 estudiantes de último curso, con una muestra productora de datos de 169 sujetos, todos ellos del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Para ello, elaboramos un cuestionario que tiene como propósito básico conocer la percepción y expectativas del alumnado de último curso en relación a: grado de satisfacción académica, expectativas laborales, nivel de conocimientos adquiridos, aspiraciones académico laborales, dificultades ante la inserción laboral, grado de adquisición de competencias y capacidades básicas para la búsqueda de empleo, implicaciones académico/formativas de su situación y valoración general de los estudios, en especial, desde la perspectiva de la inserción laboral.

Resultados

A través del análisis realizado se ha prestado especial atención a los factores que intervienen de forma directa en el proceso de inserción laboral destacando, entre ellos, el nivel de desarrollo de determinadas competencias o la detección de las principales dificultades percibidas por los titulados. En lo que se refiere a las competencias que facilitan el acceso al empleo, los resultados obtenidos se distribuyen en tres niveles: competencias que presentan un desarrollo notable, competencias con un desarrollo intermedio y competencias con bajo desarrollo. Siguiendo este criterio, presentamos el siguiente análisis comparativo (ver Tabla 1).

Tabla 1

Nivel de desarrollo de competencias asociadas a trayectorias de potencial empleabilidad.

NIVEL DE DESARROLLO	ALTO	Capacidad para trabajar en equipo (91.7%).
		Capacidad de asumir responsabilidades (87.6%).
		Capacidad de pensamiento crítico (86.4%).
		Capacidad de planificación, organización y coordinación (82.2%).
		Capacidad de resolución de problemas (79.2%).
	MEDIO	Capacidad de adaptación a nuevos entornos (59%).
		Aplicar conocimientos a la práctica (47.9%).
		Motivación para el éxito (42%).
	BAJO	Capacidad para emprender (24%).

Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a las competencias con un nivel de desarrollo alto, nos encontramos con capacidades como: pensamiento crítico, de asunción responsabilidades, de trabajo en equipo, de resolución de problemas y de planificación, organización y coordinación; mostrándose en sintonía con los resultados aportados en el trabajo anteriormente referido de Freire, Teijeiro, y Pais (2013), donde se constata entre las competencias más desarrolladas la capacidad de aprender, de trabajar en equipo y el desarrollo de ciertas habilidades interpersonales consideradas clave por los empleadores.

Entre las competencias que presentan un desarrollo medio estarían las capacidades de motivación para el éxito, aplicar conocimientos a la práctica, y de adaptación a nuevos entornos. Así mismo, en una encuesta dirigida a los graduados universitarios sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores (Freire, Teijeiro, y Pais, 2013) se estima la capacidad de motivación para el éxito o la aplicación de los conocimientos prácticos de la profesión en un nivel intermedio, aun cuando otras investigaciones como la de González Maura y González Tirados (2008) las sitúan entre las más valoradas. Otros trabajos sobre la inserción laboral de los titulados, identifican la capacidad para trabajar en equipo como una constante en la selección que realizan los empleadores (Ayats, Zamora, y Desantes, 2004), y junto a ésta, la capacidad de adaptación a los cambios, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico (Hager y Gonczi, 1994). No obstante, se diferencia de otras investigaciones realizadas en Europa, EEUU y Japón, sobre las exigencias formativas y las demandas profesionales dirigidas a los graduados, que identificaban a los titulados universitarios desde el mercado de trabajo como personal suficientemente cualificado, con excelentes conocimientos en su área de especialización, pero con un desarrollo escaso de capacidades transversales como la adaptabilidad y flexibilidad (Yániz y Villardón, 2006).

Por último, entre las competencias que presentan un bajo desarrollo, se encuentra la capacidad para emprender en el terreno laboral; de especial relevancia en estudios como el realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) sobre los procesos de inserción laboral de los titulados en Pedagogía; donde se señala que, para el 90% de las instituciones que participaron en el estudio, esta competencia es fundamental en el desarrollo profesional de los titulados. Además, el informe presentado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010) sobre los graduados universitarios y el mercado de trabajo, apunta que el bajo desarrollo de la capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor constituye el mayor déficit encontrado entre lo que exige la empresa y la formación de los titulados universitarios.

Finalmente, tanto en el programa “Education and Training” del 2010, como en el reciente “Education and Training” del 2020, donde se establecen las estrategias de acción para la década actual, se insiste en la importancia de estas competencias y la responsabilidad de la educación superior en contribuir a su desarrollo. De este modo, el desarrollo de competencias vinculadas de forma directa a los procesos de inserción laboral y potencial empleabilidad, se ve condicionado por dificultades que los estudiantes asocian a la coherencia entre los estudios cursados y las demandas laborales actuales.

El dinamismo tan marcado que presenta el mercado laboral provoca que las instituciones de educación superior se encuentren en continuo proceso de renovación, sin garantías de que los nuevos perfiles de egreso se correspondan con las características de un determinado puesto de trabajo. Esta falta de coherencia se materializa en la percepción que los estudiantes tienen de las siguientes dificultades (ver Tabla 2).

Tabla 2

Dificultades percibidas ante el proceso de inserción laboral.

DIFICULTADES	COMPONENTES
Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo.	Existe un desconocimiento generalizado sobre recursos y técnicas para la búsqueda de empleo como la autocandidatura, autoempleo, internet, consultorías, empresas de trabajo temporal, oposiciones o concursos, anuncios de empleo en prensa, ofertas o bolsas de trabajo a través de la universidad, Servicios Públicos de Empleo y/o utilización de una red de contactos personales.
Falta de formación específica de la titulación.	En la mayoría de los casos, los estudiantes no tienen claro cuáles son las salidas profesionales que se vinculan a la titulación cursada. Del mismo modo, desconocen cuáles son los perfiles de egreso más demandados o los nuevos yacimientos de empleo.

Falta de experiencia laboral.	El único contacto que los estudiantes realizan, por medio de la universidad con el mercado laboral, son las prácticas formativas. En la mayoría de los casos, las empresas no consideran estas prácticas como experiencia laboral por lo que, en general, los egresados entran en contacto con el mercado de trabajo con un importante vacío.
Falta de relaciones o contactos personales.	En las principales investigaciones actuales sobre acceso al empleo se constata que el principal recurso de acceso son los contactos personales. Es necesario desarrollar desde la universidad competencias interpersonales que ayuden al estudiante a crear una red de contactos que facilite su acceso al empleo una vez concluya los estudios.
Falta de preparación para la inserción laboral.	La nueva configuración del mercado de trabajo se caracteriza por la aparición de cambios en rápida sucesión mientras que la formación impartida desde las universidades permanece estática, provocando que los estudiantes no encuentren un nexo claro entre su formación y las demandas del mercado laboral.
Necesidad de completar la formación recibida.	La necesidad de poner en marcha acciones formativas de orientación e inserción laboral desde la universidad es una constante en las encuestas realizadas. Éstas, han de promover el desarrollo de competencias esenciales en el proceso de inserción laboral y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar este proceso.

Fuente: elaboración propia.

De este modo, se presenta la necesidad de realizar investigaciones que tengan como finalidad el análisis de las competencias clave para la empleabilidad en la educación superior y el estudio de las principales dificultades percibidas por los titulados universitarios en tanto que se constituye como condicionante fundamental del acceso al mercado laboral; posibilitando y trazando trayectorias académicas y laborales al definir estrategias, actitudes, valores, discursos y expectativas resultantes del proceso de socialización (Martínez-Rodríguez, 2009). Aparece, pues, el menester de adaptar los programas por objetivos a programas por competencias pues éstos, obviamente, no van a substituir los contenidos de conocimiento, sino que ajustarán la formación universitaria potenciando al máximo la empleabilidad de los egresados (Santos Rego, 2005).

Conclusiones

Sin la presencia de una continuidad en la orientación, enfoque o modelo por competencias a desarrollar en las diferentes etapas, resultará complicado armonizar y

dar consistencia formativa a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Lorenzo Moledo, Argos, Hernández García, y Vera, 2014). Es imprescindible que la educación superior se diversifique y se adapte a las nuevas necesidades sociales, que se flexibilice y colabore con los demás sistemas a fin de proporcionar a los titulados universitarios las competencias, capacidades y habilidades consideradas centrales en su formación. Surge así la necesidad de repensar, por parte de la universidad, la realización de acciones formativas que promuevan, por una parte, el análisis del grado de desarrollo de competencias clave en el acceso al empleo y, por otro, la creación de propuestas que impulsen un acercamiento más factible al mercado de trabajo. Éstas han de suponer una oportunidad para analizar la realidad académica y, por tanto, educativa, en el marco universitario, con indagación específica de las competencias asociadas a trayectorias de potencial empleabilidad en una coyuntura histórica marcada por la incertidumbre y apreciables niveles de precariedad laboral.

Referencias Bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid: Autor.

Ayats, J. C., Zamora, P., y Desantes, R. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los Empleadores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.

Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010). *Graduados universitarios y mercado de trabajo*. Barcelona: Autor.

González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

Hager, P., y Gonczi, A. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 19, 3-17.

López Ruiz, J. (2010). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

Lorenzo Moledo, M., Argos, J., Hernández García, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 15-38.

Martínez-Rodríguez, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.

Medina, A., Sánchez, C., y Pérez, E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Revista Innovación Educativa*, 12(58), 133-150.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.

Palmer, A., Montaña, J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.

Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

El acompañamiento educativo como facilitador de la evaluación participativa juvenil

Héctor Núñez. Universitat Autònoma de Barcelona
hector.nulopez@gmail.com

Roberto Pescador. Ajuntament de Badia del Vallès
pescadorfr@badiadelvalles.net

María Belén Paladines Costa. Universitat Autònoma de Barcelona
mabelenpaladines@gmail.com

Noemí Muñoz. Estudiante de prácticas del grado en Educación Social. Universitat
Autònoma de Barcelona
noemi.educadora.social@gmail.com

1. Introducción

Las tendencias internacionales indican que la evaluación de programas ya no es una tarea desarrollada únicamente por los evaluadores profesionales; al considerar oportuno que otras sensibilidades -como por ejemplo los vecinos de una localidad y los técnicos que gestionan los programas- pueden implicarse en el proceso evaluador y tomar decisiones. Tres son las razones principales que señalan Papineau y Kiely (1996) para implicar distintas sensibilidades en las evaluaciones: a) incrementa la utilidad de los procesos evaluadores; b) fomenta la representatividad de los diversos colectivos y sus opiniones; c) favorece el empoderamiento de estos colectivos durante el proceso evaluador.

El trabajo que se presenta resume los primeros resultados de un proceso de evaluación participativa desarrollado con jóvenes de Badia del Vallès, una localidad del área metropolitana de Barcelona. De manera específica el trabajo se enmarca en el proyecto de investigación HEBE¹; que analiza cuáles son los momentos, los espacios y los procesos que contribuyen al empoderamiento de los jóvenes. A través de un conjunto de cinco sesiones de trabajo implementadas durante un mes, el proceso de evaluación participativa con jóvenes reflexiona sobre el concepto de empoderamiento juvenil, y busca que ellos mismos evalúen mediante su participación en las dinámicas evaluativas tres elementos principales: 1) conocer el concepto propio que los jóvenes tienen sobre el constructo empoderamiento y validar el aportado por los investigadores; 2) validar una batería de indicadores de empoderamiento juvenil

¹ Proyecto “Hebe: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil”. MINECO – PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. IP: Dr. Pere Soler (Universitat de Girona). El equipo de investigación esta compuesto por Pere Soler (IP), Jaume Trilla, Ana Novella, Asun Llena, Pilar Heras, Xavier Úcar, Héctor Núñez, Pilar Pineda, Ingrid Agud, Manel Jiménez, Alan Salvadó, Anna Planas, Sonia Páez, Judit Font, Narcís Turon y Myrte Monseny. Cuenta también con la colaboración de: Päivi Garriga, Genís Martín, Narcís Reguero, Pilar Rodrigo, Anna Ciraso, Feliu Fusté, Ariadna Jordà, Ariadna Alonso y Mercè Gómez.

que son presentados por los investigadores, y 3) conocer cuáles son los procesos, los momentos y los espacios en los que los jóvenes vivencian situaciones de empoderamiento. En esta comunicación se presentan como resultado del proceso de investigación los espacios en los que los jóvenes se empoderan.

El proceso desarrollado con los jóvenes se basa en el concepto del acompañamiento educativo: la intervención socioeducativa parte del momento vital actual de las personas, prestando atención a sus motivaciones y potencialidades cotidianas que generan una fotografía de las opiniones de los jóvenes y facilitan la continuidad de los procesos abiertos de manera individual, grupal y comunitaria. Los resultados emergentes que se presentan se relacionan con el tercer elemento, ya que se considera interesante ofrecer una primera aproximación que nos permita conocer los procesos, los momentos y los espacios en los que los jóvenes participantes argumentan sentirse empoderados.

2. Contexto de la investigación

Badia del Vallès es un municipio situado en la comarca del Vallès Occidental, en la provincia de Barcelona. Con una población² de 13.703 habitantes en una localidad que no supera los 0,94 Km², su principal característica es la urbanización vertical del territorio, a través de la construcción de bloques de edificios y la presencia limitada de espacios y áreas verdes. En este contexto, el Ayuntamiento de Badia del Vallès, a través del área de atención a las personas, se ha propuesto diseñar y desarrollar un conjunto de acciones que pretenden acompañar los procesos vitales de los adolescentes y los jóvenes, con la finalidad de que éstos se desarrollen de manera óptima, centrándose en objetivos vinculados al bienestar subjetivo y la participación de los mismos.

Por tal motivo y desde hace 7 años se ha rediseñado el planteamiento de trabajo con los jóvenes, fomentando una metodología de intervención socioeducativa en medio abierto y en concreto a un acompañamiento extensivo. Esto significa que los jóvenes se convierten en el centro de la intervención, y los servicios se sitúan a su lado respetando los espacios naturales de relación. En la práctica diaria este modelo de intervención supone descentralizar los servicios, de tal manera que éstos (los programas de intervención, los profesionales, etc.) se acerquen, vivan y compartan los procesos personales de los y las jóvenes.

Se pretende así que el trabajo en la localidad se fundamente en el medio abierto, metodología compartida por toda el área de atención a las personas del Ayuntamiento, en los que se aglutinan los servicios evolutivos, educativos, culturales y deportivos. De esta manera se intenta hacer una intervención holística para toda la población del municipio.

² Datos de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) (2010)

Concretamente el servicio de adolescencia y juventud se centra en la atención a personas con edades comprendidas entre los 12 a 25 años. La metodología de trabajo en medio abierto busca la presencia de los profesionales en todos aquellos escenarios en los que existe una relación con los jóvenes, como por ejemplo en los centros educativos, en las asociaciones y entidades cívicas y en los equipamientos a los que los jóvenes acuden. Por otra parte también se fomenta el trabajo con los jóvenes y sus familias; y en las relaciones y actividades que acontecen en la calle y en el mundo virtual. De esta manera se buscan dos objetivos principales: 1) establecer, motivar y acompañar la relación educativa; y 2) potenciar la conexión con la comunidad, en donde el educador o educadora es una parte activa y reconocida en todo el contexto de los jóvenes.

La intervención socioeducativa en el medio abierto se centra en los intereses y motivaciones de los y las jóvenes, de tal manera que cada acción llevada a cabo cuenta como eje fundamental actividades propuestas por ellos mismos, tanto a nivel individual, grupal y comunitario. De esta manera se potencia que los jóvenes sean parte activa dentro de la comunidad a la vez que desarrollan sus procesos personales.

El servicio de adolescencia y juventud de Badia del Vallès tiene contacto y relación con el 84% de la población entre 12 y 25 años, teniendo un seguimiento más intensivo con un 60% de la población joven del municipio. Esto hace que el equipo educativo sea referente de la mayor parte de los y las jóvenes siendo accesibles y cercanos.

Para la realización de las sesiones de evaluación participativa se seleccionó una muestra representativa de los jóvenes de la localidad que participan en las actividades de medio abierto; teniendo como criterios de selección el género, la representatividad de edades dentro de la franja antes señalada, y los momentos vitales de los jóvenes. En la muestra se encuentran jóvenes desescolarizados con abandono escolar; baja motivación a la formación; estudiantes de la ESO, bachillerato y universitarios, como también jóvenes trabajadores de temporada.

3. Marco teórico

Se entiende el acompañamiento educativo como la acción de caminar al lado de una persona con una proximidad adecuada, de tal manera que éstas sean personas autónomas. Cuando hablamos de acompañar existen diferentes perspectivas, que se pueden clasificar siguiendo las aportaciones de Funes y Raya (2001):

- Social: Pretende la incorporación de la persona en la sociedad, implica exclusión y reconexión con la sociedad.
- Educativo: Pretende la aparición de un referente próximo que acompañe los procesos personales de las personas.
- Terapéutico: Se entiende como un acompañamiento vinculado a la evolución terapéutica de las personas.
- Recursos: Implica la conexión con los recursos comunitarios y sociales que hay en el territorio.

Por tanto el acompañamiento educativo lo entendemos como un proceso continuo que apuesta por la incorporación de personas autónomas en la sociedad, con un referente cercano, accesible y con una proximidad adecuada; que favorece la conexión con los

recursos sociales y comunitarios que hay en el entorno. Este planteamiento hace que los jóvenes pasen a ser el centro de la acción-intervención-actuación en las acciones sociales; donde los recursos y servicios no esperan a que los y las jóvenes vayan a utilizarlos. Implica la presencia en todos los espacios naturales de relación de los y las jóvenes por parte de los educadores o agentes sociales de tal manera que sean agentes reconocidos, accesibles y, por tanto, referentes tanto para la juventud como para la comunidad.

El papel del educador social o agente de juventud implica poner en juego las propias habilidades, creencias, competencias y experiencias; tanto vitales como profesionales. Esto hace que a través de acciones empáticas se estimule a los y las jóvenes en su reactivación o reconexión con ellos mismos y su entorno.

Trabajar desde una perspectiva de acompañamiento educativo implica *rozar* con los jóvenes, de tal manera que a través de lo cotidiano surgen nuevas realidades que no se muestran a simple vista. Estas nuevas realidades hacen que los jóvenes se conecten con su propio yo y, por lo tanto, con las motivaciones, talentos y potencialidades que a simple vista no se muestran. Para ello todo el trabajo emocional a nivel individual y grupal requiere de un espacio propio dentro del proceso de acompañamiento. Es necesario volver a reengancharse a uno/a mismo/a, siendo consciente de las emociones que predominan y como nos hacen reaccionar, para así poder entendernos en nuestras situaciones cotidianas. El acompañamiento educativo permite vincular al joven con los elementos relacionales que le rodean -el grupo de iguales y la comunidad-, y fomentar su participación. No se entiende el acompañamiento educativo sin la posibilidad de participar con otros en la comunidad, en el grupo de amigos o en los escenarios donde se relacionan los jóvenes.

La evaluación participativa (EP) se fundamenta en los intercambios que se producen entre personas entrenadas en métodos de evaluación y otras personas no capacitadas en estas prácticas, pero que son a su vez especialistas en otras temáticas, o conocedoras de realidades específicas valiosas para poder evaluar. El objetivo principal de la EP es que expertos y no expertos en evaluación participen conjuntamente en las actividades necesarias para generar un conocimiento evaluativo compartido sobre las acciones en las que participan (Núñez, 2015). Es una práctica, también entendida como estrategia metodológica, basada en la toma de decisiones conjuntas sobre el proceso evaluador; que necesita de la representatividad en la participación de todos aquellos agentes implicados en la actividad (programa, proyecto, dinámica, etc.) que se evalúa. Por último, la participación de los agentes se debe realizar en todas las fases de la evaluación. Esto no quiere decir que todos hagan todo -uno de los equívocos de la participación-, sino más bien se aboga por la responsabilidad de los actores implicados en el proceso dirigida a su toma de decisiones; a tener en cuenta sus conocimientos y experiencias como aportaciones válidas en la evaluación (Núñez, 2014).

Consideramos que esta investigación se desarrolla en un marco de referencia concreto: el trabajo con jóvenes a través del acompañamiento educativo en el ámbito de la acción comunitaria. Este entorno favorece que la EP se implemente desde una perspectiva transformadora de la misma. El objetivo de la evaluación participativa-transformadora (EP-T) es lograr que los participantes en las dinámicas consigan un estado de empoderamiento personal que ayude a fomentar un cambio y

transformación social (Cousins y Whitmore, 1998). Es un enfoque de trabajo eficaz en la acción comunitaria, ya que permite que los participantes obtengan un mayor sentido de control sobre la evaluación cuando observan que sus conocimientos se utilizan de manera respetuosa y orientados a la mejora grupal (Harner, 2012). Por último, y de igual manera que otros enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas, la EP-T facilita los aprendizajes individuales y colectivos como resultado de los procesos evaluadores.

4. Resultados

Los resultados iniciales indican que el empoderamiento juvenil se relaciona directamente con dos espacios específicos, identificados por parte de los jóvenes: a) el entorno familiar, b) las actividades de tiempo libre, en su vertiente lúdico-formativa. Hay que señalar que son espacios de convivencia y utilidad cotidiana por parte de los jóvenes, relacionados directamente con sus vivencias y experiencias más personales. A continuación se presenta información para cada uno de los dos tipos de espacios.

En relación al espacio familiar, los jóvenes con lo que se realiza el proceso de evaluación participativa expresan sentirse empoderados cuando superan situaciones familiares adversas, como por ejemplo la enfermedad de un familiar de primer grado. En estos términos se expresa una de las participantes, de 14 años, cuando recuerda:

“Yo tenía 8 años, mi madre estaba interna en el hospital y cuando se despertó del coma, tuve el apoyo de mí papá y hermana. En ese momento yo estaba muy feliz”.

También encontramos un testimonio que expresa la superación de la propia enfermedad. En estos términos se manifiesta una joven, cuando comparte con el resto del grupo:

“Cuando era niña y tenía 8 años siempre estaba muy enferma, encerrada en mi casa porque no podía salir. Mi hermana me llevó al camping y fue como por fin salí de mi casa. Era como si fuera la primera vez que salía por así decirlo, me sentí libre”.

En ambos casos los referentes que ayudaron o que acompañaron a los jóvenes han sido su padre, abuela y hermana mayor, en el primer caso; y su hermana mayor en el segundo.

En relación al segundo espacio identificado, las actividades de tiempo libre, se considera que son lugares estratégicos para el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales de los adolescentes: posibilita y fomenta el establecimiento de vínculos de amistad entre iguales, y permite que expresen, descubran y pongan en práctica sus intereses personales, como pueden ser el deporte y la música. Se presentan dos testimonios de jóvenes que participan en el proceso de evaluación participativa:

“En mi primer partido de fútbol marqué muchos goles, tenía 7 años. Me sentí ganadora conmigo misma.”

“Cuando tenía 14 años, tuve mi primer concierto – (ella es cantante) - y me salió un gallo. Me sentí súper avergonzada. Como la gente me felicitó, era como que no sé [...] me sentí empoderada y pude seguir cantando y terminar el concierto.”

Finalmente se destaca que una de las jóvenes se reconoció a ella misma como referente, posiblemente tras dos sesiones previas en las que se ha tratado el tema de empoderamiento, ella aprendió sobre el tema, por tanto, es capaz de reconocerse que tiene características de una personas empoderada.

5. Conclusiones

Apuntamos un conjunto de conclusiones a partir de la experiencia desarrollada en el trabajo con los jóvenes de esta localidad:

- La importancia de la colaboración institucional entre universidad – administración local; y entre universidad - Tercer sector, con el objetivo de diseñar acciones conjuntas de co-aprendizaje y de transferencia de conocimientos, en ambas direcciones de la relación.
- El papel central de los técnicos de juventud del territorio, los cuales se relacionan y trabajan en lo cotidiano con las personas de los territorios. Su rol se asemeja a un facilitador de los procesos de EP, por tres motivos principales: 1) diseña e implementa programas socioeducativos *para y con* los jóvenes; 2) forma el grupo motor de la EP en la primera fase del proceso, dedicada a la negociación; 3) canaliza la EP a través de su intervención socioeducativa durante las sesiones evaluativas.
- La adaptabilidad de los procesos de EP, sobre todo aquellas experiencias desarrolladas en la acción comunitaria. En esta experiencia dentro de la investigación se observa como la EP tiene dos utilidades -técnica y social-, ambas necesarias si nos referimos al trabajo con jóvenes: utilidad técnica, porque se evalúa el concepto de empoderamiento y los espacios en los que los jóvenes se empoderan; utilidad social, porque el proceso de EP tiene al mismo tiempo carácter de intervención socioeducativa.
- La importancia de entender que el empoderamiento juvenil pasa por los espacios de su cotidianeidad, de los referentes que en estos espacios encuentran y con los que se relacionan. El diseño de la intervención socioeducativa debe fomentar el trabajo en estos inter-sitios.

Bibliografía

Alonso, I., y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social* nº42.

Cousins, J.B., y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. En E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. New Directions in Evaluation, Nº 80 (pp. 3-23), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Funes, J., y Raya, E. (2001). *El acompañamiento y los procesos de incorporación social: Guía práctica*. Gobierno vasco- Satur.

Gracia-Pérez, A., y Media, R. (2015). Acompañamiento educativo: El rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado* Vol. 19.

Harner, M. A. (2012). *Theory building through praxis discourse: A theory and practice informed model of transformative participatory evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate University, Claremont: CA.

Núñez, H. (2014). *Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC)*. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.

Núñez, H. (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Editorial Popular.

Papineau, D., y Kiely, M. C. (1996). Participatory evaluation in a community organization: fostering stakeholder empowerment and utilization. *Evaluation and Program Planning*, 19, (1), 79-93.

Pérez Eransu, B. (2004). El acompañamiento social como herramienta de lucha contra la exclusión. *Educación social*, 34, 89-108.

Pescador, R., y Lirola, A. (2014). *Bases teòriques del programa municipal d'Adolescència. Badia del Vallès*. Ajuntament de Badia del Vallès. Document sense publicar.

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1-14.

Renes, V. (2004). Criterios y objetivos para la calidad en la intervención social. *Educación social*, 42, 11-34.

Monoparentalitat en l'adolescència i joventut: Penso, sento i dic que... PUC!

Carme Trull Oliva

Estudiant de la Universitat de Girona, Girona-Espanya

carme.trull@hotmail.com

Paraules clau: Joves; monoparental; família; apoderament.

Resum: Són molts els canvis que s'han anat generant en la vida familiar de les persones degut a les transformacions socials, econòmiques, culturals, etc. causades al llarg del temps: rols familiars, relacions entre pares i fills, morfologia de les famílies... En aquesta etapa d'evolució i progrés social, s'accentua l'aparició de noves estructures familiars on, entre d'altres, podem trobar les famílies monoparentals. Aquest article es centra, precisament, en els joves que esdevenen monoparentals no des del seu naixement, sinó des d'un moment concret de la seva vida. L'article presenta una recerca centrada en avaluar, a partir dels relats de vida dels joves, les debilitats, amenaces, fortaleces o oportunitats d'aquest tipus de famílies que, o bé obstaculitzen o, per la contra, faciliten el seu poder d'elecció i decisió. Els resultats posen de manifest diferents sentiments, valors, habilitats i aptituds apoderadores que desenvolupen aquests joves, així com recursos, eines i estratègies emprades per les famílies per tal que els seus membres resultin apoderats.

1. A-PODERament. Definició i conceptualització.

El treball enfocat cap a l'apoderament pretén eradicar la marginalitat o l'exclusió, promovent el control, el poder i l'autogestió dels subjectes socials envers el seu present i futur.

Però què entenem per apoderament? San Pedro ho defineix com el "procés de transformació per el qual l'individu va adquirint poder i control per prendre decisions i assolir els seus propis objectius" (2006:2). Tanmateix, afegeix que existeixen diversos elements que promouen i potencien l'apoderament de les persones: recursos, agència, estructura del context, entre d'altres. Tenint en compte que l'entorn pot aportar, al subjecte, estabilitat, seguretat, confiança... en definitiva, força i aplom per resultar apoderat, és important profunditzar en l'estructura d'aquest context, incidint en una de les unitats més bàsiques com és la família.

2. La família com espai apoderador.

El Comitè Catalunya, a través de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989), reconeix a la família com a grup fonamental que vetlla i promou el desenvolupament integral dels seus membres, potenciant totes i cada una de les seves capacitats i habilitats amb la finalitat d'assegurar el creixement i benestar dels seus membres. La família és qui ha de garantir protecció i assistència necessària als seus integrants per tal de promoure la seva responsabilitat i autonomia dins la comunitat. Per tant, la família esdevé un espai de possibilitats, ja que és "des d'on es comença a descobrir el

món, a relacionar-se, a interaccionar amb l'entorn i a desenvolupar-se com a éssers socials" (Sallés i Ger, 2011:26).

La transformació social existent (augment del divorci, crisi econòmica, etc.) fa que contínuament es generin canvis en la vida familiar, en quan a maneres de fer, de ser i d'interrelacionar-nos. Alegre et al. (2012). manifesten que estan canviant aspectes tan importants com els rols familiars, les relacions entre pares i fills, etc. Aquest dinamisme provoca l'aparició de composicions familiars plurals i diverses. Destacar, entre aquestes, els nuclis monoparentals que sorgeixen no des del naixement de l'adolescent o jove sinó d'un succés vital concret, com ara la separació dels pares o la mort d'un dels progenitors. Com bé senyalen Sallés i Ger (2011) aquestes noves famílies són més reduïdes, fet que poden presentar majors dificultats en el moment d'afrontar conflictes, tensions o situacions d'estrès.

Existeixen diversos estudis que posen de manifest diferències entre fills de famílies monoparentals amb els què viuen amb els dos progenitors. Puello, Silva, M. i Silva, A. (2014) fan un recull d'investigacions realitzades a nivell internacional on destaquen que créixer, en un moment donat, sense un dels dos progenitors és un factor de risc pel procés de transició dels fills, mostrant problemes per inserir-se exitosament en la comunitat i per emancipar-se adequadament.

És important, segons Almeda i Di Nella (2011), senyalar els reptes propis de les famílies monoparentals:

- Són transgressores de les normes familiars, que qüestionen el model d'un únic sustentador econòmic i que reorganitzen rols i dinàmiques tradicionals.
- Estan obligades a redefinir i desenvolupar noves pautes i relacions amb el consum.
- Presenten dificultats vers els temps vitals dels individus com, per exemple, conciliar la feina o l'oci amb la vida humana, familiar i personal.

Per aquest motiu, es plantegen qüestions com: un succés vital que implica la pèrdua d'un dels progenitors durant l'adolescència o la joventut dels individus dificulta l'adequat desenvolupament personal, en quant a l'adquisició d'autonomia, presa de decisions, participació, etc.? La família té els recursos necessaris per ajudar a reubicar aquesta pèrdua i facilitar l'apoderament dels fills? Vegem-ho.

3. Objectius i metodologia.

Amb la finalitat de donar resposta als interrogants plantejats, es proposa una recerca que té com a objectiu emergir els principals obstacles, així com les oportunitats d'apoderament, que s'originen en unitats familiars que han esdevingut monoparentals degut a la vivència d'un succés vital significatiu (separació o divorci dels progenitors, mort d'un d'ells, etc.).

D'aquest objectiu principal, se'n desprenen d'específics com:

- Identificar habilitats, aptituds i valors, així com sentiments o emocions, que desenvolupen els adolescents o joves arrel del succés vital significatiu que els converteix en monoparentals.

- Detectar eines i estratègies emprades per la família per tal que els seus membres puguin ser subjectes apoderats, superant el succés i adaptant-se a la nova condició familiar.

La metodologia aplicada és la del relat de vida. S'han dut a terme dos relats de vida amb dos joves. Cada relat s'ha desenvolupat a través de dues sessions d'hora-d'hora i mitja cadascuna.

Per fer l'anàlisi dels relats s'ha optat per fer un buidatge quantitatiu de les dades, tenint en compte la bateria de variables i indicadors realitzada en el marc del Projecte Hebe. El procés d'anàlisi, doncs, ha consistit en transcriure íntegrament els dos relats efectuats per, posteriorment, identificar una sèrie de situacions clau d'apoderament dels joves relators (per exemple, estudiar a la universitat, començar a treballar, etc.). Tot seguit, s'han relacionat aquestes situacions amb argumentacions o frases dels relats que preveien o denotaven una clara actitud apoderadora dels joves monoparentals. Aquest conjunt s'ha quantificat per tal de poder, finalment, classificar-ho segons les variables i els indicadors.

4. Resultats.

Tenint en compte les variables, i quantificant les dades qualitatives obtingudes, dir que el grau d'apoderament dels joves relators és el següent:

TAULA 1

Frequència amb què apareixen les variables d'apoderament en els relats

Variables	Relat 1	Relat 2	Total
Autoestima	33	31	64
Responsabilitat	15	23	38
Eficàcia	13	17	30
Capacitat crítica	11	19	30
Autonomia	14	18	32
Treball en equip	5	12	17
Identitat i Coneixement comunitari	0	2	2
Meta aprenentatges	11	12	23
Participació	1	3	4

Font: elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes a través dels relats

Aquests resultats manifesten una clara variable destacable, que és la de l'autoestima.

Front el bloqueig o la incertesa que provoca la nova condició familiar, el nucli té la necessitat d'ubicar i reorganitzar la situació per tal d'evitar la debilitat o decaiguda dels integrants. És en aquest moment on es destaca l'interès de la família per donar ànims i

reforç als desitjos o interessos dels seus membres, tot possibilitant la seva empena cap el desafiament de reptes o aspiracions. Això fa que els joves se sentin reconeguts pel seu context familiar, encoratjant-los, així, cap a l'assoliment dels seus propis objectius. "Me mare sempre m'ha recolzat molt... Sempre m'ha dit que estudiï perquè sabia que a la llarga això era el què em faria feliç. Em veu com una gran professional i m'anima a seguir, a tirar endavant..." (Relat 1). A més, parlem de joves que es caracteritzen per ser persones que avoquen molt d'esforç, temps i dedicació a aconseguir el què volen o desitgen, sobreposant-se a les barreres i adversitats existents i mostrant-se, davant els demès, conforme el què són, tenen i senten. Per tant, tot aquest procés de lluita i superació esdevé, per ells, una gran font de satisfacció personal. "Alternava feina i estudis. M'he buscat la vida i, tot i que va ser dur i els meus estudis es van ressentir, vaig aguantar perquè era el què volia fer. Estic molt content" (Relat 2).

Seguidament, dir que la variable d'autoestima es relaciona, molt estretament, amb la de responsabilitat, que és la segona més destacada entre els relats efectuats.

El progenitor present a la llar assumeix totes les tasques domèstiques, treballa moltes més hores per poder cobrir totes les despeses econòmiques de la llar... Aquest esforç, sovint, es converteix en un desgast físic, emocional, etc. que és observat pels membres de la família, fet que els sensibilitza i els fa actuar per redirigir la situació. Per aquest motiu, els joves són capaços de compartir, col·laborar i participar activament en el desenvolupament integral de la família, evitant abocar tota la càrrega i gestió del nucli a una sola persona. "Ella treballava mil hores per tirar-me endavant tot i estar anímicament destrossada... Va arribar un punt que la vaig veure molt malament... i va ser quan vaig dir: has de fer alguna cosa. I vaig decidir posar-me a treballar" (Relat 1). Més endavant, i a mida que els joves creixen, aquest compromís vers la responsabilitat i la compartició de tasques i funcions es trasllada a altres àmbits i contextos. "Durant el curs teníem molts treballs, i entre uns i altres ens ajudàvem. Fèiem feina junts, estudiàvem junts..." (Relat 2).

La tercera variable més reflectida ens els processos d'apoderament dels joves monoparentals és la d'autonomia.

El progenitor present al nucli, per tal d'assegurar l'equilibri familiar, sovint elegeix i actua per necessitat i no pas per voluntat pròpia (treballa moltes més hores, té menys temps d'oci...). Aquest sacrifici i esforç que assumeix l'adult vers el nucli, ha motivat als joves a reubicar el seu dia a dia (hàbits, activitats, etc.) per tal de no suposar major càrrega al seu referent actiu. Per aquest motiu, són joves que han demostrat iniciativa a l'hora de decidir, elegir o actuar per tal de ser el màxim d'útils, productius i beneficiosos per el conjunt, amb l'objectiu de valdre's per sí mateixes, sense dependre de res ni de ningú. "Vaig decidir marxar de casa perquè considerava que ja era prou gran per estar tan a sobre de la meua família. Ara que tenia un sou... volia espavilar-me sense ella" (Relat 1).

La variable d'eficàcia s'equipara amb la de capacitat crítica, sent aquestes les següents més prominents al llarg dels dos relats.

Referent a l'eficàcia, dir que parlem de joves que han vist què és haver de privar-se del què un vol o desitja fer per tal de vetllar pels altres, per no fallar i poder estar a l'altura de la situació. A més a més, han vivenciat les conseqüències d'aquesta insatisfacció

personal. Aquest conjunt, ha reforçat als joves a no reproduir aquests comportaments alhora que els ha enfortit per tal d'actuar amb fermesa i motivació vers les voluntats d'un mateix, atenent, per sobre de tot, les seves pròpies emocions, interessos i desitjos. "Suposo que al veure que jo, tot i que ella ho passés malament, seguia confiant amb el què jo volia fer i apostant pel què jo creia que havia de fer... ha fet que acabés adonant-se que era elecció meva estar amb una noia i que era el què era..." (Relat 1). Dir, també, que aquesta situació els ha fet ser conscients de la dificultat que engloba tot aquest procés. Saben que la consecució de qualsevol dels objectius personals, dependrà, en gran mesura, dels recursos disponibles (ja siguin econòmics, socials, culturals, etc.). Aquesta realitat ha convertit als joves monoparentals amb subjectes metòdics i constants a l'hora de construir el seu propi procés de satisfacció personal: han buscat i aprofitat alternatives, oportunitats, possibilitats... per tal de poder aglutinar els recursos necessaris per a l'assoliment dels seus objectius personals. "Ara farem un gran pas, independitzar-nos. Jo crec que ara és el moment. Ja porto treballant molts anys i he pogut anar estalviant" (Relat 2).

Envers la capacitat crítica d'aquest tipus de joves, destacar aspectes que són similars entre les dos experiències i que reflecteixen habilitats tals com raonar, comprendre, analitzar i actuar amb criteri propi envers problemes, situacions, etc.

La monoparentalitat sobtada ha estat caracteritzada per múltiples conseqüències que han interferit en la integritat de tots els seus membres. Aquestes han mobilitzat als joves a decidir i actuar per possibilitar el reequilibri i l'estabilitat familiar. "La meva germana era més petita i jo veia que no ho estava passant gens bé. Per això, creia que l'havia de protegir, donar consells, estar al seu costat... L'he ajudat a estudiar, a centrar-se" (Relat 2). Aquestes accions han sigut clau per poder superar les conseqüències del succés, constatant als joves que són capaços de tenir criteri propi, funcional i significatiu envers problemàtiques o situacions. Un cop més, doncs, l'experiència d'esdevenir monoparentals els hi ha aportat força i seguretat per aturar-se davant d'un fet, analitzar les debilitats i amenaces, així com fortaleces i oportunitats, per tal de tenir una pauta pròpia d'actuació i de decisió. "Em va fer replantejar coses: si calia tirar endavant aquesta relació o bé si era millor deixar-ho per estar bé amb la meva família. Al final vaig decidir tirar endavant cap al meu camí" (Relat 1).

Totes aquestes variables coincideixen en què l'adaptació a la monoparentalitat sobtada no ha estat un procés fàcil i que, per això, han calgut recursos per adaptar-se a la nova situació. Alguns d'aquests són:

- Donar-se atenció, confort i suport entre uns i altres.
- Realitzar activitats compartides: mirar la TV, anar a comprar...
- Encarar i acceptar la situació.
- Oferir llibertat d'elecció i de decisió.
- Compartir tasques i responsabilitats domèstiques/familiars.
- Cercar ajuda a especialistes.
- Animar a sortir i distreure's amb els amics, parella...
- En quant als germans grans, assumir el paper de referent vers el membre més petit del nucli familiar.

- Evitar exterioritzar el dolor de la pèrdua.

5. Discussió i conclusions.

Com bé apunten els estudis recollits per Puello, Silva, M. i Silva, A. (2014), convertir-se, de cop, en adolescent o jove monoparental suposa un trasbals caracteritzat per períodes d'alteracions emocionals. Tot i així, desmentir el què aquests mateixos autors senyalen, i és que aquest trasbals es contempli, forçosament, com un factor de risc pel procés de transició dels joves. Per justificar-ho, caldria destacar la importància que se li dóna a la família vers el procés d'apoderament dels seus membres.

En l'estudi realitzat, el nucli familiar, al ser observador i conscient de la gravetat de la situació, actua amb fermesa i dedicació front les debilitats dels seus membres tot oferint els recursos i l'ajuda necessària per facilitar la superació del succés. A més a més, i tal i com bé diuen Almeda i Di Nella (2011), la família, davant l'absència espontània d'un dels dos progenitors, es veu obligada a reorganitzar el nucli i el seu funcionament. Això fa que requereixi de la implicació i participació de tots els seus integrants pel què respecte a l'economia de la llar, les seves tasques domèstiques, etc. Els joves, doncs, han d'emmotllar-se a les noves necessitats i exigències de la família, assumint funcions o tasques que mai abans havien adoptat, com per exemple, posar-se a treballar. Per tant, en contra del què diu Becerril (2011, citat en Almeda i Di Nella, 2011), la unitat no és que vulneri o freni l'autonomia i les habilitats dels seus membres sinó que, en tot cas, les potencia i estimula per tal de poder ajustar-se a la nova situació familiar, compensant la redistribució de rols i de funcions, delegant responsabilitats i compromisos, etc.

Així doncs, es descobreix tot un procés posterior al succés que esdevé una font d'aprenentatge i d'apoderament pels joves. Parlem d'individus que, arrel de la desaparició d'un dels seus dos progenitors, es vinculen i s'uneixen molt més a la família amb la intencionalitat de buscar un recolzament recíproc per a la superació d'aquesta situació. Per aquest motiu, són capaços tant de cercar com d'oferir suport als membres de la seva unitat.

Al sentir-se útils, necessaris i imprescindibles per aconseguir l'equilibri, la transformació i l'estabilitat tant pròpia com familiar, fa que adquireixin una visió proactiva vers la seva pròpia figura, repercutint, d'aquesta manera, en l'adquisició de múltiples habilitats tals com autoestima, responsabilitat, autonomia, eficàcia, capacitat crítica, entre d'altres.

D'aquesta manera, i com bé relaten Le Bossé i Dufort (2002, citat en Zambrano, Bustamante i García, 2009), l'experiència que ha aportat, als joves, el succés vital de convertir-se en persona monoparental, ha resultat ser una vivència clau i determinant per impulsar la construcció i la consolidació del seu grau d'apoderament.

6. Referències bibliogràfiques.

Alegre, M. À., Antón, F., Arcarons, A. F., Benito, R., Caïs, J., Escapa, S., ... Torrente, D. (2012). *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para*

la educación de los hijos e hijas. Barcelona: CIIMU, Ajuntament de Barcelona i Observatori Social de Barcelona.

Almeda, E., i Di Nella, D. (2011). *Las Familias Monoparentales a Debate I: Introducción a las Familias Monoparentales* (1a ed.). Barcelona: Copalqui.

Comitè Catalunya (1989). *Convenció sobre els Drets de l'Infant*. Nacions Unides: UNICEF. Recuperat de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/recursos/CDN_CAT_2013_CDN.PDF

Puello, M., Silva, M., i Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10 (2), 225-246.

Sallés, C., i Ger, S. (2011). Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació. *Educació Social: El treball socioeducatiu amb famílies*, 49, 25-48.

San Pedro, P. (2006). El Individuo como agente del cambio: El proceso de empoderamiento. *FRIDE: Desarrollo "En Perspectiva"*. 1, 1-8.

Zambrano, A., Bustamante, G., i García M. (2009). Trayectorias Organizacionales y Empoderamiento Comunitario: Un Análisis de Interfaz en Dos Localidades de la Región de la Araucanía. *Psyche*, 18 (2), 65-78.

Els joves i la construcció de narratives per interpretar la realitat sociocultural

Mario Viché i González
Professor associat de la Universitat de València
mviche@marioviche.es

Paraules clau: joves, noves narratives, construcció de la realitat, cultura transmèdia

Resum: La construcció de les representacions socioculturals i una lectura crítica i dialògica del món que ens envolta és un dels fonaments de tota pedagogia i l'objecte del present treball

1. Els joves i la representació de la realitat

Individus i col·lectivitats es posicionen en el món en funció d'una representació pròpia de la realitat social. Una representació que es configura a través de la història personal i col·lectiva, les vivències compartides, la interacció amb el context i les relacions interpersonals. Aquesta és una representació mental fruit d'un conjunt d'imatges, records, emocions, narratives interioritzades i d'una interpretació singular del món que ens envolta. Aquesta representació configura una narrativa individual i grupal que dona sentit, identifica i mou a l'acció a les col·lectivitats humanes.

Ortín (2007) assenyala com “tota narrativa està íntimament relacionada amb sistemes inconscients d'ordenament del món, amb les rutes preconscients que utilitzem per conèixer i situar-nos en la realitat”. En aquest sentit cobra valor tant l'experiència de la quotidianitat com la lectura crítica del món, la dialogicitat i el psicoanàlisi com a mètodes de descodificació de la realitat.

En el cas de la gent jove aquesta narrativa que dona forma a la seua visió del món, les seues construccions identitàries i les seues formes de relacionar-se i afrontar la quotidianitat està condicionada pel context socio-històric, per la seua concepció del temps com a projecció de futur i l'espai com a “no lugar” espai de relacions i connectivitat, pel seu món d'interaccions i vivències col·lectives així com per la connectivitat i les tecnologies d'una comunicació digital globalitzada.

Mentre alguns autors assenyalen les escletxes generacionals i tecnològiques com a principal barrera per una interactivitat multi generacional posant l'accent en el concepte de nadius front a immigrants digitals, altres autors, des d'una perspectiva més crítica, ens plantegem que no cal posar l'accent en una escletxa digital, totalment fictícia, sinó en la diferència cultural entre generacions la qual sempre ha existit. Si bé podríem afegir que la ruptura de les coordenades espai temporals que comporta l'urbanisme postmodern i el ciberespai com a nou context de referència ha pogut donar un caire concret a aquesta diferència generacional. Gabelas i Marta-Lazo (2016), en aquest sentit apunten: *“No existeix escletxa digital, sinó diferències culturals entre generacions (com sempre ha existit), en les quals estan incloses aquestes pràctiques culturals digitals”*

Podem afirmar, doncs, que aquesta diferència cultural inter-generacional es concreta en nous entorns per la interacció i la quotidianitat i en nous llenguatges per a la interpretació i representació de la realitat.

Entre els entorns, alguns autors assenyalen el ciberespai i l'oci digital com a nous contextos a afegir als tradicionals de l'oci relacional, la música, les modes o els entorns mediàtics. Així, Gabelas i Marta-Lazo (2016) ressenyen *“L'oci digital és avui més que mai un espai de relació en el qual la participació és un valor garantit”* mentre que Balardini afirma que els joves *“Així com es senten lliures en la nit, es senten lliures en el ciberespai”*. Es pot afirmar que el ciberespai s'ha convertit, per joves i majors, en un nou espai per la relació, la interactivitat, l'organització i la interpretació del món. En aquest sentit Ramonet (2015:15) afirma *“El ciberespai s'ha convertit en una espècie de quint element...(…)..., format per milers de milions d'intercanvis digitals de tot tipus, pel seu streaming i el seu clouding, ha generat un nou univers, en certa mesura quàntic, que ve a completar la realitat del nostre món contemporani com si fos un quint element”*

Context i llenguatges configuren un univers temàtic propi en el qual prenen forma i es desenvolupen les narratives juvenils que donen sentit a les formes de relació, comunicació, oci, participació, compromís social i perspectives de futur amb les quals s'identifiquen els diferents col·lectius joves. Un univers temàtic juvenil que pren les seues regles de codificació i que des d'una perspectiva alliberadora (Freire) necessita d'una lectura crítica descodificadora per a poder llegir el context vital des d'un posicionament emancipador i autònom afavoridor de l'autoestima i la solidaritat multigeneracional.

No obstant això, si volem acostar-nos a les formes de representació del món que estan generant els joves, cal tenir en compte els diferents posicionaments davant la seua lectura i interpretació.

En un primer lloc podem trobar-nos amb interpretacions estereotipades fruit de visions acrítiques provinents de les generacions adultes, dels mitjans de comunicació o de la indústria de l'oci i els serveis cap a la joventut. Aquestes visions, filtrades per una altra visió del món i la història o pels interessos concrets del col·lectiu o institució que les genera, constitueixen visions molt allunyades de la realitat.

En segon lloc podem trobar interpretacions fruit d'un anàlisi seriós de les dades provinents de l'univers temàtic en el qual es desenvolupen els joves. En un intent de posar-se en el lloc de l'altre famílies, educadores i educadors, col·lectius socials intenten alcançar l'alteritat com a eina de comprendre la realitat juvenil i interactuar amb els col·lectius joves. En aquest sentit podríem catalogar l'intent del present treball.

Però si realment volem acostar-nos a les diferents narratives de representació de la realitat juvenil soles cap una opció, deixar expressar-se els joves, escoltar amb empatia i acceptar radicalment les seues formes de donar significat al món i a la seua història.

És també una realitat que en les auto representacions que fan els propis sectors juvenils hi ha un important component d'estereotips fruit de la projecció i assumpció dels estereotips socials, mediàtics i de consum.

2. La construcció d'una narrativa juvenil. Contexts i llenguatges

Palazzo (2014) estudiant les pràctiques discursives juvenils en el ciberespai conclou que els discurs juvenil en l'espai digital es construeix “...mitjançant enunciacions híbrides, multimodals plurigèniques, intimistes, narrades, ficcionalitzades en la representació d'identitats autobiogràfiques, autoreferencials i orientades en la cerca de l'empatia”. Són doncs, la intimitat, la comunicació i la construcció de l'autoestima els eixos que semblen donar forma a les narratives que conformen el discurs juvenil.

Des d'una altra perspectiva Fernández Enguita (2016: 166,167) a l'analitzar el nou entorn mediàtic digital assenyala el pes específic de sèries i films com: *Lucy, te quiero, Los Soprano, La Guerra de les Galàxies o El Señor de los Anillos* junt a videojocs com *Los Sims o Civilizaciones, Tetris, Wee Sports, Minecraft o Super Mario Bros*. A aquests elements discursius cal afegir moltes altres influències i components entre ells sèries com *Los Simpson* o jocs en línia com els de la *Play Station*, *Warhammer* i altres jocs de rol.

Aquesta darrera aportació ens mostra la forta influència de la cultura mediàtica i l'oci digital en la construcció de les representacions juvenils de la realitat i la quotidianitat. En aquest sentit Viñals Blanco (2016: 25) analitza l'oci digital juvenil i conclou que “...l'estil d'oci digital ha adoptat un component tecnològic alt, valorat positivament pels propis usuaris.” Citant els estudis de Megias; Rodríguez (2014) afegeix que les activitats d'oci digital més practicades pels joves són: “*Cercar informació, rebre o enviar missatges de correu electrònic, utilitzar les xarxes socials virtuals com Facebook, Twitter o Tuenti i descarregar arxius, documents, música, vídeo o software*”.

Però encara que aquestes dades en són útils el que realment estem buscant és quins són els contextos i els llenguatges que configuren les narratives juvenils d'interpretació del món. En aquest sentit veiem com els aspectes relacionals, l'oci digital i la cultura multimèdia són els components bàsics d'una narrativa que conjuga el consum multimèdia d'una cultura globalitzada que respon a les modes i els estereotips difosos massivament per les multinacionals de l'oci i la cultura mediàtica amb una narrativa més autobiogràfica i relacional orientada directament a la recerca d'una identitat i una autoafirmació en un món globalitzat que s'organitza a partir de relacions i entorns locals i cibercomunitaris.

És a partir d'aquesta dialèctica que es construeix una narrativa juvenil transmediàtica que conjuga els aspectes creatius de construcció d'una identitat individual i comunitària amb els aspectes més estereotipats del consum cultural mercantilitzat.

És en aquest sentit que anem a intentar dissecar els elements que intervenen en la configuració de les diferents narratives que estan generant les diverses representacions de la realitat dels col·lectius juvenils.

a) Narrativa històrica contextual

En primer lloc cal remarcar la influència que exerceix l'univers familiar en la configuració de les narratives individuals dels joves. Les seues referències històriques, contextuais, relacionals i identitàries més radicals provenen de l'univers i la història familiar tal i com demostra la pedagogia sistèmica. És aquest univers sistèmic qui fonamenta els sentiments de pertinença, fidelitat i identitat que es manifesten molt

més enllà que les discrepàncies d'opinions i posicionaments personals davant la vida. La pedagogia sistèmica ens aporta tant una visió transgeneracional en quant a vincle vital amb la història familiar i les generacions passades que “... és informació emocional al voltant d'on venim, els nostres arrels i la nostra cultura” Traveset (2007:37), com una visió intergeneracional en quant a vincle entre pares i fills que van a suposar “... les primeres senyes que dibuixaran els colors amb els quals percebim el món i com es relacionem amb ell” Traveset (2007:37)

b) Narratives relacionals

Igualment la pedagogia sistèmica ens posa l'accent en la dimensió intrageneracional que suposa uns lligams de lleialtat i identificació amb la pròpia generació. En aquest sentit cada generació és fruit del seu moment històric i del seu context sociocultural. Aquesta solidaritat generacional dona lloc a parlar d'una cultura juvenil en quant a que els joves comparteixen llenguatges i trets identitaris que conformen la seua representació del món i el seu posicionament davant el quotidià. És aquest lligam generacional el que junt a un desig d'autoafirmació i d'autonomia front a les generacions adultes justifica la gran activitat comunicativa i relacional dels joves que els ajuda experimentar el seu entorn més immediat, empoderar-se front a ell i consolidar-se com a col·lectiu intrageneracional. Aquesta gran activitat relacional queda reflectida en els seus usos tant d'internet com de les tecnologies digitals molt per davant d'altres usos relacionats amb l'oci, l'aprenentatge o la participació política. En aquest sentit pràcticament la totalitat dels estudis sobre l'ús de les tecnologies per part dels joves assenyalen un alt percentatge, al voltant d'un vuitanta per cent, d'ús relacional de les noves tecnologies tant a través del e-mail com el whatsapp o les xarxes socials. Igualment la participació en activitats associatives, incloses les esportives, concentracions, macroconcerts, oci nocturn o el mateix “botelló” confirmen aquesta activitat relacional que està darrere de representacions solidàries, col·lectives i associatives propis de l'univers jove.

c) Narratives mediàtiques

L'univers mediàtic així com les indústries de l'oci i de la cultura de masses constitueixen un altre dels factors que contribueixen a donar forma a les narratives joves d'interpretació de la realitat. El consum de televisió, malgrat haver experimentat un retrocés en els darrers anys, continua sent un dels components de la cultura jove. Junt a aquest consum la indústria de la música, de les marques i l'oci conformen una representació juvenil on predomina un oci relacional, lúdic i massiu on la vivència de la nit gaudeix un caire d'alliberament lluny del control dels adults.

En aquest sentit l'informe de la Joventut en Espanya 2012 assenyala: “*Les activitats de temps lliure majoritàries, quasibé universals entre els i les joves, són les que es connecten amb l'espai relacional i tecnològic/audiovisual: l'ús de l'ordinador, eixir amb amics i amigues, escoltar música, veure televisió i descansar*”

Són aquestes activitats, promogudes per una indústria cultural que es mou a partir d'interessos econòmics directament relacionats amb el consum massiu i acrític, les que suposen una major càrrega d'interpretacions estereotipades de la vida en societat,

el consum i el món de les relacions. En aquest sentit com afirma Cuadrado (2008: 38) *“Els estereotips sexistes, la violència o la incitació al consumisme han estat algunes de les qüestions més criticades”*

Una altra realitat, reflectida en diversos estudis, ha estat la forta influència que sobre la construcció de les narratives juvenils més estereotipades estan tenint els departaments de màrqueting de les més importants multinacionals de l'oci i la cultura orientada al consum juvenil.

d) Narratives transmèdia

Per la seua part la cultura transmèdia (Jenkins y altres 2015) fruit d'una cultura col·laborativa que els joves comparteixen d'una mena relacional i solidària i que es veu potenciada i afavorida per una tecnologia digital multimèdia, pluriforme i en xarxa fa del ciberespai un nou context per a la creativitat, l'interactivitat, la cooperació i l'intercanvi de creacions culturals entre usuaris al marge de les indústries de la producció i la distribució de bens culturals necessitats d'un suport per la seua comercialització. Una cultura transmèdia de l'intercanvi i la cooperació que comporta una representació del món en la qual prima la connectivitat i la solidaritat entre els individus sota una visió del món com un gran mercat regit pel consum desmesurat.

Però junt a aquesta representació col·lectiva del món materialitzada a partir de les xarxes socials, les descarregues o el moviment del software i la cultura lliure conviu el consum de sèries de tv, vivenciat com un consum més lliure i personal front al consum de televisió o el joc en línia i el joc de rol en grup vivenciats com a jocs creatius, relacionals, col·lectius i generadors d'identitats que comporten la construcció de l'autoestima i la sensació d'alliberament dels joves front al món dels adults.

Però novament trobem en aquests productes la presència de noves narratives estereotipades sobre el gènere, el consum, l'esforç, la diferència o la competitivitat. Al voltant del joc en xarxa es generen narratives de representació de mons paral·lels que responen a la recerca dels joves de les utopies de canvi social. En O'Brien (2015:1) podem llegir *“Imagina un món on les possibilitats són els límits de la teua pròpia imaginació”*. Igualment es generen narratives estereotipades que fan referència a l'organització social, la subsistència o la sostenibilitat, si bé ens trobem en un món virtual que en cap moment proposa superposar-se al món real. En aquest sentit en O'Brien (2015:93) llegim *“Tard o tempra lluitar es convertirà en una necessitat”*.

Front a aquesta dialèctica entre narratives estereotipades i la generació de narratives auto crítiques trobem diverses propostes d'anàlisi i lectures alliberadores de la realitat. La connectivitat, l'educomunicació, la dialogicitat, la ciberanimació, la propagabilitat i la lectura transmèdia són algunes de les alternatives a unes narratives consumistes i estereotipades promogudes per les indústries i les multinacionals de l'oci i la cultura.

3. Propagabilitat i lectura transmèdia de la realitat

Jenkins i altres (2015) defineixen el concepte de propagabilitat com a una eina d'intercanvi i empoderament col·lectiu que es genera a partir de la lectura crítica i la creació d'una cultura que s'intercanvia en el ciberespai i que té un component multimèdia, multilinguatge i contextual. Per a Jenkins i altres (2015) la propagabilitat

es centra en el flux d'idees, l'anàlisi de motivacions socials i l'intercanvi de continguts. La cultura transmèdia, front a la cultura d'autor que defenen els mitjans de comunicació i la indústria de l'oci, és una cultura de l'intercanvi entre iguals, de la cooperació, del “no suport” i el “no valor econòmic” encara que si del valor identitari i col·lectiu, de la creativitat i la digitalització.

És a través de la cultura transmèdia que els joves s'empoderen mitjançant noves formes i nous llenguatges de representació del món, que intercanvien significats i descodifiquen les motivacions socials. La cultura transmèdia es converteix en un context per una participació “*amb final obert*”, una comunicació “*localitzada i temporal*” i una “*cooperació entre iguals*”.

La cultura transmèdia es converteix doncs en una eina útil per la construcció de narratives originals, la descodificació d'estereotips i l'aprehensió de la cultura digital per part dels col·lectius joves.

Front a aquesta realitat els diferents actors socioculturals que treballen amb els joves adquireixen un rol mediador, facilitador de la difusió de la informació i motivador en la construcció de significats.

És en aquest sentit que podem concloure amb Jenkins i altres (2015:330) que “*l'objectiu final és crear una cultura més democràtica, que concedeix al públic un rol major en la presa de decisions a tots els nivells, aleshores un requisit clau serà un accés oportú a la informació i certa transparència en la presa de decisions*”.

Referències

Balardini, Sergio Alejandro (2000). Jóvenes e identidad en el ciberespacio; Revista Nómadas, nº 13; ISSN: 0121-7550; Universidad Central de Colombia; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264009> (22 d'abril 2016)

Cuadrado Esclapez, (2008). La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI; Narcea; Madrid.

Fernández Enguita, Mariano (2016). La Educación en la encrucijada; Fundación Santillana; Madrid.

Gabelas, José A.; Marta-Lazo, Carmen (2016). 2016 ¿Educamos la tecnología? Entre bárbaros y romanos; INED21; <http://ined21.com/2016-educamos-la-tecnologia-entre-barbaros-y-romanos/> (22 d'abril 2016)

Jenkins, Henry; Ford, Sam; Green, Joshua (2015). Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red: Gedisa; Barcelona.

Magnani, Esteban (2014). Libertad y control en la era digital; Autoria. Consultora Editorial; Buenos Aires.

Megias, I; Rodríguez, E. (2014). Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual; Centro Reina Sofia sobre adolescencia y juventud; Madrid.

O'Brien, Stephen (2015). Minecraft. La Guía definitiva; Espasa; Barcelona.

Ortín, Bernardo (2007). Relatos sobre el origen de la humanidad; En Quaderns d'Animació i Educació Social. Revista digital <http://quadernsanimacio.net> ; nº 5, enero 2007.

- Palazzo, Maria Gabriela (2014). Prácticas discursivas juveniles del ciberespacio. Estética y subjetividad en el caso de un blog.; Revista de Estudios Filológicos; N°26 Enero 2014 - ISSN 1577-6921 (<https://www.um.es/tonosdigital/znum26/00index.htm>)
- Ramonet, Ignacio (2015). El Imperio de la vigilancia; Clave Intelectual; Madrid.
- Traveset Vilagínés, Mercé (2007). La Pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica; Graó; Barcelona.
- Úcar, Xavier (2016). Pedagogías de los social; Ed. UOC; Barcelona.
- Viñals Blanco, Ana (2016). Jóvenes, ocio conectado y empoderamiento en red; En Viché, M. (coordinador). #Ciberanimación. Movimientos sociales y acción sociocultural; Ed. Mario Viché (quadernsanimacio.net); Valencia.
- Viché González, Mario (2013). @Ciberanimación; Ed. Mario Viché; Valencia.
- V.V.A.A. (2012). Informe de la Juventud en España; Injuve; Madrid

Ocio físico deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad ¿sólo o en compañía?

Ángel De-Juanas Oliva*, Francisco Javier García-Castilla**
y Fernando López-Noguero***

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid (España). Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social. adejuanas@edu.uned.es

** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid (España). Dpto. Trabajo Social. fjgarcia@der.uned.es

*** Universidad Pablo de Olavide (UPO). Sevilla (España). Dpto. Ciencias Sociales. flopnog@upo.es

Palabras clave: ocio; juventud; vulnerabilidad; Actividad físico-deportiva

Resumen

Introducción. La actividad físico deportiva representa una de las opciones de ocio más demandada por todos los jóvenes (Cuenca, 2014). Los beneficios de esta actividad repercuten en la salud de los jóvenes en general, en el desarrollo de su sistema axiológico y en la enseñanza de capacidades para la vida (Lubans, Plotnikoff y Lubans, 2012; Marques, Sousa y Cruz, 2013). En el caso de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, esta actividad puede ser considerada como un instrumento de gran utilidad para empoderarlos y también para poder intervenir educativamente en los diferentes contextos sociales (López Noguero, Sarrate y Lebrero, 2016). En este sentido, recientemente, se encuentran varias investigaciones que abordan esta temática (Guirola, 2014; García Pardo, Checa y Arjona, 2014; Buelens, Theeboom, Vertonghen y De Martelaer (2015). Por este motivo, en este estudio se pretende caracterizar el modo en el que los jóvenes realizan esta actividad de ocio analizando si la practican solos o en compañía.

Método. Con este propósito se realizó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo dentro de una investigación sobre el ocio de los jóvenes que se llevó a cabo a la luz de un proyecto coordinado en red entre siete universidades españolas llamado Resortes. En este trabajo se muestran resultados parciales de esta investigación, sobre una muestra de 493 jóvenes vulnerables pertenecientes a todo el territorio español. De estos participantes, 166 fueron seleccionados para este trabajo al elegir, entre las actividades de ocio más importantes que realizan, como primera opción una actividad vinculada a la actividad físico deportiva. Estas actividades deportivas se categorizaron en tres tipos: 1) actividades de deportes colectivos que comprenden deportes de cooperación y oposición por equipos; 2) deportes individuales relacionados con actividades de carácter meramente individual (p.e.: correr, natación, patinaje, etc.); y 3) Otras actividades de ocio físico deportivo que comprenden actividades físicas artísticas y expresivas, así como actividades en el medio natural y otro tipo de actividades que no se especifican.

Resultados. Los resultados pusieron de manifiesto que los jóvenes vulnerables practican las actividades de ocio deportivo mayoritariamente acompañados (128 sobre el total de la muestra 166 sujetos; 77.1%) frente a los que los practican solos (38 sobre

el total de la muestra 166 sujetos; 22.9%). Al respecto, los deportes colectivos suelen realizados preminentemente en compañía (74 sobre un total de 76 sujetos; 96,1%). Mientras que las actividades deportivas individuales las realizan mayoritariamente en compañía (20 sobre un total de 45 sujetos; 55.5%) y el resto de actividades de ocio físico deportivo las realizan mayoritariamente en compañía (29 sobre un total de 45 sujetos; 64.4%). Si se analiza la relación entre el tipo de actividad de ocio físico deportivo y la realización de esta actividad en compañía o solo mediante las pruebas estadísticas Chi-cuadrado, Phi y V de Cramer se comprueba que existen diferencias ($\chi^2 = 33.604$; $p = .000$; $\Phi = .450$, $p = .000$; V de Cramer = .450, $p = .000$) en el modo en que se relacionan los diferentes tipos de actividades de ocio deportivo que son consideradas en primer lugar como más importantes por los jóvenes en situación de vulnerabilidad con la compañía más habitual con la que practican estas actividades.

Discusión. Estos hallazgos nos permiten concluir que el tipo de actividad se relaciona directamente con la compañía que eligen los jóvenes en situación de vulnerabilidad para la realización de las actividades deportivas; así como para entender mejor la práctica deportiva de estos jóvenes en su conjunto. Finalmente, se presentan algunas implicaciones para la intervención socioeducativa.

Introducción

La actividad físico deportiva representa una de las opciones de ocio más demandada por todos los jóvenes (Cuenca, 2014). Es conocido que los beneficios de esta actividad de ocio repercuten en la salud de los jóvenes en general, en el desarrollo de su sistema axiológico y en la enseñanza de capacidades para la vida (Marques, Sousa y Cruz, 2013). En este sentido, se toman en consideración diferentes experiencias en contextos desfavorecidos en los que se muestra cómo mediante el deporte se promueven valores que forman parte de la propia esencia del desarrollo (Veneman, 2007); valores tales como: el esfuerzo, el trabajo en equipo, la justicia, la comunicación, además de la interdependencia.

En las situaciones de vulnerabilidad social se representan múltiples dimensiones de desarrollo e interacción personal que trazan una zona de inestabilidad (Castel, 1999). Los jóvenes socialmente vulnerables se encuentran expuestos a factores diversos que les aleja de oportunidades y de un adecuado desarrollo personal (Brunet y otros, 2013).

La integración de los jóvenes en situación de vulnerabilidad pasa por disponer de un nivel relacional consistente representado en todos aquellos factores (personales, sociales culturales, económicos) que proyectan un espacio de integración (Tezanos, 2005). Uno de esos espacios de integración, en esa demanda de estrategias en las políticas sociales, es la adquisición de competencias de vida mediante la práctica deportiva; no únicamente como una vía de salud (emocional, físico) sino como un mecanismo de integración social.

Un porcentaje muy considerable de jóvenes europeos están en riesgo social o en una situación de vulnerabilidad social, lo que demanda intervenciones socioeducativas que se enmarquen como estrategia en las actuales políticas europeas (Lorenzo, 2014; Collins y Haudenhuyse, 2015).

Podemos encontrar muchas aportaciones fundamentadas en las relaciones entre educación y acciones de carácter socioeducativo y sociocomunitario con jóvenes en riesgo de exclusión, así como la importancia socioeducativa que puede tener el ocio, y especialmente el deporte, en este colectivo como factor de inclusión social (Haudenhuyse y otros, 2013).

Así, la práctica del ocio y el deporte de los jóvenes especialmente vulnerables ha sido un fenómeno social que ha concitado la atención de la comunidad científica.

De igual forma, otros estudios sobre ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, por medio de un análisis del discurso, se aprecia la importancia que posee la actividad deportiva en esta población (López-Noguero y otros, 2016).

Un estudio más enfocado hacia el concepto y análisis del deporte social como factor de integración en contextos de vulnerabilidad y como política social de promoción y universalización del deporte y la actividad física con este tipo de población, lo podemos encontrar en Martínez (2016), que desarrolla un estudio cualitativo donde se enfatiza la importancia del deporte social que va más allá de la simple ejecución de actividades deportivas y/o recreativas, incursionando en cuestiones fundamentales en el desarrollo de los jóvenes vulnerables como el cuidado de la salud o la socialización y la contención afectiva y social, entre otras cuestiones de calado.

Por su parte, Chalip y Hutchinson (2016) analizan la necesidad de diseñar las actividades deportivas de forma apropiada para los practicantes, a fin de que aquellas las permitan desarrollar en los jóvenes mayores habilidades sociales. Y es que, en este sentido, Hartman (2003, p.134) indica que los elementos “no deportivos” presentes en los diferentes programas de intervención social son los que en gran parte producen el éxito de estos.

Por su parte, Marques y otros (2013) recogen en sus trabajos el análisis de las posibles metodologías de intervención en poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social, destacando asimismo, por lo que respecta a la integración social de jóvenes inmigrantes a través del deporte, los aportes de García y otros (2014).

En el fomento de la práctica de actividad físico deportiva en el nivel individual o en compañía juega un papel importante el resto de actores e intervinientes en la comunidad educativa y en los medios de comunicación, para romper con dinámicas de pobreza, rechazo escolar o la falta de iniciativas en la toma de decisiones, todas ellas favorecedoras del aislamiento social. Se trata de potenciar competencias de vida, autonomía o un mayor optimismo que ayuden a los jóvenes expuestos a mayores riesgos a desarrollar más habilidades sociales, mayor autonomía y optimismo por medio de la actividad deportiva, ya sea solo o en compañía, y potenciar una transformación de estos jóvenes en situación de vulnerabilidad para que adquieran una mayor competencia social y una mejor proyección autónoma (Martínez y Hellison, 1994).

A pesar de los trabajos existentes, resulta complejo encontrar evidencias que exploren la práctica de ocio físico deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Para ello, el objetivo de este estudio¹ es analizar si las preferencias en las actividades de ocio físico deportivo de los jóvenes vulnerables se asocian con la realización de esta actividad cerca de otras personas en un mismo lugar y tiempo.

Método

Participantes

En la presente investigación han participado un 485 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio, Programas de Capacitación Profesional Inicial (en adelante, PCPI) y Bachillerato de centros privados, concertados y públicos de todas las comunidades autónomas (27.7%; $M \pm DE$: edad: 18.23 ± 1.74 ; hombres, $n = 299$, 61.65%; mujeres, $n = 189$, 38.35%). Todos ellos han sido considerados como jóvenes en situación de vulnerabilidad, de acuerdo a los siguientes criterios: 1) tener una unidad familiar con ingresos iguales o inferiores a 500 euros mensuales; 2) estar estudiando en PCPI; 3) encontrarse en situación de acogimiento y/o no tenían madre ni padre; 4) los progenitores se hallan en situación de desempleo o uno de ellos esta en el paro y el otro se dedica a tareas del hogar, también se incluyen a aquellos que sólo tienen padre o madre y están desempleados o realizando tareas domésticas; 5) ninguno de los progenitores o personas que viven con ellos tienen estudios terminados; 6) afirman tener una nota media inferior a una calificación de cinco puntos sobre diez en sus estudios; y 7) están poco o nada satisfechos con su vida familiar.

A su vez, dentro del total de la muestra de jóvenes vulnerables se trabajó con una sub-muestra formada por 166 sujetos que eligieron como primera actividad de ocio que practican, por importancia, una actividad de ocio físico-deportivo ($M \pm DE$: edad: 18.31 ± 1.55 ; hombres, $n = 132$, 79.5%; mujeres, $n = 34$, 20.5%).

Instrumentos

Se empleó un cuestionario elaborado expresamente para la investigación sobre la construcción de la condición juvenil. Este instrumento se dividió en diferentes bloques, a saber: *descripción del alumnado; vida en el centro escolar; tiempo libre; vida familiar; salud y calidad de vida; estudios de mercado laboral en el futuro y emprendimiento*. En el presente trabajo se detalla un estudio parcial de los resultados del bloque sobre el *tiempo libre*. Este bloque comprende un total de 9 ítems. En este trabajo, se han tenido en consideración el primer ítem '*De todas las actividades de ocio que practicas, indica por orden las tres más importantes*' y el tercero '*Compañía más habitual, con la que practican su actividad de ocio*'.

¹ Este trabajo es resultado parcial una investigación sobre el ocio de los jóvenes enmarcado dentro de un proyecto coordinado en red entre siete universidades. Proyecto de investigación EDU2012-39080-C07-00. "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción de la condición juvenil en una sociedad de redes". IP. José Antonio Caride Gómez. Cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013). Plan Nacional I+D+i (2012-2015). En el proyecto han participado, dentro de la Red RESORTES, las siguientes universidades: Universidades de Santiago de Compostela, Universidad de Burgos, Universidad de La Rioja, Universitat de Barcelona, Universidad de Deusto, UNED.

Con todo, se categorizó la información de los participantes tal y como se detalla a continuación. En un primer momento, en relación con el ítem '*De todas las actividades de ocio que practicas, indica por orden las tres más importantes*', se discriminó entre las respuestas que estaban relacionadas con el ocio físico deportivo de las que no. Consecuentemente, se hizo un recuento de preferencias de los participantes y se tomó en cuenta a aquellos participantes que indicaron, entre las tres actividades, una actividad relacionada con el ocio físico deportivo como primera opción. A su vez, se categorizó el tipo de actividad de ocio físico-deportivo que los participantes habían indicado como primera opción o preferente. De tal modo, se distinguió entre aquellas que se relacionaban con: 1) la práctica de 'Deportes colectivos' que comprende toda actividad deportiva de cooperación y oposición por equipos; 2) la práctica de 'Deportes individuales' que se relaciona con actividades deportivas tanto de carácter meramente individual, como por ejemplo (correr, natación, patinaje, etc.) como aquellas que son consideradas de oposición; y 3) otra práctica deportiva y de actividad física que comprende actividades físicas artísticas y expresivas, así como actividades en el medio natural y otras actividades no especificadas.

Finalmente, se realizaron análisis de datos descriptivos e inferenciales con el grupo de jóvenes vulnerables que eligieron como primera opción una actividad físico deportiva en relación con la variable '*Compañía más habitual*'. Esta variable tiene dos alternativas de respuesta, de tal manera, los participantes podían indicar que realizaban la actividad solos o acompañados.

Procedimiento

La aplicación se realizó en formato papel y lápiz mediante una aplicación colectiva en una única sesión en los centros educativos durante el horario lectivo. Los participantes fueron informados de los propósitos del estudio, así mismo la participación fue voluntaria, anónima y se realizó bajo unas instrucciones pautadas. Se aseguró la confidencialidad de las respuestas y se evitó el sesgo del aplicador. El trabajo de campo se llevó a cabo durante los años 2014 y 2015.

Análisis de datos

Con el objeto de examinar la relación entre las variables se procedió a realizar un análisis de los diferentes ítems mediante: tablas de contingencia; el valor de Chi-cuadrado de Pearson y su significación; así como el coeficiente de correlación Phi y la V de Cramer. Para todo ello, se utilizó el programa informático SPSS 22.0 para Macintosh. El nivel de confianza establecido para el presente estudio fue del 95% ($p < .05$)

Resultados

A continuación se presentan los resultados hallados para el análisis de la relación entre el tipo de actividad de ocio físico deportivo y la realización de esta actividad en compañía, es decir cerca de otras personas en un mismo lugar y tiempo. Para este análisis se volvió a tomar como referencia el conjunto de jóvenes vulnerables que eligen como primera opción una actividad de ocio físico-deportivo ($n = 166$). Los

resultados que se muestran en la Tabla 1 determinan que, a través de las pruebas *Chi-cuadrado*, *Phi* y *V de Cramer*, existen diferencias ($\chi^2 = 33.604$; $p = .000$; $\Phi = .450$, $p = .000$; V de Cramer = .450, $p = .000$) en el modo en que se relacionan los diferentes tipos de actividades de ocio deportivo que son consideradas en primer lugar como más importantes por los jóvenes en situación de vulnerabilidad con la compañía más habitual con la que practican estas actividades.

		Compañía más habitual en la actividad de ocio físico-deportivo más practicada		
		Solo	En compañía	N
Tipo de actividad deportiva más practicada	Deportes colectivos	2	74	76
		5.3%	57.8%	45.8%
	Deportes individuales	20	25	45
		52.6%	19.5%	27.1%
	Otras actividades físico-deportivas	16	29	45
		42.1%	22.7%	27.1%
Total		38	128	166
		22.9%	77.1%	100

Nota: Prueba Chi-cuadrado (χ^2)= 33.604, Grados de Libertad (gl) = 2, Probabilidad de significación (p) = .000. Prueba Phi = .450. Probabilidad de significación (p) = .000. Prueba V de Cramer = .450. Probabilidad de significación (p) = .000.

Tabla 1. Distribución de participantes según la compañía más habitual en la actividad de ocio físico-deportivo más practicada. Tabla de contingencia con Prueba χ^2 Tipo de actividades de ocio más practicadas por los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

En su conjunto, los resultados muestran que más de la mitad de las actividades deportivas que realizan estos jóvenes son realizadas en '*compañía*' (128, 77.1%) frente a '*solo*' (38, 22.9%). A su vez se evidencia que las actividades relacionadas con los '*Deportes colectivos*' suelen realizarse mayoritariamente '*en compañía*' (57.8%) frente a '*solo*' (5.3%). Mientras que los deportes individuales suelen realizarlos '*solos*' (52.6%) frente a '*en compañía*' (19.5%). En último lugar, un 27.1% del total de la muestra realiza otras actividades físico deportivas de los cuáles representa un total del 42.1% de las actividades que practican solos. Mientras que '*en compañía*' representa un 22.7%.

Discusión y conclusiones

Los resultados nos llevan a la conclusión de que el tipo de actividad de ocio deportivo que señalan los jóvenes en situación de vulnerabilidad como la más importante se relaciona directamente con la compañía que elige este colectivo para la realización de dichas actividades de ocio. Al respecto, estos jóvenes practican actividades de ocio deportivo en compañía frente a solos. Dentro de las actividades de ocio deportivo,

lógicamente, la que más practican en compañía se relaciona con los deportes colectivos, a su vez, es la actividad de ocio deportivo que practican más importante para ellos. Mientras que la que más practican en soledad tiene que ver con los deportes individuales.

Parece evidente que el empuje de las actividades de ocio deportivo relacionadas con los deportes colectivos deben tener un papel relevante en la oferta de ocio de este colectivo de jóvenes. De tal manera, se ha de considerar la posibilidad de intervenir educativamente en los deportes colectivos realizados en espacios no formales en los que participan estos jóvenes. Al respecto, conviene tener en cuenta que la oferta deportiva debe estar presente en las entidades educativas que trabajan con estos jóvenes. Asimismo, esta oferta debe contar con profesionales debidamente formados para poder instruir a los jóvenes en la modalidad deportiva que elijan y, a su vez, deben estar capacitados para aprovechar las oportunidades educativas que ofrece el deporte para formar en valores.

Referencias

Buelens, E., Theeboom M., Vertonghen, J., y De Martelaer, C. (2015). Socially vulnerable youth and volunteering in sports: Analyzing a Brussels training program for young soccer coaches. *Social Inclusion*, 3(2), 82-97.

Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.

Jiménez Martín, P. y Durán González, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Revista apunts, educación física y deportes*, 80, pp. 13-19.

Chalip, L., y Hutchinson, R. (2016). Reinventing youth sport: formative findings from a state-level action research project. *Sport in Society* DOI:10.1080/17430437.2015.1124562 (19/02/2016)

Collins, M. y Haudenhuyse, R. (2015). Social Exclusion and Austerity Policies in England: The Role of Sports in a New Area of Social Polarisation and Inequality? *Social Inclusion*, 3(3), 5-18.

Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte*, 1, 21-41.

García Arjona, N., Pardo García, R., Checa Olmos, J.C., y Arjona Garrido, A. (2014). Relación entre alumnado inmigrante y autóctono en un contexto deportivo y escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 45, 59-73.

Guirola Gómez, I. (2014). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en 3.000 viviendas (Sevilla). *MoleQla: Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 6, 24-27.

Hartmann, D. (2003). Theorizing Sport as Social Intervention: A View from the Grassroots. *Quest*, 55, 118-140.

Haudenhuyse, R., Theeboom, M., y 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.

López-Noguero, F., Sarrate Capdevila, M. L., y Lebrero Baena, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145.

Lorenzo, F. (Coord.) (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.

Marques, M., Sousa, C., y Cruz Feliu, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 63-71.

Martinek, T. y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, pp. 34-39.

Martínez, M. E. (2016). *Deporte, integración y políticas sociales en contextos de vulneración*. Madrid: Editorial Académica Española.

Tezanos, J.F. (2005). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Veneman, A. (2007). *Deporte para el desarrollo en América Latina y el Caribe*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe: Panamá.

El camino hacia la validación de los aprendizajes adquiridos por la juventud vinculada a entidades y asociaciones

Ismael El Shafi Rodríguez ielshafi@cje.org, Responsable Político del área de participación y educación no formal del Consejo de la Juventud de España.

Colaboradores; Eva Gracia Vega areaeducacion@cje.org

y Juan Tomás Latasa Lerga juanav16@hotmail.com

Resumen

La educación formal en nuestro país, con altas tasas de abandono escolar temprano, no alcanza el objetivo de elevar el nivel educativo de cierto colectivo joven que, como consecuencia, ve limitado su posicionamiento en el mercado laboral. En esta coyuntura, es primordial prestar especial atención a los aprendizajes a lo largo de la vida como procesos permanentes que garanticen a todas las personas un acceso a las ofertas de educación y de formación en múltiples contextos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, se debe tener en cuenta que la participación en asociaciones empodera a la juventud. Es importante valorar a los y las jóvenes como agentes activos y protagonistas de procesos de desarrollo y cambio social a través de la participación. Paralelamente, el reconocimiento social de las habilidades y competencias adquiridas durante el recorrido asociativo mejoran el posicionamiento de las personas jóvenes en el mercado laboral.

El Consejo de la Juventud de España apuesta por el reconocimiento de las competencias adquiridas en la educación no formal en el marco de las entidades juveniles. El camino hacia este reconocimiento precisa un estudio del contexto para elevar propuestas de acción. El Grupo de Trabajo de Educación no Formal del CJE ha esbozado este primer acercamiento a la realidad del sector para elaborar una estrategia/campaña nacional de reconocimiento de la educación no formal.

Palabras clave: Empoderamiento, juventud, participación, educación no formal, aprendizaje, competencias, reconocimiento, experiencia asociativa.

La educación es una pieza clave y un elemento principal en el desarrollo de la sociedad. La actual coyuntura de crisis pone de manifiesto la necesidad de impulsar procesos educativos permanentes más allá del sistema educativo formal que, hoy por hoy, alberga una alta tasa de abandono escolar temprano¹. En este sentido, toma relevancia la educación no formal en el entorno asociativo por su contribución al aprendizaje permanente, como modelo de aprendizaje de competencias y habilidades

¹ En 2014, un 21,9% de las personas de 18 a 24 años había abandonado la enseñanza prematuramente (el doble de la media comunitaria situada en el 11,1%), y en 2011, tan sólo el 61,2% de la población de 20 a 24 años había finalizado al menos estudios secundarios postobligatorios (frente al 79% de la media de la Unión Europea).

sociales para el desarrollo personal y como pedagogía para la participación activa en la sociedad.

Los datos nacionales y europeos sobre la participación de la juventud española en entidades muestran un incremento de la participación juvenil en los últimos años. Según los datos de la Comisión Europea, en España la participación de las personas de 15 a 30 años en asociaciones u ONGs dedicadas a temas ambientales, que promueven los derechos humanos o el desarrollo, era superior en 2014 a la media de los estados miembros de la UE. Se observa un incremento sustancial de la participación en este tipo de entidades con respecto a los datos de 2011²

Por otro lado, los datos del estudio: “*Jóvenes, satisfacción personal, participación asociativa y voluntariado*” del INJUVE³, muestran en 2014 que una de cada cuatro personas jóvenes de menos 30 años ha tenido alguna experiencia en actividades de voluntariado y el 38% de las personas jóvenes de 15 a 29 años se encontraban asociadas. Esto supone un 9% de jóvenes asociados más que en 2007⁴.

La participación en organizaciones juveniles ayuda a las personas jóvenes a desarrollar competencias transversales como: aptitudes comunicativas e interculturales, autoconfianza, capacidad de trabajo en equipo... Estas competencias son valoradas como aspectos vitales en la empleabilidad de la juventud y en el ámbito social. Numerosos estudios en distintos países confirman que el voluntariado y la participación en entidades es una forma de desarrollo de competencias que mejoran la empleabilidad del colectivo joven⁵. Además, la participación en organizaciones juveniles ayuda a desarrollar redes y conexiones (capital social) que contribuyen a la obtención de información sobre oportunidades laborales⁶.

² Situation of young people in the EU (2015) Brussels. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. EUROPEAN COMMISSION SWD169 final PART 6/6 Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European Cooperation in the youth field (2010-2018) operation in the youth field (2010-2018).

³ *Jóvenes, Satisfacción Personal, Participación Asociativa y Voluntariado*. Octubre 2014. Sondeo de Opinión y situación de la gente joven 2014 (1ª encuesta). OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD EN ESPAÑA. Estadística-INJUVE.

⁴ Por otro lado, el nivel de implicación de los y las jóvenes en la asociación es alto. El 69% de las personas jóvenes que participan en asociaciones son miembros activos en las actividades. Aquellas que participan esporádicamente se sitúan en el 22% y tan solo el 4% participa económicamente únicamente.

⁵ Como ejemplo destacamos: Souto, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bogner, V. (2012). *Estudio sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud*. Bruselas. Foro Europeo de la Juventud. Realizado por: La Universidad de Bath/GHK Consulting ISSN 2032.9938, *Impact Assessment Evaluation of The Scout Association the Public 2012* Documento en línea: <http://ypr.scouts.com.au/perch/resources/scouts-pacec-final-report.pdf>, *Deloitte Volunteer Impact Survey* (2013), Documento en línea: <http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/us-citizenship-2013-impact-survey-skills-based-volunteerism.pdf>, Estudio An army of employersupported volunteers can help bring social action to a new generation...” SCOUTING FOR SKILLS de Birdwell, J y Wybron, I (2014). Documento en línea http://demos.co.uk/files/Scouting_for_skills_-_web.pdf?1400681381 y Estudio Reconoce: “La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad” 2015 Documento en línea: http://www.confedonbosco.org/sites/default/files/docs/2015-02-06_1154/estudio_reconoce.pdf

⁶ Vázquez Rodríguez, Ana. -García Álvarez, Jesús - Sotelino Losada, Alexandre, 2015. Educación no formal e inserción laboral de la juventud. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*

Sin embargo, en la Unión Europea sólo un cuarto de las personas jóvenes, que han participado en actividades voluntarias, ha recibido un certificado o diploma formal que reconozca la experiencia y las competencias que han demostrado (en España, este porcentaje se reduce a menos del 20%⁷). El Consejo de la Juventud de España considera que el reconocimiento de las competencias desarrolladas mediante aprendizajes no formales es un derecho individual que debe ser accesible en la práctica a todas las personas. Es necesario avanzar en el desarrollo de instrumentos y políticas para la validación y certificación de la educación no formal (en adelante ENF). Desde el CJE se planteó una campaña nacional para el reconocimiento de la ENF basada en un estudio previo del contexto asociativo, social y político.

Etapas seguidas para la consecución de una estrategia/campaña de reconocimiento de la ENF a nivel nacional.

- 1. Constitución del grupo de trabajo formado por representantes de las entidades pertenecientes al Consejo de la Juventud de España para el desarrollo de la estrategia de reconocimiento de la ENF⁸.**
- 2. Elaboración de un plan de trabajo en el que se identificaban las fases a desarrollar conjuntamente y que fueron puestas en marcha a lo largo del ejercicio 2015.**

Fase 0: Identificación del problema.

Fase 1: Análisis de los grupos afectados en el reconocimiento de la ENF.

Fase 2: Creación del mapa de poder: Identificación y análisis de los agentes clave en el proceso de reconocimiento de la ENF.

Fase 3: Análisis del contexto: Análisis DAFO.

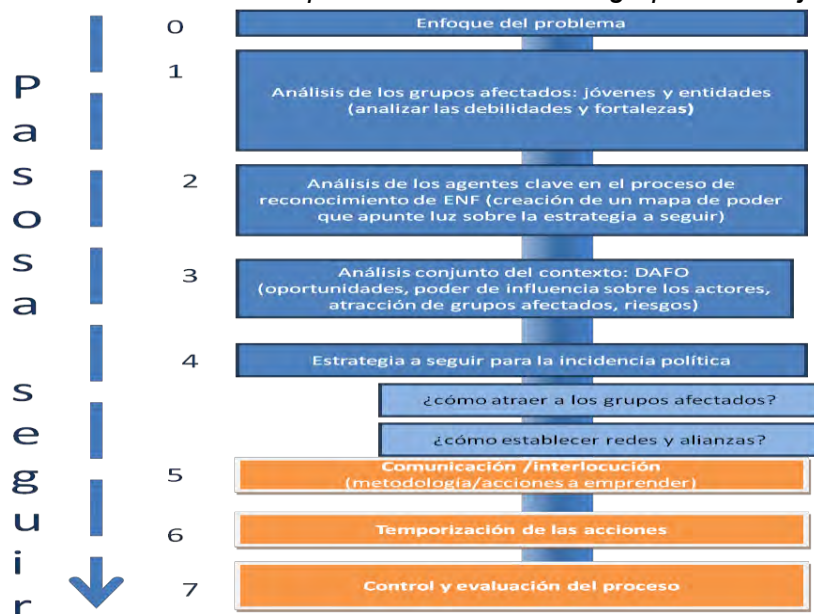
Fase 4: Creación de la estrategia a seguir para la incidencia política.

(en línea). España. Vol. Extr., No. 7. pp. 050-054. ISSN: 2386-7418 DOI: 10.17979/reipe.2015.0.07.568. Documento en línea: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07>

⁷ *Situation of young people in the EU* (2015) Brussels. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. EUROPEAN COMMISSION SWD169 final PART 6/6. Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the renewed framework for European Cooperation in the youth field (2010-2018) operation in the youth field (2010-2018).

⁸ El Grupo de Trabajo estaba compuesto por miembros de la Bolsa de Formación del Consejo de la Juventud de España, representantes de Consejos Autonómicos (CJ de la Rioja, EGK, CJCYL, CJCLM y CJCIV) y representantes de la Fundación EDE, Confederación Don Bosco, AEGEE, Federación DIDANIA, OBSERVAL, RECONOCE, Cruz Roja Juventud así como el responsable político del área de EnF del CJE y el personal técnico del CJE.

Gráfico1. *Plan de acción protocolizado desde el grupo de trabajo.*



3. El enfoque del problema

Plantear en abierto cómo reconocer las competencias adquiridas en el contexto de aprendizaje-servicio en el marco de las entidades juveniles, desveló el desconocimiento del término ENF entre la mayor parte de la población joven voluntaria y no voluntaria. El reconocimiento de la ENF no es percibido socialmente como un verdadero problema o necesidad. En el ámbito de las entidades comprometidas con el reconocimiento se valora la importancia de la prestación de una ENF de calidad, el código ético del voluntariado y el reconocimiento social de las competencias adquiridas por las personas voluntarias.

El objetivo inicial es reivindicar la importancia del proyecto de reconocimiento de la ENF. Para ello se plantea visibilizar el problema con la recopilación de evidencias.

- El primer paso es **establecer unos conceptos comunes en el marco de la ENF**: tener un mensaje común que transmitir.
- El segundo paso es la creación de una **base documental** que fundamente la importancia del proceso de reconocimiento de la ENF.

a. Conceptualización de un marco común para el reconocimiento de la ENF:

Se establecen conceptos comunes con un mensaje común a transmitir como eje vertebrador del proyecto en un proceso en el que los aprendizajes adquiridos mediante la ENF no se encuentran claramente identificados a nivel general. Se tomó como base el *documento político para el reconocimiento de la ENF del CJE*⁹, donde se recogen los principios que deben estar siempre

⁹ Documento en línea: <http://www.cje.org/descargas/cje4940.pdf> en el que se recogían las conclusiones del proyecto Grundtvig "ENF Sur R-Evolución: Potenciando la educación no formal en el sur de Europa"

garantizados por aquellas instituciones y organizaciones que son proveedoras de ENF.

En este documento se identifican cuatro dimensiones, igualmente importantes, en el reconocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ENF:

- **Reconocimiento Individual:** El autoreconocimiento por parte del alumnado de la comprensión de su aprendizaje y su uso en diferentes situaciones y contextos;
- **Reconocimiento Social:** El reconocimiento de la sociedad de las competencias y habilidades adquiridas en el ámbito asociativo.
- **Reconocimiento Político:** La inclusión de políticas y acciones de reconocimiento de la ENF.
- **Reconocimiento Legal:** Certificación y validación de los resultados del aprendizaje a través de herramientas e instrumentos de valoración.

b. Creación de una base documental para visibilizar el problema del reconocimiento del ENF:

Se compilan los documentos ya elaborados referentes al reconocimiento e importancia de la ENF. Se incluyen documentos propios sobre la cuestión como el Observatorio de Educación¹⁰. Todos estos documentos estarán a disposición a modo de bibliografía de interés en la página web del CJE y en el marco de la campaña final.

4. Análisis de los grupos afectados en el reconocimiento de la ENF.

En el análisis del **colectivo joven** se visibilizan dos grupos concretos:

- Grupo de **personas jóvenes afectadas**, que a su vez se dividen en dos perfiles:
 - **Personas activas;** Personas jóvenes inmersas en el ejercicio del voluntariado o la participación dentro del entorno asociativo que apuestan por el reconocimiento de la ENF y de su aprendizaje. Se trata de un colectivo, hoy por hoy, pequeño, con poca capacidad de reivindicación y muy desestructurado en relación a su nivel de organización para hacer efectivas sus demandas. Suelen ser individuales frente a su entidad.

(Página facebook del proyecto: <https://www.facebook.com/NFE.South.REvolution?fref=ts>) en el que el CJE participó con los Consejos de Juventud del Sur de Europa para la promoción del reconocimiento de la Educación No Formal y el impulso de herramientas para su visibilización y su mejora continua con bolsas de formación.

¹⁰ Una herramienta de carácter semestral con artículos, buenas prácticas e investigaciones en materia de educación formal y no formal dando la misma presencia e importancia a ambos ejes. *Número 0 del Observatorio de Educación del CJE*. Documento en línea: <http://www.cje.org/descargas/cje6547.pdf>.

- **Personas inactivas:** El colectivo de jóvenes inmersos en el voluntariado o la participación dentro de las entidades que desconocen la importancia de la ENF. Se plantea la necesidad que las personas jóvenes, que participan dentro de las Entidades, se cuestionen el papel de su actividad asociativa y participativa. Preguntas como ¿es importante lo que hago? ¿Creo que lo hago bien? ¿Es importante para los otros y para la sociedad? darían como resultado la puesta en valor de sus competencias.
- El grupo de **personas jóvenes indecisas:** Se trata de las personas jóvenes que, en la actualidad, no participan en entidades. Estas personas quedarían, en principio, fuera de la estrategia de reconocimiento de la ENF. Una vez puesto en marcha un sistema de reconocimiento de las competencias en el marco de la labor voluntaria y asociativa, es posible que se produzca un mayor interés de la juventud no asociada en participar en el mundo asociativo motivada a continuar la formación y aprendizaje a lo largo de la vida fuera del ámbito meramente formal. Esta cuestión despierta cierta controversia en el ámbito asociativo.

– **Análisis de las Entidades juveniles como proveedoras de ENF.**

Aunque existen diferentes agentes que desarrollan actividades de ENF, es importante distinguir principalmente a las organizaciones juveniles, como los principales y más importantes proveedores de ENF. Este hecho debiera conducir a una valoración social y política de todo el trabajo desarrollado durante los años en el desarrollo de herramientas, métodos y actividades de ENF en el seno de las entidades juveniles, como se refleja en el *Documento político para el reconocimiento de la ENF del CJE*¹¹, antes mencionado.

Para realizar un diagnóstico concluyente sobre la situación de las entidades juveniles en relación al reconocimiento de la ENF se realizó una encuesta que contestaron 27 entidades. Los resultados de la encuesta resuelven que:

- No todas las Entidades juveniles apuestan hoy por hoy, por el reconocimiento de la ENF. Solamente un 35% de las entidades entrevistadas tiene un plan anual de formación. Más de la mitad de ellas realizan acciones puntuales de formación mientras que un 13% no tienen formación interna. En cuanto a la valoración de la certificación, tan sólo el 50% de las entidades facilitan un certificado de la formación recibida, mientras que para el 39,1% de las entidades, el reconocimiento de la educación no formal no es un objetivo prioritario a medio-largo plazo.
- Se siguen visibilizando malas prácticas con respecto al voluntariado que habría que comenzar a abandonar. Si bien el 87,5% de las

¹¹ Documento en línea: <http://www.cje.org/descargas/cje4940.pdf>

entidades se nutren de personas voluntarias, cerca de la mitad de ellas no tienen un protocolo uniforme de acogida ni un seguimiento del voluntariado.

- Las pocas entidades que prevén desarrollar un plan interno de reconocimiento o están en vías de desarrollarlo declaran que precisan más información y formación interna.

5. Análisis del contexto.

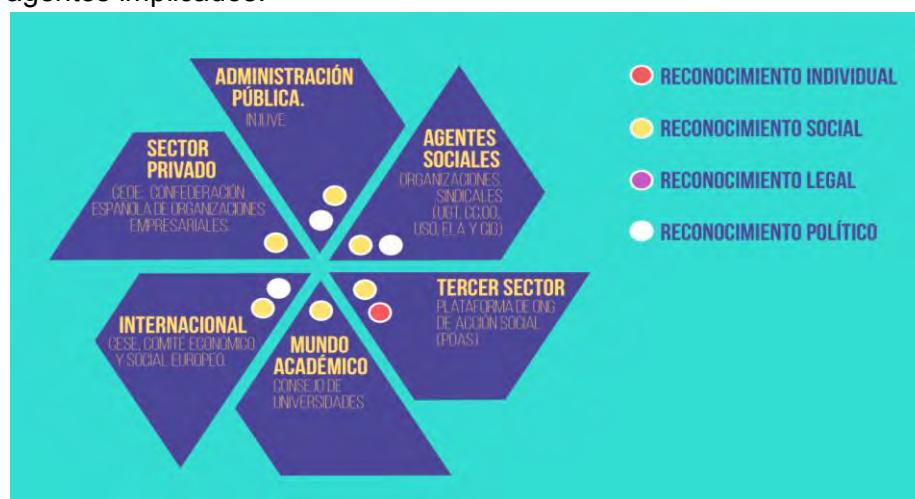
Se procedió a identificar a los agentes implicados en el proceso de reconocimiento de la ENF. Esto es, entidades e instituciones que juegan un rol importante o potencial en el reconocimiento político, legal, social e individual de los aprendizajes adquiridos por la ENF.

Para el análisis del contexto se identificaron 3 grupos principales de actores:

- Agentes afectados: El tercer sector.
- Agentes aliados; El tercer sector y el mundo académico.
- Potenciales colaboradores en el proceso; administración pública, agentes sociales y políticos, sector privado y agentes a nivel internacional.

A partir de esta división inicial se elaboró un listado exhaustivo en cada uno de los grupos identificando a cada agente con el nivel de reconocimiento (individual, social, político y legal) en el que tuviera competencia (Gráfico 2). El resultado de esta primera fase se materializó en un documento con un total de 70 agentes identificados que supuso un primer acercamiento al mapa de agentes con el que trabajar de cara a la estrategia nacional de reconocimiento.

Gráfico 2. Ejemplo de las cuatro vías de reconocimiento determinadas para los agentes implicados.



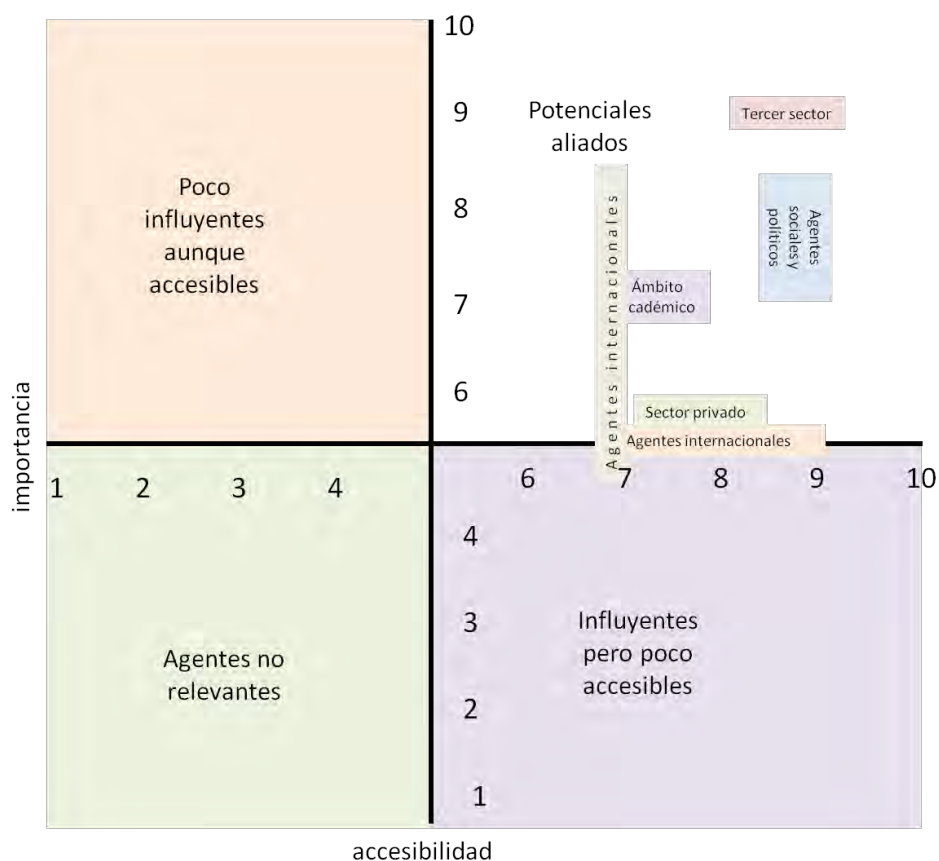
Una vez recopilada esta información se realizó una encuesta a las entidades para valorar su nivel de relevancia como potenciales colaboradores en el

proceso de reconocimiento de la ENF, el nivel de accesibilidad que el CJE podría tener con los agentes identificados y el esfuerzo que constituía contactar con cada una de ellas para establecer una estrategia viable.

Las conclusiones de este análisis fueron (Gráfico 3):

- **Agentes para el reconocimiento de la ENF a nivel internacional:** Actores potencialmente influyentes en el proceso de reconocimiento con un nivel de accesibilidad medio-bajo para los cuales se deberían utilizar recursos, establecer redes y alianzas. Por nivel de importancia destacan: CESE (Comité del Programa Europeo de Aprendizaje Permanente) y CEDEFOP.
- **Agentes de la Administración Pública para el reconocimiento de la ENF a nivel nacional:**
Este grupo se considera potencialmente influyente en el proceso de reconocimiento. Se observan dos subgrupos:
 - Una serie de agentes con un nivel de accesibilidad bajo en los que destacan aquellos organismos relacionados con Empleo.
 - El INJUVE, la Dirección General del Trabajo Autónomo, de la Economía Social y de la Responsabilidad Social de las Empresas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social e INCUAL. Es un grupo de agentes cuyo nivel de accesibilidad es mayor. Tienen un alto grado de importancia.
- **Agentes del mundo académico:**
Se encuentran en el cuadrante de actores potencialmente influyentes en el proceso de reconocimiento. Destaca la facilidad e importancia de contar con OBSERVAL como una alianza inicial en el proceso de reconocimiento de la ENF.
- **Agentes del tercer sector:**
Se posicionan con puntuaciones altas en accesibilidad e importancia. Se identifican especialmente como aliados las entidades miembros del CJE, la plataforma del Voluntariado, las federaciones de entidades y las organizaciones socio-educativas.
- **Agentes del sector privado:**
Muestran un grado de accesibilidad bajo aunque se valora la importancia de estos actores en el reconocimiento de la ENF a nivel social.
- **Agentes sociales y políticos:**
Los partidos políticos y los sindicatos se encuentran en el cuadrante de actores potenciales en el reconocimiento de ENF con un nivel de accesibilidad medio-alto.

Gráfico 3. Análisis sobre un mapa de coordenadas por nivel de accesibilidad e importancia.



6. Conclusiones para la creación de la estrategia de incidencia política.

Se identificaron tres grupos objetivos claros para la elaboración de la campaña tal y como muestra el Gráfico 4.

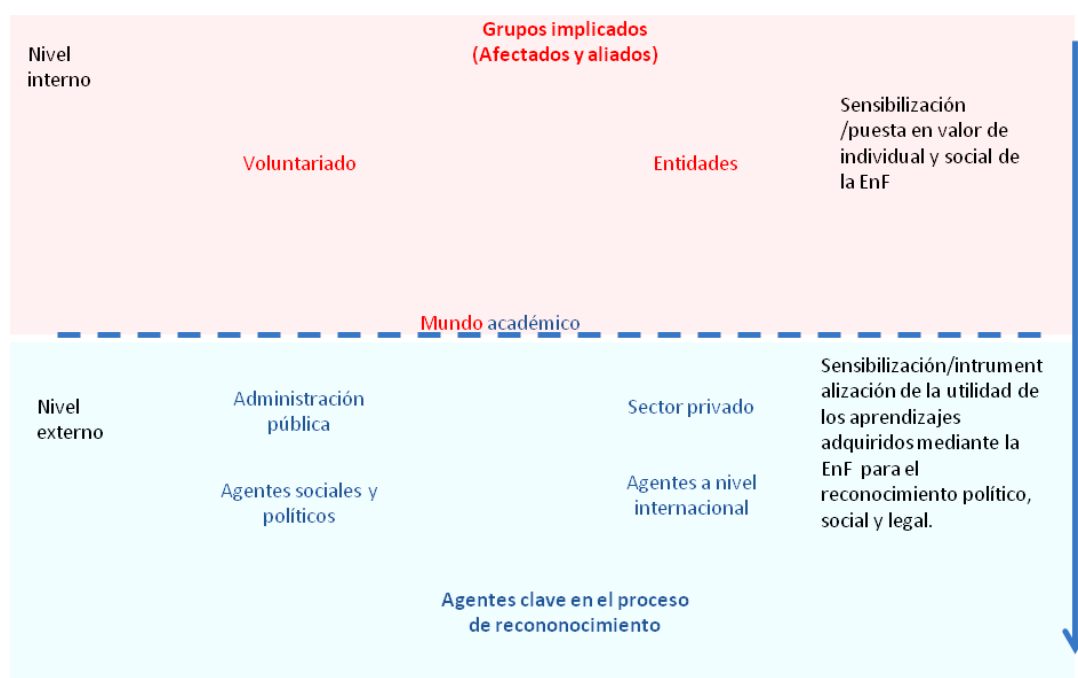
Gráfico 4: Grupos objetivos para el reconocimiento de la ENF.



Por otro lado, el análisis del contexto desvela varios hechos concluyentes que van a determinar la estrategia a seguir:

- La mayoría de las personas jóvenes que participan en Entidades no son del todo conscientes de sus aprendizajes y desconocen la ENF. Es importante **sensibilizar en el autoreconocimiento de las competencias adquiridas entre la población joven voluntaria y asociada.**
- Las entidades juveniles están apostando en sus líneas de trabajo por el reconocimiento de la ENF, aunque precisan asesoramiento y formación para llevar a cabo este proceso. **Se valora como necesario sensibilizar a las entidades sobre su rol como proveedoras de ENF. Precisan acompañamiento y asesoría en la implantación de un plan de reconocimiento.**
- Entre los agentes implicados en estos procesos se deberían **establecer alianzas, potenciar encuentros de sensibilización y puntos de colaboración para generar un trabajo en red.**

Gráfico 5: Secuencia de las acciones de la estrategia de reconocimiento de la ENF a nivel nacional:





Congrés Internacional
XXIX Seminari Interuniversitari
de **Pedagogia Social**
Pedagogia Social, Joventut
i Transformacions Socials



EJE 4

Retos en la formación y la investigación sobre juventud

La formación actual en materia de juventud. Los profesionales en materia de juventud: perfiles, funciones y análisis del sector. Los límites y las posibilidades del ejercicio profesional en materia de juventud. La participación de los y las jóvenes en la investigación. Ética y trabajo con jóvenes.

Conferencia

Meeting the education and training needs of a professional youth and community work workforce in challenging times: Austerity Britain and the fight to suNive	469
---	-----

Simposio

BE YOUTH WORKER TODAY (BYWT) / XARXA TREBALLEM AMB JOVES (XTJOV)

Xarxes per afavorir la interdisciplinarietat	479
Creació i desenvolupament del projecte Be Youth Worker Today (BYWT).....	485
Creació de la Xarxa Treballem amb Joves (XTJOV).....	491

Comunicaciones

Formació especialitzada en l'àmbit de l'execució penal.	501
La formación inicial del educador/a social de educación en el tiempo libre con el colectivo de jóvenes. Ámbitos de intervención imprescindibles.	509
Precarització professional en les administracions	518

EJE 4

CONFERENCIA

**Meeting the education and training needs of a professional
youth and community work workforce in challenging times:
Austerity Britain and the fight to survive**

Alan Smith, Head of Youth and Community Work
Leeds Beckett University, Faculty of Health and Social Sciences School
of Health and Community Studies. Leeds, United Kingdom
a.s.smith@leedsbeckett.ac.uk

Keywords: Youth work, education and training, validation and endorsement processes, history

Abstract

As we face the challenges of enforced austerity, and their cumulative effects on the most disadvantaged in society, the profession of youth and community work has never been needed more, and yet it faces an uncertain future in both the academe and publicly-funded social services. Drawing on the recent history of professional education and training for youth and community workers in England, and the validation processes that have developed to support this, the paper will offer a view on the current challenges faced by educators, practitioners and students who are looking to protect this area of professional practice and ensure it continues to be supported and valued.

We will look at the lessons that can be drawn from the validation and endorsement processes for youth and community work education and training in England, and the more recent development of the Joint Education and Training Standards committee for England, Scotland, Wales and the island of Ireland. The paper will highlight the competing and contradictory messages that make for uncertainty and confusion, whilst also celebrating the opportunities that are emerging. It will explain the key agencies, policies and organisations which are shaping the current debates, and assert the need for an educated and research-informed set of professionals to work in this new and challenging environment.

Using examples from youth and community work provision offered by Leeds Beckett University (both under and post-graduate) , alongside the competing expectations placed on academics, practitioners and students, the paper will seek to highlight particular curriculum developments currently underway which present interesting and exciting opportunities for those who educate and train future youth and community workers and associated social welfare professionals.

Finally, in taking a more outward-looking view, the paper will discuss new and emerging areas of practice and pan-European collaborations which reflect an increasing desire to draw on a rich and diverse set of traditions that can shape the future education and training of locally active, globally connected youth and community workers who are committed to working with young people, communities and the voiceless in society.

Introduction

As we face the challenges of enforced austerity, and their cumulative effects on the most disadvantaged in society, the profession of youth and community work has never been needed more, and yet it faces an uncertain future in both the academe and publicly-funded social services. Since the election of the Coalition Government in 2010 and the subsequent election of a Conservative Government in 2015, there has been an ideologically-informed assault on public services, underpinned by neoliberal policies, striking at the heart of many impoverished communities. Adopting the mantra '*we are all in this together*', the Conservatives, as the dominant partner within the Coalition Government, began a radical programme of cuts to public services leading to an unprecedented period of austerity (Taylor-Gooby and Stoker, 2011). This has resulted in ever-increasing and stark social inequalities evidenced by the appearance of food banks up and down the UK, and seen through the "Brexit" voting patterns, which highlighted further this divide between those 'with' and those 'without' and demonstrated that the gap was growing ever wider.

Against this social and political backdrop, the continued education and training for professional youth and community work has been especially difficult, given the marginal spaces occupied by both practitioners and academics. And yet despite this, they continue to exist, with evidence emerging of creative and innovative responses to the challenges faced, and a slight growth in the number of post-graduate courses being offered within the Higher Education Institutes. That said, this 'snapshot' of youth and community work education is taken against a context of significant change, and a great many 'unknowns' which are (briefly): changing student recruitment profiles by age, experience and socio-economic group; long established courses and highly respected universities making the decision to discontinue recruitment onto their youth and community work degrees; a decimated and almost non-existent part-time / work-based recruitment due to the afore-mentioned public sector funding cuts, and a subsequent impact on staff accessing training, students accessing appropriate student placements and an overall diminishing in numbers of qualified supervisors.

But this is not the only story, and despite this period of uncertainty, austerity and increasing segregation and separation, new alliances have been made, in regards to youth and community work practice, as well as the education and training of youth and community workers. A closer relationship has been formed between the respective nations that make up the United Kingdom, the Republic of Ireland and Europe. Likewise, the respective bodies that oversee the education and training of youth and community workers have developed more effective collaborations, both between the nations and with other bodies that represent the academic and professional communities.

Context, contradiction and challenges

In understanding the current context for youth and community work education and training, it is perhaps best to recognise the contradictory nature of the title. Whilst 'Youth Work' and 'Community Work' share common ground, and some level of shared history and traditions, there are distinctions, and frequently a professional worker, or educator, will tend towards a specific interpretation – 'youth work', 'community work', 'community action', 'community development' or 'community education', despite numerous developments that have attempted to counteract this, particularly in the applied, academic study of youth and community work within higher education courses.

The most recent attempt to bring these disciplines together more effectively was the Quality Assurance Agency Subject Benchmark Statement for Youth and Community Work, published originally in 2009 and reviewed in 2015 but not yet re-issued. This document, opened with an acknowledgement that:

“youth and community work ... is rooted in a range of overlapping traditions which have developed in the different contexts of local, regional and devolved national governments in the United Kingdom ... and that the term ‘youth and community work’ encompasses the different traditions in the four countries ... these traditions have not developed in isolation from one another and are not homogeneous in themselves. There is a history and current practice of mutual engagement, influence and contestation” (QAA, 2009: 5).

The Subject Benchmarks go on to recognise and define a set of overarching principles, acceptable to the nation constituents and disciplinary areas of study and practice. In summary these state that

“Youth and community work is a practice of informal and community education that involves the development of democratic and associational practices, which promote learning or development in the communities or individuals who choose to take part in the programmes that youth and community workers facilitate and support. ... Its pedagogic practice is based on the identification and responses to needs through dialogue and mutual aid and aspirations.

... it is evident in the academic literatures on which the subject draws, concerning youth work, adult education, informal education, informal education, popular education, informal support, community development, and community capacity building.” (QAA, 2009: p. 9)

It is this interplay between contested academic knowledge, practical experience and the wider social, political and historical context in which youth and community work is observed, as well as changing interpretations of 'youth', that creates the dynamic against which youth and community work policy has been

shaped and developed. In particular, the shared emphasis on social justice, challenging inequality and recognising that youth and community work in all its guises is a pedagogic process that engages people through a recognised process of learning and development.

It is also true that in understanding youth and community work, it is necessary to make a distinction between the 'art' and 'craft' of practice and more recently the 'profession' of youth and community work. Such *habitus* (see Bourdieu, 1990) reflects the phases through which youth and community work has passed, thus far, from Socratic dialogue and its place in developing moral philosophy (see Young (2006), in Banks, 2010) in the early attempts to define aspects of practice. Through 'conversations with purpose' that inform and extend the "practical, reasoning and rationale judgement by autonomous human beings – that is, people capable of acting in accordance with reason and from their own free will, voluntary as opposed to acting 'under compulsion or from ignorance'" (Aristotle, 1987: 66, in Banks, 2010: 98) as part of a more value-based delivery in the mid 19th Century, where education for the working classes was minimal (Booton, 1985). Then onward, to Victorian philanthropic endeavours located in the social welfare traditions, the birth of the Settlement Movement and development of politically-motivated, faith-based and uniformed practices (Davies, 1999a) and more latterly its recognition explicitly as an educational process, that reflects personal, social and political education (and more latterly spiritual education) and eventually acceptance as a profession (Davies, 1967; Davies, 1999b; Davies, 2008).

The emergence of a professional career in youth and community work, underpinned by a graduate level qualification or higher from September 2010, came at a price, as it coincided with attempts to diminish the role and status of many public sector professional roles, by the introduction of assistant grade posts – teaching assistants, health care assistants and youth support workers supporting teachers, nurses and youth workers respectively. This was an emerging concern in 2007, when noted academics Tony Jeffs and Jean Spence were predicting worrying trends for the sector, in an article notably entitled *Farewell to all that? The uncertain future of youth and community work education*. Here they suggested that "as the move to an 'all graduate' profession is instigated, generic youth and community work is paradoxically being repositioned as a sub-graduate, quasi-profession with much training located in the underfunded and employer led FE sector." (Jeffs and Spence, 2007, p. 157) Several years on, the challenge to achieve and retain professional status continues to be scrutinised, with the growth in the numbers of youth support worker roles and (correspondingly) diminishing employment opportunities for professionally qualified staff.

The issues outlined thus far have been central to many of the concerns voiced by academics and employers, alike, forming the basis for significant dialogue within the various Education and Training Standards committees within each of

the national youth agencies, the bodies which validate and approve professional qualifications. It is against the backdrop of these challenges, and an ever increasing complexity of competing tensions, that courses have had to seek innovative and creative responses to recruitment and sustainability.

In recognising the challenges and competing pressures faced by Higher Education providers, it is perhaps best to view this from the students' perspective; observing their journey through the entire process from recruitment, progression through their current course of study and onwards into employment. This approach also highlights the various stakeholders involved: universities; university tutors; external agencies; workplace supervisors, and the students themselves.

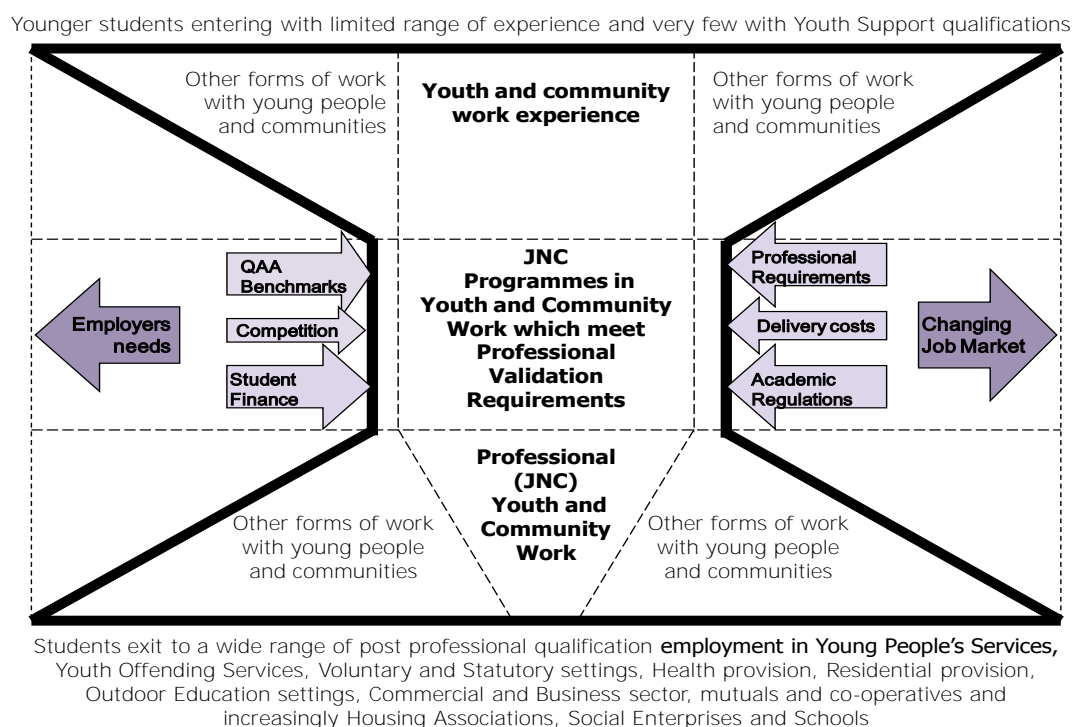


Figure 1: Competing pressures for Higher Education

All courses will expect a potential student to have some level of pre-course experience, but increasingly this is outside the traditional definitions of youth and community work. Typically, applicants may well have been supporting younger pupils within their schools, as mentors or peer educators, or through their involvement in the National Citizenship Service (NCS) - a Conservative Government initiative that encourages young people aged 16 and 17 years, to be involved in structured activities and a residential experience during the spring, summer or autumn (<https://www.gov.uk/government/get-involved/take->

[part/national-citizen-service](#)). Some have come via a post-16 health and social care vocational route where they have undertaken placements which enable them to evidence broad 'transferable skills'; whilst others may have a community sports or faith-based background.

Alongside the changing demographics of applicants, who on the whole are younger than previously and less experienced, their time at university will be influenced by a wide range of competing factors, most notably for all students in England is the level of debt incurred following the introduction of full-cost fees and student loans. This move to full-cost fees has also seen universities placing much greater emphasis on the delivery costs, and the impact of competition. As higher education has moved further into the 'marketplace', universities have had to engage with making consumer choice more transparent. In order to do this, the Higher Education Standards Agency (HESA) require that all courses and institutions move towards publishing Key Information Sets (KIS) that allow direct comparison between different courses within an institution and between comparable courses in different institutions. This, together with student satisfaction surveys, form the basis for management (and future students') judging course quality and value and thus the 'performance' of staff.

As if consumer satisfaction wasn't enough, the published Key Information Set data requires the artificial calculation of student time spent in teaching, learning and assessment activities, broken down by year or stage of study. This arbitrary judgement that time equates to quality, or defines the product for 'consumption' shows a lack of understanding about the purpose of education, which should be measured by the learning 'gained', as in the outcomes / outputs, not the inputs. Taken further, the use of data sets to illustrate the quantity of time spent in any given activity, (not withstanding that it cannot accurately do this), fails to demonstrate the sense that their 'value-added' for the types of students entering youth and community work courses, many of whom have been central to the widening participation targets achieved within their university (Hoare and Johnstone, 2010; Reay et al, 2009). Both of these policy drivers have seen many Universities recruit diverse groups of youth and community work students, but this is now an issue of concern given the deferred debts incurred through the funding methodology.

Outside the immediate course and University structures, further tensions exist as the various Education and Training Standards bodies seek to respond to the changing job market, and ever increasing demands from employers for 'job-ready graduates'. These challenges have been recognised in both the professional body requirements for validation, and within the Quality Assurance Agency Subject Benchmarks. Beyond this, concerns also exist about the capacity of the youth and community work sector, as a whole, to support and supervise the necessary professional practice placements required. A significant number of employers have lost large numbers of experienced staff, and many lack the capacity to offer full-time or substantive placements, or

provide appropriate levels of professional supervision. Whilst overall, the numbers of students have decreased over recent academic years; it was only in 2013 / 2014 that the impact of final year, graduate student placements, for those courses which waited until 2010 to implement the move to an all graduate profession. Given that all undergraduate youth and community work students are now required to undertake 3 substantive periods of assessed practice over their 3 years of study, placing a significant demand on the best placement agencies, often in direct competition to social work placements, which have the luxury of being able to pay their placement providers.

Differences across the Nations

Despite some common features across the 5 nations, and a joint commitment to the Subject Benchmarks, all 5 nations have specific requirements for their professionally validated courses. At present, the national agencies in England (<http://www.nya.org.uk>) and Wales (<http://www.etswales.org.uk/home.php>) have direct links to the Joint Negotiating Committee (JNC) , the employers and staff side of which negotiate and agree the terms and conditions of employment for youth and community workers. In Scotland (<http://cldstandardscouncil.org.uk/>), through a process of mutual recognition, this process is replicated, whilst N. Ireland (<http://www.ycni.org/>), whilst recognising the JNC, works together with partners in the Republic of Ireland to form the North-South Education and Training Standards (NSETS) Committee (<http://www.ycni.org/nsets/NSETS.html>). All of the national bodies then come together to form the Joint Education and Training Standards (JETS) committee, who collectively have oversight of the national validation processes and policy drivers.

In all 5 nations, there has been recognition that youth and community work is a graduate profession, but in Scotland this entails 4 years of study to achieve an honours degree, whilst everywhere else this is achieved in 3 years. There are also emerging policy differences, as Wales seeks to include youth workers on their register of education professionals, and Scotland has established an equivalent registration process, which includes a commitment to undertake continuing professional development. Elsewhere, the Republic of Ireland, has much closer links to Europe, and has been looking to the Council for Europe's Competence Framework for Youth Work.

Creative Responses

Against this backdrop of challenging circumstances and worrying messages, in particular for the English universities, a number of possible opportunities have emerged. This is being fostered through closer alliances between the academic community, represented by the Training Agencies Group, the Professional Association for Lecturers in Youth and Community Work

(<http://www.tagpalycw.org/>), staff from the National Youth Agency, and members of the Education and Training Standards committee, who are already discussing ways to utilise the new policy and funding context in support of youth and community work education. Such examples are based on opportunities contained within the funding models, making use of changes to deferred loan repayment criteria and also the freedom of a less regulated market, with greater institutional control of degree and post-graduate course structures, freed from the previous funding assumptions about student engagement.

With part-time study now fundable through Student Finance England, up to a maximum of £6,750 per annum for university courses, it is possible to promote higher education more easily to part-time employees, through partnerships with employer consortia who may seek to develop local access to provision, delivered in situ, with students accessing Tuition Fee Loans to cover the cost of study. (Bennion et al, 2011) At Leeds Beckett University, a national pilot has been developed for a 1 day per week delivery, over a 44 week year, where students attend a local delivery site (based in an employer's premises) and the university makes a significant financial contribution for the use of teaching space, ICT provision and other resources. The money paid for the use of these facilities is then re-invested to support student bursaries for travel, books and childcare. In this example, the university is working closely with the staff training and development team, who have provided local access to pre-degree level training, thus supporting non-traditional learners make the transition to university.

Another university, Newman University Birmingham has developed an accelerated degree, based on 2 years study full time, for people with ongoing practice and significant prior experience, and a 3 year, part-time degree route. This has been achieved as a result of the removal of the core funding grant from HEFCE which was predicated on the number of students undertaking 120 credits in an academic year, as it means that students can 'purchase' credit in any combination of units, as both the market and their availability allows. The link with employers in developing this model has reduced pressure on finding placements as employers can collaborate on this, and the reduction in overall qualification timescales makes employer support more likely. Meanwhile Sheffield Hallam University, working with a voluntary sector organisation, have taken over a Community centre and deliver a programme of youth and community work there, providing genuine placement opportunities for students and adding capacity to the sector as a whole.

Unless Government and universities actively promote the benefits of graduate study funded through deferred loans, or universities increase access opportunities and flexibility of delivery; future generations of youth and community work graduates may well have little understanding of the communities and contexts in which they will work as they increasingly distance those from lower socio-economic groups from the opportunities offered by

higher education. Despite evidence to the contrary (Chowdry et al, 2012) it is highly likely that non traditional students, from families and communities with limited history of engagement in higher education will continue to fear future debt. The impact of this may prompt a return to the philanthropic traditions that formed the basis of Victorian youth and community work, where those 'with' do good to those 'who have not'; something which is at odds with the needs of communities that saw a backlash to austerity politics, bankers and politicians greed, and wholesale consumerism during the summer riots of 2011, and perhaps underpinned the recent voting patterns during the EU Referendum, within working class communities.

Concluding Thoughts

Whilst these are challenging times for higher education, the impact of austerity goes much further and tears deep into the heart of already impoverished communities and those who work to support them. Against this backdrop, the need for professionally qualified youth and community work, informed by critically reflective practitioners, has never been more urgent, which makes it imperative that new and creative ways of engaging future students can be found. The creation of locally based consortia, employers from the statutory and voluntary sector working with further and higher education, need to work together to provide evidence of the impact that youth and community work can make to people's lives; provide access to locally based initial training and qualifications, as well as graduate qualifications; develop sector capacity and support, and offer access to continuing professional development opportunities.

It is perhaps these very communities, who feel most removed from the opportunities afforded in thriving cities, that generated the groundswell of nationalism and euro-scepticism, in England at least, which now sees the United Kingdom approaching 'Brexit' and a further set of challenges that must be faced. This is perhaps at odds with the majority of youth and community work providers, who have been building ever closer links with colleagues across Europe, as we seek to develop new and innovative approaches to the challenges faced through racism and xenophobia, austerity, migration, mobility and employment within the global economy.

(Words: 3,191 *not including sub-headings*)

Bibliography

Banks, S. (Ed) (2010) *Ethical Issues in Youth Work (second edition)* Abingdon: Routledge

- Bennion, A., Scesa, A. & Williams, R. (2011) The Benefits of Part-Time Undergraduate Study and UK Higher Education Policy: a Literature Review. *Higher Education Quarterly*, 65 (2) April, pp. 145 – 163.
- Booton, F. (1985) *Studies in Social Education: Vol 1; 1860 – 1890* Hove: Benfield
- Bourdieu, P. (1990) *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology* Stanford: Stanford University press
- Chowdry, H., Dearden, L., Goodman, A. & Jin, W. (2012) The Distributional Impact of the 2012 – 13 Higher Education Funding Reforms in England. *Fiscal Studies*, 33 (2), pp. 211 – 236.
- Davies, B. (1967) *The Social Education of the Adolescent* London: University of London Press
- Davies, B. (1999a) *From Voluntarism to Welfare State: A History of the Youth Service in England. Volume 1, 1939 – 1979* Leicester: Youth Work Press
- Davies, B. (1999b) *From Thatcherism to New Labour: A History of the Youth Service in England. Volume 2, 1979 – 1999* Leicester: Youth Work Press
- Davies, B. (2008) *The New Labour Years: A History of the Youth Service in England. Volume 3, 1997 – 2007* Leicester: The National Youth Agency
- Hoare, A. & Johnstone, R. (2010) Widening participation through admissions policy – a British case study of school and university performance. *Studies in Higher Education*, 36 (1), pp. 21 – 41.
- Jeffer, T. & Spence, J. (2008) Farewell to all that? The uncertain future of youth and community work education. *Youth and Policy Double issue: Youth Work Training*, 97 / 98, Autumn 2007 / Winter 2008, pp. 135 – 166.
- Quality Assurance Agency (2009) *Subject Benchmark Statement: Youth and Community Work* Gloucester: QAA
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009) 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36 (1) pp. 107 – 124.
- Taylor-Gooby, P. & Stoker, G. (2011) The Coalition Programme: A New Vision for Britain or Politics as Usual? *The Political Quarterly*, Vol. 82, No 1, January – March 2011 pp. 4 - 15

EJE 4

SIMPOSIO

Xarxes per afavorir la interdisciplinarietat

Pep Montes Sala

ACELLEC i Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut
(AcPpJ). Barcelona, Espanya
pepmontes@gmail.com

Paraules clau: xarxa, interdisciplinarietat, sinèrgia, casos

Resum (abstract):

El treball interdisciplinar és un valor reconegut i indiscutit a l'hora d'afrontar actuacions adreçades a l'atenció a les persones i, més específicament, als joves. Però la rigidesa de les estructures de gestió de l'administració, d'una banda, i l'absència d'espais i canals d'intercanvi entre professionals i investigadors de diferents àmbits del coneixement d'una altra, fan molt difícil traduir aquest valor en actuacions pràctiques. No és difícil identificar treballs de recerca i reflexió elaborats des d'àmbits sectorials que, tot i ser valuosos i interessants, es podrien haver enriquit, millorat, matisat o fins i tot estalviat, si la pràctica professional quotidiana estigués presidida per una voluntat interdisciplinària real. Il·lustrem aquesta realitat amb dos casos concrets, en els quals una bona tasca de recerca o de reflexió a partir de dades existents, genera resultats redundants amb altres treballs preexistents i presenta com a novetats aspectes prou coneguts pels observadors i estudiosos de les polítiques de joventut. En aquests dos casos els impulsors de la recerca i reflexió eren administracions o institucions que ignoraven l'existència prèvia d'aquests tipus de treballs o que simplement no en feien ús per falta de contacte amb altres àrees sectorials de l'administració, les quals haurien pogut aportar un cabal d'informació i expertesa remarcable. Ens referim, en primer lloc, a una recerca interessant per conèixer els hàbits i la percepció juvenil cap al món de les biblioteques i, en segon lloc, a un informe institucional sobre l'especificitat amb què els joves s'atansen a les pràctiques culturals. Malgrat que els resultats d'aquests dos treballs són efectivament valuosos, són al mateix temps exemples d'oportunitats perdudes per les institucions i departaments sectorials que les han impulsat per trobar sinèrgies amb les polítiques específicament juvenils. Aquestes sinèrgies haurien produït estalvi, major eficàcia i probablement conclusions pràctiques més útils. Considerem, per tant, que la creació de xarxes estables de relació i intercanvi de recursos, coneixement i praxi professional és, a més d'una possibilitat interessant, una necessitat de primer ordre. No donar-hi resposta implica malbaratament de recursos públics, empobriment del món acadèmic i limitació de la capacitat d'intervenció professional.

Comunicació completa

La intervenció en l'àmbit de la joventut des de la perspectiva de les polítiques de joventut públiques incorpora de manera sistemàtica (com a mínim a nivell teòric) la perspectiva de la integralitat. Es tracta d'atendre els joves en tota la seva complexitat, abordant, d'una banda, els aspectes que tenen a veure amb les seves condicions de

vida i que afecten, per tant, a les qüestions materials i a la igualtat d'oportunitats en l'accés a tota mena de recursos. En aquest cas, la finalitat última és assolir l'emancipació o, per dir-ho amb un concepte més ampli, l'autonomia personal suficient per desenvolupar un projecte de vida triat amb llibertat. Inclou també, al mateix nivell d'importància, totes aquelles qüestions que es relacionen amb elements més vivencials o que defineixen qualitativament allò que entenem com a condició juvenil i que té a veure amb l'aprenentatge, l'experimentació, l'entorn relacional, l'estil i els gustos, els interessos estètics i la construcció cultural i ideològica.

El trasllat de la idea de la integralitat a l'acció de les administracions topa genèricament amb dificultats derivades de la rigidesa de les estructures departamentals, que tendeixen a compartimentar l'acció pública en àrees competencials poc permeables. Atendre els joves des d'una perspectiva integral implica recollir l'aportació de les àrees tècniques especialitzades en sectors determinats (ensenyament, ocupació, habitatge, cultura, entre d'altres) per aprofitar la seva expertesa i els seus recursos en el marc d'un pla d'actuació que els posi en relació i optimitzi el seu treball. La perspectiva integral va més enllà de la simple suma de coneixements o aportacions, i fa necessari un treball tècnic interdisciplinar que projecti mesures, serveis i actuacions creats en origen amb l'aportació interdepartamental. Sembla clar, així doncs, que l'abordatge de la joventut des de totes les perspectives possibles fa inevitable la participació de múltiples àrees competencials de l'administració. És per això que el concepte de transversalitat s'aplica tradicionalment a les polítiques de joventut i ha esdevingut una idea ineludible quan es pretén actuar amb rigor i es vol donar recorregut i amplitud de mires als seus plans estratègics.

Els plans de joventut intenten garantir la necessària transversalitat del seu àmbit d'actuació tot generant instruments de coordinació i cooperació interdepartamental que s'enfronten amb les inèrcies burocràtiques, els estereotips sobre els joves i el desconeixement que sovinteja en bona part de les instàncies administratives sobre el caràcter general de les polítiques de joventut. Aquesta tasca és certament complexa i esdevé un dels reptes fonamentals de les polítiques de joventut, però se situa en el camp de la intervenció directa i, per tant, té la possibilitat de visualitzar i fer evidents els resultats positius del treball eficaç amb els joves quan efectivament és possible treballar des de la perspectiva integral. Però l'administració es nodreix també notòriament d'òrgans de recerca i anàlisi de la realitat per fonamentar els seus plans d'actuació a través del coneixement científic i tècniques d'investigació aplicada. En aquesta comunicació mirem de posar de manifest que el coneixement acadèmic, quan es desplega des de l'administració, no és immune a les rigideses departamentals que hem descrit, i que en el camp de la recerca es reproduïxen els defectes derivats de les estructures verticals, jerarquitzaes i poc permeables. Ho exemplificarem amb la descripció de dos casos concrets, exposarem els efectes negatius de l'absència de xarxes de coneixement interdisciplinar en l'administració, i proposarem mesures per reduir-los o evitar-los.

El gener de 2014 la Gerència de Serveis de Biblioteques de la Diputació de Barcelona feia públics els resultats de l'estudi anomenat *Actituds i expectatives dels joves vers la biblioteca pública* (1) i el febrer de 2015 publicava un informe de resultats (2) amb recomanacions per a l'actuació dels responsables de biblioteques públiques per millorar el seu servei als joves. L'objectiu de la recerca era obtenir un coneixement

detallat dels hàbits, actituds i interessos dels joves en relació amb els usos i serveis de les biblioteques amb la finalitat de millorar les prestacions d'aquests equipaments públics a l'hora d'atendre'ls i atraure'ls. No pretenem aquí valorar l'estudi ni l'informe final, sinó posar de manifest que la naturalesa de la recerca, els resultats obtinguts i la perspectiva de les propostes realitzades en l'informe final podrien haver estat motiu d'un espai de treball conjunt, de caràcter interdisciplinar, amb experts en l'àmbit de la gestió bibliotecària i de les polítiques de joventut, que potencialment hauria generat propostes d'actuació conjuntes, útils per als dos àmbits de la intervenció pública, molt ric en matisos tècnics i probablement amb possibilitats reals d'estalvi o optimització de recursos.

L'estudi es plantejava tres objectius generals: conèixer els hàbits dels joves en relació amb els consums culturals i les pràctiques d'oci, conèixer la valoració dels joves sobre les biblioteques, i conèixer finalment les seves expectatives respecte a aquest tipus de servei. Constatem que el primer objectiu constitueix un àmbit de treball habitual de l'Observatori Català de la Joventut (OCJ), i que justament havia motivat la publicació d'un estudi (3) l'any 2010, en el qual s'explotaven sectorialment dades de l'Enquesta a la Joventut que periòdicament encarrega aquest organisme amb la finalitat de determinar els hàbits i consums culturals dels joves catalans. És fàcil comprovar que els resultats d'un i altre treball són equiparables i que la feina de contextualització que es plantejava en el primer objectiu de la recerca de la Diputació de Barcelona podria haver quedat sobradament cobert amb la publicació de l'OCJ, més tenint en compte que el seu abast i amplitud superava en molt el detall previst pel Servei de Biblioteques. Podríem estar parlant, en aquest cas, de duplicitat. Portant encara una mica més enllà el raonament, podríem aventurar que, fins i tot en el cas que l'estudi de l'OCJ sobre consums culturals no s'hagués realitzat, la Diputació de Barcelona hauria pogut sol·licitar l'explotació sectorial en l'àmbit de la cultura de les dades de què disposa aquest organisme en base als resultats de l'enquesta a la joventut que es realitza cada cinc anys. Una de les virtuts de l'OCJ és justament que obre la possibilitat a treballar sobre les dades que recull periòdicament i fer-ne explotacions dirigides a atendre necessitats de recerca concretes.

Aprofundir en el segon i tercer objectiu plantejats per l'estudi de la Gerència de Biblioteques de la Diputació de Barcelona feia necessari, efectivament, realitzar una recerca específica i, certament, els resultats del treball van permetre desplegar un catàleg de recomanacions o mesures destinades a la millora de l'atenció als joves en la xarxa de biblioteques. Però el segon qüestionament que realitzem té a veure, justament, amb la formulació d'aquestes recomanacions i de les vies futures d'implementació. Bona part de les activitats i serveis de les biblioteques tenen línies de connexió directa amb feines i tasques pròpies de les polítiques de joventut i, de fet, es proposa la biblioteca, en termes generals, com a espai de referència també per als joves. En diferents moments del document es recomana als responsables de les biblioteques locals el treball en xarxa per coordinar actuacions amb altres serveis per a joves i es fa una referència explícita a l'actuació de les polítiques de joventut. Però cap expert en polítiques de joventut no va participar en la recerca ni en la redacció final de propostes o recomanacions, de manera que la possibilitat del treball interdisciplinar va quedar, en aquest cas, en l'estadi de la teoria o de les possibilitats no aprofitades.

El Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA), òrgan consultiu adscrit al Departament de Cultura de la Generalitat, elabora anualment un informe sobre l'estat de la cultura i les arts a Catalunya. Habitualment consisteix en un repàs analític i valoratiu de la situació dels diferents sectors culturals del país, amb annexos estadístics que posen xifres a cada àmbit concret. L'informe de 2015, però, va suposar un canvi en la seva estructura habitual, ja que va defugir l'anàlisi sector per sector per realitzar un seguit de mirades transversals al sector cultural prenent com a mesura sis perspectives diferenciades, algunes d'elles poc freqüents en les polítiques culturals. Una d'aquestes mirades es va dedicar específicament als joves. Es pretenia observar les dinàmiques culturals des de l'òptica juvenil, analitzant la manera peculiar i diferenciada de consumir i fer cultura dels joves, observant aquest punt de vista com un símptoma de canvi o transformació, en relació al moment de crisi econòmica però també de revolució tecnològica. L'article (4) es va encarregar a Antoni Laporte i Joaquina Bobes, dos consultors de referència en l'àmbit de les polítiques culturals, que van realitzar una aproximació al món juvenil a partir de dades estadístiques i publicacions descriptives d'estudis i recerques concretes, entre les quals destaquem la darrera enquesta a la joventut (5) realitzada per la Generalitat. Més enllà de les dades i la interpretació concreta que en fan els autors, l'article és interessant perquè suposa una aproximació novedosa del món de les polítiques culturals a la joventut, amb una voluntat d'anàlisi i coneixement que amb aquesta dimensió només s'ha realitzat a Catalunya des de les administracions que tenen al seu càrrec les polítiques de joventut.

En qualsevol cas, i malgrat l'interès evident del treball, l'article no ha tingut cap transcendència remarcable en l'àmbit de les polítiques de joventut, i no és agosarat afirmar que ha passat força desapercebut. No és possible trobar-ne referències en cap publicació, òrgan de comunicació o plataforma especialitzada en joventut, i fins a la data actual no hem detectat cap ús rellevant del document des d'aquesta perspectiva transversal. És probablement la primera vegada que des de l'àmbit de les polítiques culturals al màxim nivell es presta atenció institucional a l'àmbit juvenil, però també és cert que l'aproximació no es realitza a través d'investigadors o experts que treballen habitualment en l'entorn de les polítiques de joventut, i tampoc no sembla que el CoNCA hagi considerat la possibilitat d'establir algun tipus de contacte o grup de treball mixte per atendre les consideracions dels especialistes. Laporte i Bobes elaboren un bon treball, i aquest text no és pas una crítica al seu article, sinó una nova constatació de la distància que separa àmbits de l'administració pública que comparteixen objecte de treball però que s'hi aproximen des d'òptiques diferents sense posar-les en comú ni contrastar-les. En l'aplicació pràctica de polítiques transversals de joventut, les discrepàncies tècniques entre departaments locals de joventut i de cultura sobre les competències que corresponen a cadascú són un clàssic de les disputes interdepartamentals. La frontera administrativa entre la intervenció pròpia d'una àrea de cultura i la d'una àrea de joventut és difícil d'establir, i els criteris sobre la qüestió són tot sovint contraposats. Una anàlisi dels consums i hàbits culturals dels joves en un context de canvi com l'actual, era una bona oportunitat per fer una aproximació polièdrica a l'objecte d'estudi. Una oportunitat desaproveitada.

Els dos casos exposats són només exemples senzills dels molts que es produeixen quotidianament quan des d'àmbits sectorials diferents es fan aproximacions al món de la joventut sense tenir en compte la possibilitat d'aprofitar el coneixement acumulat i l'expertesa de les polítiques de joventut. Ens serveix també per constatar que, al marge que es puguin sentir més o menys identificats amb el terme polítiques de joventut, professionals especialitzats en altres àmbits de l'administració treballen de forma estable i quotidiana amb els joves construint models propis d'intervenció que poden coincidir o no amb els que es despleguen des del plans de joventut. L'existència de grups d'estudi o recerca interdisciplinaria que posin el focus en els joves és poc rellevant i, en qualsevol cas, tenen poca transcendència. Intentem ara enumerar breument algunes causes i efectes d'aquestes desconexions.

- Es generen duplicitats. Diferents àmbits de l'administració encarreguen o realitzen recerques o estudis d'aproximació al món dels joves sense aprofitar el coneixement ja generat per altres departaments i que tot sovint podria ser suficient i adequat per a les finalitats que persegueixen.
- Els equips o grups professionals professionals que treballen clarament adscrits a departaments concrets acostumen a treballar de manera endogàmica i autoreferencial. Cada àmbit consolida experts i equips de referència i es remet gairebé sempre a ells, de forma reiterada, per donar sortida a noves necessitats de recerca o coneixement. En poques ocasions es busca la perspectiva externa per enriquir el propi coneixement o per buscar el contrast.
- Xarxes tancades. Tot i que s'assumeix de forma general la necessitat de treballar en xarxa, es tendeix a limitar-les a entorns propers i complaents. Es tracta de xarxes monogràfiques que poques vegades busquen la interdisciplinarietat. El resultat és la limitació del coneixement compartit, un dèficit de comunicació de les recerques pròpies i una capacitat escassa d'accedir als treballs externs.
- Equips unidimensionals. Els grups de treball i recerca tendeixen a aixoplugar-se en el terreny conegut i reproduïxen la impermeabilitat dels departaments sectorials de l'administració. Això implica la pèrdua d'oportunitats d'enriquiment del propi coneixement i la dificultat de reconèixer la competència i capacitat d'altres àmbits d'actuació respecte al nostre objecte de treball.

Hem vist que els resultats dels dos treballs citats com a exemple són efectivament valuosos, però també són, al mateix temps, exemples d'oportunitats perdudes per les institucions i departaments sectorials que les han impulsat per trobar sinèrgies amb les polítiques específicament juvenils. Aquestes sinèrgies haurien produït estalvi, major eficàcia i probablement conclusions pràctiques més útils. Considerem, per tant, que la creació de xarxes estables de relació i intercanvi de recursos, coneixement i praxi professional és, a més d'una possibilitat interessant, una necessitat de primer ordre. No donar-hi resposta implica malbaratament de recursos públics, empobriment del món acadèmic i limitació de la capacitat d'intervenció professional.

Es suggereixen tot seguit diverses mesures o actuacions per promoure el treball en xarxa amb caràcter interdisciplinari a l'hora de promoure el coneixement i l'anàlisi de la situació dels joves i de les polítiques públiques que s'hi adrecen.

- La llei de polítiques de joventut estableix la creació d'un òrgan de coordinació interdepartamental del Govern per assegurar l'impuls transversal de l'actuació de l'administració. Aquest òrgan podria determinar un sistema de coordinació o, com a mínim, de compartició de la informació entre organismes de planificació, observatoris, instituts de recerca o gabinets d'experts de qualsevol departament de l'administració que tingui els joves com a part del seu objecte de treball potencial.
- Promoure un espai o plataforma virtual de transparència en la recerca que referencii documents derivats d'investigacions, estudis i anàlisis tècniques, creuant dades per àmbits d'interès, competències departamentals i sectors de població afectats. Es tractaria al mateix temps d'un espai de promoció de la transparència en l'actuació de l'administració i d'impuls del coneixement compartit entre àmbits diversos de l'administració i el coneixement.
- Desenvolupar, en el marc d'una xarxa general de professionals que treballen amb els joves, una àrea específica per a investigadors i consultors, amb la intenció que puguin compartir treballs, estudis, documents i recerques diverses. La mateixa xarxa es podria convertir en un espai ric de relació i contacte que generaria, al mateix temps, projectes d'estudi interessants.

(1) *Actituds i expectatives dels joves vers la biblioteca pública*

(2) Gelpí i Lluch, Agnès (2015). *Joves i serveis bibliotecaris: propostes de millora*.

Unitat d'Estadístiques i Qualitat. Gerència de Serveis de Biblioteques. Diputació de Barcelona

(3) Fina, X. et al (2010). *Cultura i joves II. Hàbits culturals i polítiques públiques*.

Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya.

(4) Laporte, A; Bobes, J. (2015) *Cultura i joves. Estat de la cultura i les arts*.

Repensant les polítiques culturals. Reptes i reflexions. Consell Nacional de la Cultura i les Arts. Generalitat de Catalunya

(5) Serracant, P. (coord.) (2013). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012*.

Departament de Benestar Social i Família, Generalitat de Catalunya. Disponible a:

http://benestar.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/publicacions/col_estudis/ejc_volum1_publicacio_completa.pdf

Creació i desenvolupament del projecte Be Youth Worker Today (BYWT)

Carles Vila Mumbrú
Universitat de Barcelona, Ajuntament de Lliçà de Vall
i Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ)
carlesvilamumbru@ub.edu

Paraules clau: professional de joventut, formació, xarxa, transversalitat

Resum:

Donada la integralitat de la vida de les persones joves són molts els àmbits des dels quals es dissenyen i desenvolupen polítiques, programes, projectes, accions i serveis per a joves, tant des de les administracions com des de les entitats. Existeix per tant una gran diversitat de llocs de treball que tenen relació directa amb les persones joves. En conseqüència, existeixen perfils professionals molt diferents entre les persones que desenvolupen la seva tasca professional amb joves. Variables que caracteritzen i diferencien els professionals del treball amb joves. El projecte Be Youth Worker Today (BYWT) té com a finalitat la creació de xarxa de professionals del treball amb joves, a nivell europeu i a nivell català, posant èmfasi en allò que tenen en comú la gran diversitat de professionals que treballen amb joves, és a dir, la creació de vincle, la relació socioeducativa, l'acompanyament, la metodologia. En l'etapa de disseny participatiu del projecte hi van participar nombrosos professionals del treball amb joves, de perfils diferents, alguns repartits en quatre comissions de treball (continguts i metodologia, acollida, logística, comunicació). La primera estació del projecte va ser un meeting internacional en el que van participar més de 150 persones que treballen amb joves, des de diferents perspectives, amb diferents formacions i en una important diversitat de llocs de treball.

Comunicació sencera:

L'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ), fundada al 2004, es va trobar al 2013 amb certes inquietuds sobre l'estat de l'entitat i certs dubtes sobre la continuïtat de l'Associació, tal com va quedar palès a l'Assemblea General Ordinària d'abril de 2013, en la qual es va plantejar si l'Associació era necessària o rellevant i si, en conseqüència, calia o no dissoldre-la. Els factors que van portar a aquest plantejament van ser que l'Associació tenia pocs socis (aproximadament 130, un 10% dels professionals de les polítiques de joventut (1)), que no hi havia un sentiment de pertinença dels anomenats professionals de les polítiques de joventut (tècnics i tècniques de joventut, dinamitzadors i dinamitzadores juvenils i informadors i informadores juvenils) respecte l'AcPpJ, de manera que aquesta no era del tot representativa, que l'Associació tenia problemes de finançament, i que hi ha altres perfils de professionals que treballen amb joves, molt sovint colze a colze amb els anomenats professionals de les polítiques de joventut, que no se senten identificats pel nom de professionals de les polítiques de joventut.

Davant d'aquesta situació, a l'estiu de 2013 es va fer una proposta d'un projecte ambiciós en el si de la Junta Directiva. L'objectiu d'impacte del projecte era crear un espai de trobada i relació de totes aquelles persones que treballen amb joves, des de diferents àmbits, a Catalunya i a altres països de la Unió Europea, per a debatre sobre l'estat actual de les persones que treballen amb joves, pel que fa al reconeixement, als perfils, a la formació, a l'oferta formativa, als col·legis i associacions de professionals, etc, a fi de visibilitzar-ho, crear llaços de col·laboració i cooperació i de replantejar l'AcPpJ per a què tingui més socis, representativitat i visibilització. Altres objectius referits a l'assistència i a la participació en el projecte, a la difusió i a la visibilització, als continguts, a l'organització d'un esdeveniment internacional, al finançament i a la metodologia completaven la proposta, que es va aprovar per unanimitat en l'Assemblea General Ordinària de l'AcPpJ de novembre de 2013, moment en el que alguns socis i sòcies van començar a treballar en el nou projecte.

El projecte va pretendre des del primer moment anar més enllà de l'AcPpJ i dels professionals de les polítiques de joventut. Donada la integralitat de la vida de les persones joves són molts els àmbits des dels quals es dissenyen i desenvolupen polítiques, programes, projectes, accions i serveis per a joves, tant des de les administracions com des de les entitats. Tot i que des del món polític es manifesta la necessitat de la transversalitat de les polítiques que afecten les persones joves, a la pràctica no és del tot així. Per tant, existeix una gran diversitat de llocs de treball que tenen relació directa amb les persones joves. En conseqüència, existeixen perfils professionals molt diferents entre les persones que desenvolupen la seva tasca professional amb joves. El sentiment de pertinença, però, al col·lectiu dels professionals que treballen amb joves pràcticament no existeix. Aquest professionals s'identifiquen, per una banda, amb la institució en la qual treballen i amb el lloc de treball que ocupen i, per altra banda, amb la titulació que han cursat en Instituts d'Educació Secundària o en universitats i que, en la majoria dels casos, molt en alguns àmbits i poc en altres, té relació directa amb el lloc de treball que ocupen. Les diferents funcions dels llocs de treball, la legislació que regula cada àmbit d'intervenció, les condicions laborals, el diferent reconeixement que té cada professió, el paradigma que emmarca, la perspectiva des d'on es realitza i l'enfocament en com es realitza la intervenció, l'existència o no de treball en xarxa, són algunes de les variables que caracteritzen i diferencien els professionals del treball amb joves.

El projecte Be Youth Worker Today (BYWT) es va plantejar amb la finalitat de crear xarxa de professionals del treball amb joves, a nivell europeu i a nivell català, posant èmfasi en allò que tenen en comú la gran diversitat de professionals que treballen amb joves, és a dir, la creació de vincle, la relació socioeducativa, l'acompanyament, la metodologia.

Durant uns quants mesos, es va promoure que professionals que treballen amb joves a Catalunya coneguessin la idea del projecte incipient, a fi que en fessin ressò i que el projecte es matisés a partir de la participació i la col·laboració de tants agents com fos possible. Se'n va parlar en diferents espais de relació i de formació de professionals de joventut, de manera informal, i també es van aprofitar espais de relació i formació més amplis pel que fa al perfil dels destinataris i a la procedència, com el Fòrum d'Estudis de Joventut de Lleida (desembre de 2013 i novembre de 2014) i els Encuentros Internacionales de Cabueñes, a Gijón (octubre de 2014), per a parlar-ne amb professionals a fi de conèixer la seva opinió sobre el projecte i també per a fer-ne

ressò. També es van fer algunes reunions on line amb professionals de joventut d'altres zones de l'Estat Espanyol reconeguts per la seva expertesa, que van opinar sobre el projecte i el van recolzar des del primer moment.

En l'àmbit català, al llarg del 2014 i fins a la tardor del 2015 es van fer trobades informals, entrevistes i reunions amb persones vinculades a entitats, administracions i universitats relacionades d'alguna manera amb el treball amb joves, per a donar a conèixer el projecte, despertar-hi interès, promoure'n el sentiment de pertinença i, per tant, la participació, col·laboració i/o suport en la difusió i la visibilització. Es van fer trobades i reunions, presencials o on line, amb persones vinculades a universitats i a publicacions d'educació social, a professionals de les polítiques de joventut de diverses comarques catalanes, professionals de la Direcció General de Joventut, de la Diputació de Barcelona, de diversos Consells Comarcals, de nombrosos ajuntaments, d'entitats que treballen amb joves amb una metodologia concreta (teatre social, bàsquet, música, circ, audiovisuals, etc), de xarxes i federacions del Tercer Sector, de fundacions i entitats que treballen per a la inserció social, entitats que treballen amb joves immigrants, etc.

Fruit del procés de converses i trobades es va anar definint un grup motor del projecte i, concretament, organitzador del Meeting Internacional que es faria al novembre de 2015. El Grup Motor BYWT va estar actiu des del març de 2014 fins al gener de 2016; es van fer diverses reunions i jornades de treball per deliberar sobre tots els aspectes del projecte i sobre el format, continguts i metodologia de l'esdeveniment internacional. A fi de facilitar la participació de totes les persones que s'hi havien vinculat, i també per a despertar l'interès d'altres professionals i de visibilitzar el projecte, es van fer reunions a diversos equipaments juvenils del territori català.

El Grup Motor va estar format per una vintena de persones, amb diferents graus d'implicació, amb una majoria dedicada professionalment a les polítiques de joventut però també amb algunes persones amb perfil d'educador social adscrites a altres àrees de l'administració o a entitats amb altres objectius més enllà de les polítiques de joventut. Es van constituir quatre comissions: Comissió de Continguts i Metodologia, Comissió de Comunicació, Comissió d'Acollida i Comissió de Logística, que es van anar reunint pel seu compte coincidint en algunes reunions i jornades de coordinació del projecte.

Si bé en un inici des de la coordinació del projecte es plantejava realitzar un procés de participació per a dissenyar l'esdeveniment, donat que el projecte es va desenvolupar a partir del voluntariat, exceptuant el tècnic de l'AcPpJ, contractat a mitja jornada i que només podia dedicar una cinquena part de la seva jornada a aquest projecte, i que els processos de participació requereixen molt temps i dedicació, el procés participatiu no es va poder realitzar. No obstant, es van fer nombroses reunions per a recollir opinions i també per a despertar interès per al projecte. Es van fer reunions a nombrosos equipaments juvenils, a universitats, a bars i restaurants, a domicilis particulars i a través de canals on line.

Tot i no fer-se en un procés de participació, el 17 de setembre de 2015 es va celebrar una sessió participativa al CIAJ de Barcelona per a exposar, modificar i validar els eixos de continguts que es treballarien en el Meeting.

Es va promoure la implicació en el projecte de diversos col·legis professionals i

associacions de professionals de l'àmbit social que estan relacionats amb el treball amb joves. Finalment, van col·laborar-hi el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), la Coordinadora per a l'Animació Sociocultural de Catalunya (CASC_CAT), el Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC), el Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya (TSCAT) i el Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC).

De la mateixa manera, es va convidar a participar a professorat i a estudiants d'Animació Sociocultural de l'Institut Salvador Seguí de Barcelona, que van col·laborar com a suport logístic en l'organització del Meeting i van participar en alguns dels grups de treball cooperatiu.

La col·laboració de la UEC Cruïlla es va concretar en la contractació per al servei de càterring del Meeting, en el que es va aprofitar per a presentar breument el projecte d'inserció sociolaboral del que formaven part els joves que van preparar i servir els menjars i beures de les pauses cafè i del dinar del dijous 26.

La Direcció General de Joventut va donar un important suport al projecte, pel que fa al finançament, al suport tècnic i a l'aportació de personal propi per a la dinamització d'alguns dels grups de treball cooperatiu del Meeting. La Diputació de Barcelona va cedir l'Espai Francesca Bonnemaison i es va fer càrrec de les despeses de la tècnica de sala i de l'assegurança. L'Ajuntament de Barcelona va cedir espais del Casal de Joves Palau Alòs, del Casal de Barri Pou de la Figuera i del Centre Cívic Convent de Sant Agustí, amb una amable col·laboració dels professionals que treballen en aquests equipaments.

El finançament del projecte per al 2015 i part del 2016, que suposa les despeses bàsicament de l'organització, difusió i dinamització del Meeting, va anar a càrrec de la Unió Europea a través del programa Erasmus+, de la Direcció General de Joventut, de l'Ajuntament de Barcelona, de l'AcPpJ, de les col·laboracions en format de quotes d'inscripció d'alguns dels col·legis professionals i associacions de professionals citats més amunt, i de les aportacions de les persones inscrites en el Meeting, tant en l'àmbit català com europeu.

Paral·lelament al procés en l'àmbit català, es va iniciar el disseny del projecte internacional, ja que es pretenia abordar l'objectiu a dos nivells, el català i l'europeu. Es van buscar organitzacions europees de diferents països i de diferents àmbits relacionats amb el treball amb joves que volguessin participar en el projecte. A l'abril de 2015 es va presentar la proposta a la convocatòria Erasmus+ i a principis de juliol l'AcPpJ va rebre la comunicació que el projecte havia estat aprovat, amb la conseqüent subvenció. Tot i que en un inici el projecte es va anomenar First European Meeting Be Youthworker Today - BYT, de seguida va derivar cap a Be Youth Worker Today (BYWT), per a no emfasitzar en el meeting internacional sinó en la creació de xarxa més enllà de la trobada presencial d'uns dies.

Abans i després de l'aprovació del projecte, per a dissenyar-lo i per a desenvolupar-lo i coordinar-lo es van fer diverses reunions on line amb totes les organitzacions participants.

Hi van participar Dum detí a mládeze Praha 3 de la República Txeca, Internationale Akademie Fur Innovative Pädagogik Psychologie Und Ökonomie GGMBH (INA) d'Alemanya, la Leeds Beckett University del Regne Unit, Stadsbestuur IZEGEM de

Bèlgica, Asociația Alternativă Socială de Romania, Hellenic Youth Participation de Grècia, Associazione YEPP d'Itàlia, Professional Forum for Education de Bulgària, CAI - Conversas Associação Internacional de Portugal, Stichting DOCK d'Holanda, Solna Youth Center de Suècia, i com a entitat organitzadora, l'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ), de Catalunya. Així, hi va haver representació de països del Mediterrani, de l'Oest d'Europa, de l'Est, de Centreeuropa i d'Escandinàvia. (2). Les dotze organitzacions tenen relació amb el treball amb joves però amb característiques i enfocaments diferents: polítiques de joventut, educació de carrer, intercanvis juvenils, dinamització d'equipaments juvenils, dinamització juvenil, projectes educatius amb joves en risc d'exclusió social, projectes educatius comunitaris, formació i recerca en treball amb joves; i amb diversitat de marc legal i organitzatiu, de finalitat i de finançament: administració local, ONG, associació d'estudiants, universitat, organització d'intercanvis internacionals, associació de professionals.

El Meeting internacional es va celebrar els dies 25, 26 i 27 de novembre de 2015 i hi van participar més de 150 persones que treballen amb joves, des de diferents perspectives, amb diferents formacions i en una important diversitat de llocs de treball. Una cinquena part d'aquestes persones provenien de les onze organitzacions d'onze països europeus participants en el projecte.

També hi van participar portaveus de quatre entitats europees relacionades amb diferents àmbits del treball amb joves, en una taula rodona celebrada la primera tarda del Meeting, per a conèixer les debilitats, fortaleces, oportunitats i mecanismes de comunicació interna. Les entitats van ser Eryica. European Youth Information and Counselling Agency, Caravan Circus Network, Poywe. Professional Open Youth Work in Europe i Dynamo International, que van aportar arguments per als grups de treball cooperatiu que se celebrarien l'endemà.

El Meeting va emfasitzar l'espai de deliberació i debat en tres eixos: la creació de xarxa, la metodologia del treball amb joves i el sistema d'atenció a la joventut.

El procés de disseny del meeting i el desenvolupament del propi meeting van ser generadors de xarxa, però les conclusions que es van extreure d'aquesta trobada internacional i les propostes de futur evidencien la voluntat dels professionals del treball amb joves de crear xarxa i d'establir ponts de coneixement mutu, col·laboració i construcció de coneixement (3) (4).

Després del meeting de novembre de 2015 s'ha evidenciat que s'ha aconseguit el doble objectiu plantejat. En l'àmbit català, s'ha creat xarxa transversal de professionals del treball amb joves. En són mostres la Xarxa Treballem amb Joves (XTJOV), hereva del BYWT, formada inicialment per professionals d'àmbits diversos relacionats amb la intervenció socioeducativa amb joves, que pretén créixer en nombre de participants i en diversitat de perfils i desenvolupar algunes de les propostes de futur del BYWT. Per altra banda, des del 19 de març de 2016 l'AcPpJ ha encetat una nova etapa, ambiciosa, amb una nova Junta Directiva formada per un equip que va participar activament en el BYWT i que té un Pla de Treball 2016-2019 que contempla, entre moltes altres, diverses idees sorgides del BYWT així com algunes de les propostes de futur. Per altra banda, el CEESC ha encetat a la primavera de 2016 el grup de treball Joves i Educació Social, per a generar debat i contingut entre els i les educadores socials que treballen amb joves. Finalment, diverses entitats s'han adreçat a

l'organització del BYWT per a posar en comú l'enfocament de la pròpia entitat en relació a la intervenció socioeducativa amb joves.

En l'àmbit europeu també hi ha evidències de l'èxit del projecte BYWT i de la creació de xarxa. Si bé ja hi ha organitzacions que participen en projectes comuns, una de les organitzacions participants al BYWT està preparant un projecte de continuïtat per a presentar a la tardor del 2016, amb algunes de les altres organitzacions participants, entre elles l'AcPpJ. Per altra banda, l'AcPpJ ha estat convidada per una entitat croata per a participar en un altre projecte en el marc de l'Erasmus+ que té el focus en els professionals de joventut. Finalment, hi ha diversos projectes en els que estan participant professionals i joves, en partenariat amb les organitzacions d'altres professionals que van participar en el Meeting BYWT.

- (1) Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut. (2010). *Informe Cens de Professionals en l'àmbit de la Joventut 2008*. Barcelona: AcPpJ
- (2) Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut. (2015). *Be Youth Worker Today*. Recuperat de www.beyouthworkertoday.net
- (3) Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut. (2015). *Be Youth Worker Today*. Recuperat de www.beyouthworkertoday.net
- (4) Vila, C., Giménez, C., i González, S. (Desembre 2015). Cap a una xarxa de professionals del treball amb joves. *Papers de Joventut*, 129 Època III, 18-31

Creació de la Xarxa “Treballem amb joves”

Laia Bellostes Jaime, Fundació Joan Salvador Gavina laia.bellostes@gmail.com ;
Angie Carrasco Mercadal, Associació Educativa Ítaca angiecarmer@gmail.com
Antonio Fernández Ramos, Fundació Joan Salvador Gavina antoniofr84@gmail.com
Barcelona, Catalunya, Espanya

Paraules clau: xarxa, professionals, joves, treball, transversal, multidisciplinar

Resum

El col·lectiu jove és heterogeni, dinàmic i canviant, en la quotidianitat de la nostra tasca com a professionals que treballem amb joves, el treball en xarxa esdevé quelcom imprescindible per a garantir la qualitat en la intervenció. Com a professionals, hi ha la necessitat de treballar transversalment, de posar-nos en contacte i coordinar-nos amb professionals especialitzats d'altres àmbits. No obstant, ens trobem que aquesta efectivitat en la coordinació és insuficient, fent sorgint dificultats per poder desenvolupar-la.

Una de les causes principals que dificulten el treball multidisciplinar amb joves, es que cadascun dels professionals que treballen en joves pertanyen a un àmbit professional d'actuació on normalment, les seves xarxes professionals es centren en un mateix sector o professió. Alhora de treballar amb joves, intervenen professionals de diferent àrees, però amb dificultats alhora d'establir contacte amb d'altres sectors que també hi estan intervenint. Tanmateix, es creen xarxa interdisciplinars, sovint limitades a un radi d'acció molt limitat, principalment d'àmbit local. Arran d'aquesta necessitat, es veu la importància de generar una xarxa interdisciplinar de persones que treballen amb joves, que pugui connectar les ja existents d'una manera més fluïda i amb un caràcter suficientment obert per a que tothom pugui identificar-s'hi i participar.

Tot aquest debat i idees sorgides, varen néixer a partir del meeting Be Youth Worker Today que va tenir lloc el 25, 26 i 27 de novembre de 2015. Aquest va esdevenir un espai de trobada de professionals del treball amb joves que va aplegar tot tipus de perfils. L'objectiu era debatre i discutir sobre diferents temes d'interès: la necessitat de creació de xarxes de professionals del treball amb joves, les metodologies que s'utilitzen sigui quin sigui l'àmbit d'intervenció i quin és o hauria de ser el sistema d'atenció als joves.

A través dels debats que es van generar en meeting BYWT, el passat 15 de febrer es va fer trobada per una part dels participants del meeting, on es va exposar la necessitat de connectar a aquelles persones vinculades a la intervenció socioeducativa amb joves (polítiques de joventut, salut mental, centre obert, prevenció de drogues, projectes internacionals...); decidint crear la Xarxa Treballem amb Joves.

L'objectiu d'aquest treball és descriure el procés de creació d'una xarxa transversal de persones que treballen dia a dia amb i per als joves. Les seves finalitats principals són: compartir recursos, generar coneixement i vetllar pel reconeixement de les figures professionals i de les tasques que desenvolupen per, d'aquesta manera, incrementar l'eficiència del treball amb joves de totes les persones que estan dins d'aquest camp.

Finalitzant, creiem que la posada en marxa de la Xarxa Treballem amb Joves, pot ser una bona oportunitat per donar resposta a les seves necessitats d'una forma més eficient, arribant a realitzar accions integrals envers a la seva realitat.

Motivació per a la seva creació

El col·lectiu jove és heterogeni, dinàmic i canviant, en la quotidianitat de la nostra tasca com a professionals que treballem amb joves, el treball en xarxa esdevé quelcom imprescindible per a garantir la qualitat en la intervenció. Com a professionals, hi ha la necessitat de treballar transversalment, de posar-nos en contacte i coordinar-nos amb professionals especialitzats de múltiples àmbits. No obstant això, ens trobem que aquesta efectivitat en la coordinació és del tot insuficient, fent que, sovint, ens topem amb una sèrie de dificultats per poder desenvolupar la tasca amb eficiència.

Una de les causes principals que dificulten el treball multidisciplinar amb joves, és que cadascun dels professionals que treballen amb joves (metges, professors, educadors socials, psicòlegs, treballadors socials i un llarg etcètera) pertanyen a un àmbit professional d'actuació on, normalment, les seves xarxes professionals es centren en un mateix sector o professió limitant molt el contacte amb d'altres professionals.

A l'hora de treballar amb joves, intervenen professionals de diferent àrees, però amb dificultats a l'hora d'establir contacte amb d'altres sectors que també hi estan intervenint. Tanmateix, es creen xarxes interdisciplinars, sovint concentrades en un radi d'acció molt limitat, principalment d'àmbit local. Arran d'aquesta necessitat detectada per diversos professionals del treball amb joves, es valora la importància de generar una xarxa interdisciplinar de persones, que pugui connectar les ja existents d'una manera més fluïda i amb un caràcter suficientment obert per a que tothom que tingui contacte amb el col·lectiu juvenil pugui identificar-s'hi i participar.

Tot aquest debat i idees sorgides, varen néixer a partir del meeting *Be Youth Worker Today* que va tenir lloc el 25, 26 i 27 de novembre de 2015 a Barcelona. Aquestes jornades van esdevenir un espai de trobada de professionals del treball amb joves que va aplegar tot tipus de perfils. L'objectiu era debatre i discutir sobre diferents temes d'interès: la necessitat de creació de xarxes de professionals de treball amb joves, les metodologies que s'utilitzen sigui quin sigui l'àmbit d'intervenció, la formació necessària dels professionals de joventut, i quin és o hauria de ser el sistema d'atenció als joves.

Que és la Xarxa Treballem amb Joves?

A través dels debats que es van generar en meeting BYWT, el passat 15 de febrer es va fer la primera trobada per part d'alguns participants del meeting, on es va exposar la necessitat de connectar a aquelles persones vinculades a la intervenció socioeducativa amb joves (polítiques de joventut, salut mental, centre obert, prevenció de drogues, projectes internacionals...) i es va prendre la decisió de crear la **Xarxa Treballem amb Joves** (abreviat XTJOV).

L'objectiu d'aquest treball és descriure aquest procés de **creació d'una xarxa transversal** de persones que treballen dia a dia amb i per als joves. Les seves

finalitats principals són: compartir recursos, generar coneixement i vetllar pel reconeixement de les figures professionals i de les tasques que desenvolupen per, d'aquesta manera, incrementar l'eficiència del treball amb joves de totes les persones que estan dins d'aquest àmbit.

A trets generals, la xarxa busca ser un espai obert on, qualsevol persona a títol individual (professionals, estudiants, voluntaris, etc.) que treballi i tingui contacte amb joves pugui formar-ne part. Tanmateix, no deixem de banda la col·laboració i suport de tots aquells organismes que tenen un recorregut al territori (col·legis i associacions de professionals, entitats, fundacions, universitats, instituts de secundària, administracions locals i supramunicipals, etc.) i que vulguin col·laborar.

A dia d'avui, es dona la situació que els diferents professionals que treballen amb joves ja formen part d'altres xarxes en les que ja estan vinculats, però habitualment estan enfocades a un camp professional o àmbit determinat. El que es busca amb la creació de la Xarxa Treballem amb Joves, es crear un espai de trobada més enllà del col·lectiu professional que hi forma part.

Què ens aporta el treball en Xarxa?

Les accions de qualsevol professional que treballi en l'àmbit de Joventut, no es poden pensar al marge del treball que es realitzi en xarxa a través dels diferents dispositius, serveis, institucions dels que formen part, així com de la realitat dels joves a qui faci l'acompanyament. Avui en dia, sigui quin sigui l'àmbit del que formi part el professional, tenint en compte tot allò que forma part de la seva realitat, o sigui, també la seva xarxa de relació.

“Avui ja podem dir que el tractament és la xarxa mateixa, entesa com un conjunt de relacions i d'espais dels quals forma part el subjecte” [Ubieto, J.R. 2011:53]

El treball en xarxa amb joves, suposa un acord entre els diferents professionals per realitzar la seva tasca professional tenint en compte, tots els actors que hi intervenen, anant més enllà de la pròpia visió professional, sinó de col·locar en el centre de la intervenció al col·lectiu jove des de totes les vessants.

El treball en xarxa té com a objectiu, optimitzar els recursos que puguin tenir els diferents professionals que treballen amb joves, una millora de la cooperació del agents que hi formen part i eficiència envers l'actuació i/o accions dels professionals, sent, per tant, un benefici sobre aquest col·lectiu.

El treball en xarxa suposa optimitzar els recursos existents, es busca l'aprofitament dels espais, temps i nexes ja existents entre serveis i professionals. Les diferents xarxes i/o comissions de treball són un bon punt de partida per articular el treball en xarxa, per tal d'ampliar i potenciar les ja existents, tenint en compte el treball històric realitzat per aquestes.

Tot i així, el treball en xarxa no està exempt de presentar dificultats a l'hora d'implementar-se. La diversitat de professionals i de gestió del seu temps a nivell personal, sumat a la dificultat de gestionar informació, i implicacions a nivell tècnic i ètic, fa que sorgeixin diferents factors que puguin generar resistències. Ara bé, la creació de la xarxa només és possible si hi ha reconeixement de la interdependència entre professionals (Ubieto, J.R. 2011:60).

La creació d'una xarxa, suposa potenciar el coneixement i el treball entre diferents professionals que desenvolupen les seves accions en diferents serveis i realitzen tot tipus de treball envers el col·lectiu jove per tal d'identificar dificultats i potencialitats de cadascun d'ells i planificar accions conjuntes i complementàries (Ubieto, J.R. 2011:87).

Situació actual de la Xarxa

Des del 15 de febrer, fins a dia d'avui s'han realitzat diferents trobades mensuals de les quals han sorgit ja les primeres actuacions de la xarxa. Aquestes poden resumir-se principalment en: la configuració d'un grup motor, la creació de diferents comissions de treball, la realització de diferents comunicacions per a participar en el *Congrés de Pedagogia Social, Joventut i Transformacions Socials*, la participació en les *Jornades d'Acompanyament a Joves en el Medi obert* (a la Universitat Autònoma de Barcelona) per tal de tenir un major impacte social i la captació de nous membres, i la difusió a través de la creació d'una pàgina web pròpia (www.xtjov.cat), i de diferents perfils a les principals xarxes socials, Twitter (@treballemambjov) i Facebook (<https://www.facebook.com/groups/xtjov/>).

Fins al moment les persones que han participat a la xarxa valorem molt positivament els resultats obtinguts en aquest temps tan breu, i és que fins al moment, la rebuda ha estat bona i, dia a dia, els membres a la xarxa van en augment, essent a inici de mes de juny de 10 persones les que configuren el grup motor, 245 membres al grup de Facebook i seguidors a Twitter. Esperem poder anar ampliant la participació dins la XTJOV i anar-la consolidant al llarg d'aquests pròxims mesos.

Tanmateix, envers a la identitat de la xarxa i des de la creació d'aquesta, s'està en plena en discussió al voltant de la idoneïtat de tenir o no identitat fiscal, ja que l'objectiu de la xarxa és la de ser un espai transversal que abasti al màxim de professionals de diferents àmbits que treballen amb joves, independentment de la institució on pertanyin. Davant d'aquesta discussió, el fet de pertànyer a una identitat fiscal pot suposar una sèrie de beneficis a l'hora de gestionar una xarxa i, especialment, a nivell fiscal al permetre tramitar projectes o bé realitzar tasques administratives. Ara bé, el fet de pertànyer a una identitat fiscal fa que la interdisciplinarietat pugui quedar exposada a factors constituents. Que es vol dir amb això, es vol crear una xarxa que sigui el més transversal possible, que pugui estar integrada en qualsevol dels camps del radi d'acció del joves, tenint en compte a tots i cadascun dels àmbits d'actuació dels professionals que treballen amb joves. Això vol dir que tant hi poden participar persones vinculades a entitats socials com associacions, com persones que desenvolupen la seva tasca des del àmbit de l'administració pública. Per el moment es pren la decisió de no constituir-se a nivell jurídic per tal de ser el més obert possible i facilitar la identitat de tothom amb la xarxa.

Comissions de treball

Per poder elaborar la Xarxa, ha estat necessari la creació de diferents grups de treball. Aquesta s'ha subdividit en 3 grups de treball per tal de poder anar treballant els objectius plantejats i donar forma a les accions.

En referència a les diferents Comissions de treball, aquests són grups que s'han anat consolidant, però que a dia d'avui es continuen buscant persones interessades en participar-hi. S'està fent difusió de les comissions a través de les diferents xarxes socials i a la pròpia pàgina web, on s'expliciten els objectius de treball de cadascuna.

1. Comissió de comunicació

La Comissió de Comunicació, consisteix en un grup de treball encarregat de realitzar les tasques de visualització i difusió de la XTJOV. En aquests mesos, aquest grup ha realitzat diferents tipus d'accions:

1. Creació d'un compte de gmail compartit entre els diferents membres de la xarxa (treballemambjoves@gmail.com) per tal de vehicular la informació.
2. Creació del perfil Xarxa Treballem amb Joves a les xarxes socials: En primer lloc es va fer un perfil de twitter per compartir les informacions més rellevants envers la xarxa, especialment en la seva creació així com trobades i reunions. En segon lloc, es va crear un grup públic al Facebook per tal de poder traslladar la mateixa informació que al Twitter i, a més a més, buscant una interacció amb la resta de membres interessats i inscrits al grup.
3. Creació de pàgina Web: Es crea el portal web www.xtjov.cat per tal de formalitzar la xarxa i donar-li un espai que coordini les comunicacions a través d'internet. El portal web busca recopilar tota aquella informació i accions realitzades a través de la xarxa.
4. Publicació d'un article a la revista papers de joventut http://www.papersdejoventut.cat/a_fons_bywt2.html. Es realitza un article per tal de donar a conèixer la transició del meeting Be Youth Worker today a la creació de la xarxa treballem amb joves.
5. Presentació de la Xarxa treballem amb joves en la V Jornada d'acompanyament a en medi obert.
6. Simposi Be Youth Worker Today (BYWT) / Xarxa Treballem amb Joves (XTJOV) al Congrés Internacional XXIX Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social Pedagogia Social, joventut i transformacions socials.

Aquestes accions, són de gran importància per tal que els diferents agents que treballen en joves tinguin coneixement de la xarxa. Aquesta difusió fa que la xarxa es pugui crear i créixer, ja que es busca que participin el màxim de professionals possibles, i que vegin útil, participar-hi.

2. Comissió del Sociograma

Aquest grup de treball, es va constituir per tal d'analitzar i fer una representació gràfica de com es relacionen els diferents professionals que treballen amb joves. Durant la creació de la Xarxa es va discutir sobre la necessitat de tindre alguna eina que permetés conèixer el grau de relació entre els diferents professionals i amb quina intensitat, per tant, es va valorar la possibilitat de realitzar un sociograma.

Un sociograma és una eina utilitzada principalment en investigacions participants, amb l'objectiu de mostrar les relacions entre diferents col·lectius i/o individus en un context determinat.

S'ha escollit aquesta eina, per tal de poder identificar quines relacions s'estan establint entre els diferents professionals que treballen amb joves i quins espais poden ser susceptibles de relació.

Els objectius plantejats per tal de dibuixar un mapa conceptual de les relacions entre professionals i les seves xarxes són els següents:

- Detectar tots els perfils de professionals del treball amb joves
- Conèixer la quantitat de professionals de cada perfil
- Conèixer la formació requerida per a cada perfil
- Conèixer les formacions habituals per a cada perfil
- Conèixer les condicions laborals de cada perfil
- Detectar tots els àmbits en els que treballen professionals amb joves
- Detectar quines són i com són les relacions entre diferents perfils de professionals del treball amb joves
- Conèixer la quantitat de professionals de cada perfil
- Saber si la naturalesa de la relació entre dos perfils professionals (legal, protocol·lària, voluntària)
- Conèixer el grau d'implicació de cada tipus de relació interprofessional (traspàs d'informació, consulta, col·laboració, cooperació)
- Detectar les forces de poder en cada relació interprofessional
- Il·lustrar gràficament tots els perfils i relacions entre diferents perfils de professionals del treball amb joves i les informacions que les caracteritzen

3. Comissió Marc de Referència

La tercera comissió de treball realitzada per part de la xarxa, és la del recull i resum de les conclusions del meeting Be Youth Worker Today, anomenada comissió marc de referència. Arran del meeting BYWT es van crear diferents grups de discussió amb idees que podien ser d'aplicació amb el treball amb joves. De totes aquestes aportacions s'està elaborant un document que resumeix totes aquelles idees i donar-li continuïtat.

Conclusions

A través de les accions anteriorment mencionades, creiem que la posada en marxa de la Xarxa Treballem amb Joves, pot ser una bona oportunitat per poder donar resposta a les seves necessitats d'una forma més eficient, i poder arribar a realitzar accions integrals envers a la seva realitat. Els joves, com a col·lectiu divers, necessita que el professionals que formen part de la seva realitat tinguin coneixements dels diferents

àmbits d'actuació, tenint en compte la seva diversitat, però, sobretot la interdisciplinarietat, i poder així atendre les necessitats del joves de forma més efectiva.

Bibliografia

Bretones, E. (coord), Monteys, M.I. , Morales, E., Rendón G.E., Solé, J., Ubieto, J.R., Vila, L. a "Familia i educació social" © d'aquesta edició, FUOC, 2011 Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona.

EJE 4

COMUNICACIONES

Formació especialitzada en l'àmbit de l'execució penal

Núria Fabra Fres nfabra@ub.edu , Miquel Gómez Serra Gómez Serra Miquel
mgomez@ub.edu i Pilar Heras Trias pilar.heras@gencat.cat
Universitat de Barcelona, Grup de Recerca en Pedagogia Social (GPS)

Paraules clau: formació especialitzada, execució penal, justícia restaurativa

Presentació

El Grup de Recerca en Pedagogia Social (GPS) de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (UB) organitza, des de l'any 2010, un Postgrau d'Execució Penal a la Comunitat. Aquest postgrau es va transformar, el setembre de l'any 2015, en Màster d'Execució Penal a la Comunitat i Justícia Restaurativa.

Aquest màster contempla dos possibles itineraris que poden cursar-se de forma independent com a postgraus específics: la justícia restaurativa i l'execució de mesures penals en la comunitat.

Aquesta formació és singular per diferents motius, entre els quals es podrien destacar els quatre següents:

- a) És única a l'estat espanyol en aquest àmbit professional, aportant una especialització en sectors emergents i innovadors de l'execució penal com són l'execució penal a la comunitat i la justícia restaurativa, amb una especial mirada cap al treball amb els joves.
- b) Es genera des de la Facultat d'Educació, en concret del Grup de Pedagogia social i, per tant, té un interès explícit en incloure continguts d'acció socioeducativa, així com eines d'intervenció social i educativa per a l'exercici professional.
- c) Es dissenya i desenvolupa entre les diverses parts que intervenen (Administració pública, entitats socials i universitat). Des de l'inici es signa un conveni entre l'Administració competent en aquesta matèria, les entitats socials que desenvolupen l'activitat professional amb els encàrrecs de gestió delegada des de l'Administració i la Universitat de Barcelona, treballant de forma conjunta en l'establiment d'uns objectius, continguts i metodologies de formació consensuats pels diferents agents intervinents.
- d) Té una vocació professionalitzadora, ja que vol oferir eines per a l'acció professional, però sempre des d'una mirada crítica, reflexiva i amb rellevant contingut ètic.

En la comunicació s'aprofundeix en la necessitat de disposar de professionals formats en aquesta matèria, entès que és una manera d'implicar-se en la transformació dels models d'execució penal, fent una aposta clara i decidida cap a un model orientat al desistiment de la delinqüència, la reinserció post penitenciària, la rellevància de la comunitat en els processos de rehabilitació i la incorporació de la víctima del delictes i de la restauració del dany causat com elements claus de la responsabilització dels infractors, generant dinàmiques de més cohesió social i participació ciutadana. La

preparació de professionals ben formats facilita una millor qualitat del treball i, en conseqüència, aporta innovació i transformació de les dinàmiques institucionalitzades, sovint antiquades, en favor de nous models i corrents d'intervenció social i educativa.

Explicuem els continguts que incorporem en la formació: el perquè de la inclusió de la prevenció de la delinqüència, la importància d'analitzar els efectes de la presonització i les dificultats de la reinserció post penitenciària. L'aportació i participació de les entitats socials en la millora de l'execució penal, l'estudi de les plataformes i estructura del tercer sector social en aquest àmbit. L'estudi del paradigma de la complexitat i la importància de l'acompanyament socioeducatiu i l'apoderament personal en els processos de transformació i construcció d'una nova identitat no delictiva. L'anàlisi de les polítiques socials en general i de les polítiques penals en particular i l'apropament a les pràctiques, les eines i les bones pràctiques professionals. Amb una atenta mirada sempre en relació a l'atenció als joves.

Una metodologia de treball particular: la coresponsabilitat interinstitucional

Pel que fa a la metodologia de treball, considerem que aquesta constitueix una bona pràctica, ja que es treballa des de la coresponsabilitat, això és, teixint la formació des de la complicitat dels diferents actors -incorporant professionals de prestigi que es troben en actiu, professorat universitari i responsables de l'Administració pública-, contraposant mirades i atenent la complexitat d'aquesta realitat en continu canvi i transformació.

Així, en la planificació, organització i implementació del màster intervenen tres actors principals: la universitat (la Facultat d'Educació de la UB amb la participació de professorat dels departaments de Treball Social i de Teoria i Història de l'Educació, aquests darrers membres del GPS), l'Administració pública (el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya) i diverses entitats socials expertes en aquest àmbit (Fundació IReS, Fundació AGI, Logosmedia, Gemme). Aquesta coresponsabilització afecta el disseny del màster i la seva implementació, tant pel que fa als seus continguts com pel que fa a la participació del professorat o la concreció dels llocs de pràctiques.

Aquest mètode ha mostrat ser eficaç, ja que el coneixement es genera de forma integrada i pràctica; ara bé, el procés de construcció sempre és més llarg i costós, ja que sovint implica renegociar encàrrecs i definir processos participatius en els quals els diferents agents aporten i contrasten visions. Les aportacions, les conclusions i les bones pràctiques identificades són legitimades en el propi procés per les parts implicades, sent molt més rellevants, facilitant no només l'aplicació efectiva i àgil, sinó motivant i propiciant aprenentatges comuns. Sempre basant-se en la confiança mútua, el treball cooperatiu, per a l'interès general, a més de l'interès dels qui participen i als que representen.

Amb aquesta experiència no només millorem l'aplicabilitat dels resultats de les nostres investigacions i de les nostres formacions, sinó que aquestes adquireixen un valor més rellevant en tant que el mateix procés de disseny i desenvolupament és una oportunitat de generació de coneixement compartit pels diferents actors participants.

La nostra mirada es situa en el paradigma de la complexitat (Morin, 1994), entès aquest com l'espai de diàleg que facilita la comprensió de la realitat des de la convivència de diferents models i lògiques explicatives, posant en joc els valors i amb un posicionament i forma d'entendre el món des de la seva capacitat de transformació. És una forma d'estructurar el propi pensament des del permanent diàleg amb l'entorn. Des del paradigma de la complexitat s'entén l'educació com un procés de conjugació de pensament, valors i acció i es consideren les concepcions i visions dels diferents actors d'un procés com a base per a la construcció compartida de noves respostes amb finalitat de canvi i millora.

El nostre discurs s'emmarca dintre del camp de coneixement de la pedagogia social, entenent que l'educació és la clau per a la convivència en societat, la millora de la qualitat de vida i la cohesió social, sempre tenint en compte la capacitat de transformació de les persones i dels grups socials. Considerem que és a través de l'acompanyament educatiu que és possible construir coneixement i millorar la convivència. Així, doncs, el nostre treball tracta d'acompanyar les persones, les entitats i les administracions cap a un objectiu comú: la millora de la qualitat de vida de les persones. Es tracta d'un procés on reconeixem les capacitats i competències de les persones i les considerem amb plena capacitat per desenvolupar els seus objectius, de forma autònoma i de manera responsable amb el seu entorn. És des d'aquest reconeixement de la capacitat i competència de l'altre que podem analitzar els contextos i les pràctiques, així com identificar oportunitats de millora i possibilitats de generació de coneixement. El nostre treball es basa en escoltar, interpretar i facilitar la consecució dels objectius traçats, contribuint al desenvolupament i millora de les polítiques socials.

Des de les diferents investigacions i activitats formatives realitzades pel GPS hem vist la importància de donar veu als diferents participants i contrastar inquietuds, necessitats, pors... La confrontació de les diferents mirades ens permet prendre distància i establir empatia amb el discurs de l'altre, tot incorporant nous elements, nous matisos, nous conceptes en la nostra quotidianitat. La interdependència entre administracions, entitats socials i universitats fa que deixem de generar processos de forma independent, cadascú des de la seva mirada, la seva responsabilitat, el seu encàrrec, per començar a centrar la mirada en els destinataris de les nostres accions. Sols des d'aquest nou enfocament aportem reflexions aplicables i trenquem vells mites i posicions confrontades.

Així, la investigació entorn la percepció dels processos migratoris des de la infància¹, que es va duu a terme en un projecte europeu², no només va permetre donar veu als menors i les seves famílies, sinó també implicar les administracions competents en la recerca de solucions a les seves necessitats. Els debats conjunts van permetre confrontar visions i posar de manifest bones i males pràctiques, assenyalant de forma participativa cap a on seguir avançant. La forma de presentar els resultats, fent participar els diferents actors implicats en taules de treball, va permetre l'escolta mútua de les preocupacions i límits dels diferents actors, coresponsabilitzant cada part en la

¹ Heras, P; Fabra, N; Gil, E; Martin, A; Llena, A (2013): *Infancias y adolescencias rumanas, en las migraciones transnacionales*. Barcelona: Fundación IRES-UB.

² Programa "Fundamental rights and citizenship", *Children's rights in action. improving children's rights in migration across europe: the romanian case*. FADV-Università Católica de Milano (Italia), IRES-UB (España), Alternativa Sociale-Universidad de IASI (Rumanía)

recerca de solucions als problemes detectats. Això ens obliga, des de la mirada pedagògica, a analitzar els aprenentatges que es realitzen en tots aquests processos i com aquests aprenentatges són significatius per al conjunt dels participants i com aquests apoderen als qui hi participen.

En definitiva, hem après que els processos participatius de construcció de coneixement són més educatius que no els mateixos resultats dels nostres treballs de recerca o formació. Cal posar en valor la metodologia de treball participativa, ja que permet revisar concepcions i incorporar nous continguts, al mateix temps que facilita la generació de coneixement real i aplicat.

Moments importants i dades significatives en l'evolució de la proposta formativa

Tal com s'ha dit anteriorment, la primera edició del postgrau va tenir lloc al curs 2009-2010 i va continuar sense modificacions durant els cursos 2010-2011 i 2011-2012. Aquestes tres edicions van impartir-se en el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia i es caracteritzen per una sensible demanda de professionals formats en l'àmbit de l'execució de mesures penals en la comunitat. El postgrau tenia una càrrega lectiva de 18 crèdits i els seus continguts es centraven en dos grans blocs temàtics: el marc legal i administratiu i, de forma més intensa, les mesures d'execució penal en la comunitat.

Cal tenir en compte que de forma paral·lela hi hagué el procés de transformació de les diplomatures de Treball social i d'Educació social en graus, essent aquests estudis dos dels que principalment nodrien d'estudiants el postgrau. Això va provocar que el curs 2012-2013 no fos possible realitzar el postgrau per falta de matrícula, ja que va coincidir amb un buit de graduats dels estudis abans esmentats.

Aquest període d'inactivitat docent va servir per revisar el pla d'estudis i oferir, amb algunes modificacions en el seu disseny, el postgrau el curs 2013-2014. Així, va ampliar-se la càrrega lectiva de 18 a 30 crèdits i es van incorporar quatre nous blocs temàtics: les polítiques socials, educatives i penals, la prevenció, l'atenció a les víctimes i la reinserció postmesura.

El curs 2014-2015 el postgrau va participar en un Programa Erasmus³ i es treballà en la direcció d'ampliar els seus continguts per tal de transformar-lo en màster i oferir dos itineraris alternatius però complementaris (en forma de postgraus).

Finalment, el curs 2015-2016 s'ofereix la primera edició de l'actual Màster d'Execució Penal a la Comunitat i Justícia Restaurativa (60 crèdits). El pla d'estudis actual contempla dos itineraris complementaris i l'existència d'assignatures troncales comunes.

Pel que fa a destacar algunes dades significatives del postgrau, primer farem referència a l'evolució del nombre d'estudiants matriculats en les seves edicions:

³ Cal dir que s'ha preparat, junt amb els socis europeus, una proposta d'Erasmus Plus que actualment es troba en fase de valoració per part de l'Agència estatal espanyola.

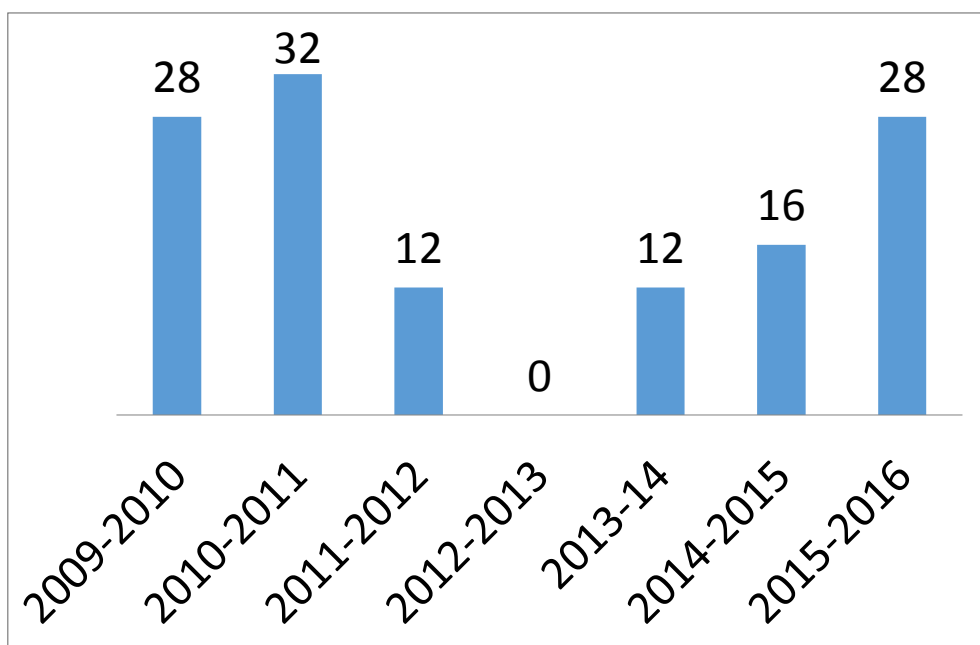


Figura 1: Evolució del nombre d'estudiants matriculats

Pel que fa al perfil dels estudiants, cal destacar que les formacions d'origen més freqüents són les següents: Criminologia (50%), Dret (14%), Educació social (11%), Treball social (11%), Psicologia (7%), Antropologia (4%) i Pedagogia (3%).

Alguns elements de qualitat del màster

Pel que fa als possibles elements de qualitat del màster, ens centrarem en elements associats a la pràctica docent, l'existència de bones pràctiques i el permanent procés de valoració del màster i de millora continuada dels seus continguts i metodologies.

Pel que fa als elements associats a la pràctica docent, podem destacar cinc elements:

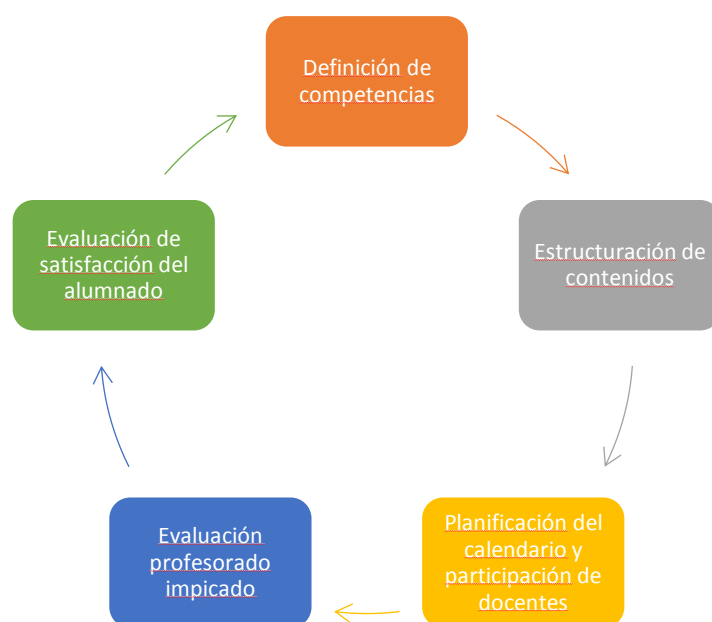
1. La vigència i permanent actualització dels continguts del programa formatiu.
2. La realització d'activitats pràctiques a l'aula.
3. La recerca de l'equilibri entre reflexió, formació teòrica, continguts instrumentals i competències.
4. La programació de conferències, taules rodones, jornades o debats amb la participació de professionals experts i de reconegut prestigi.
5. La realització de pràctiques professionals tutelades.

Pel que fa a les bones pràctiques detectades, podem destacar sis elements:

- A. La participació de jutges i fiscals.
- B. La introducció d'una perspectiva internacional, que permet contextualitzar les mesures i pràctiques de la justícia restaurativa en el seu context europeu i internacional.

- C. La participació de testimonis reals.
- D. L'assistència a judicis a l'audiència.
- E. La docència a càrrec de professionals directament implicats en l'execució d'aquestes mesures.
- F. La utilització de plataformes digitals pel que fa a la socialització de materials i formes de comunicació i d'interacció.

Finalment, pel que fa al procés de valoració del màster i de millora continuada dels seus continguts i metodologies podem assenyalar cinc elements que s'exemplifiquen gràficament a la següent figura:



Conclusions i perspectives de futur

Aquesta experiència de formació ha obligat a tots els professionals a empatitzar i atendre les inquietuds, necessitats i límits de cadascuna de les entitats participants. Ha estat un aprenentatge rellevant de descobriment mutu, que ha permès transferir-lo a altres àmbits i experiències; és a dir, a partir d'aquesta experiència s'han produït altres col·laboracions en recerca i formació entre els diferents actors i que són conseqüència del reconeixement i la complicitat.

No sols hem estat capaços de formar de forma conjunta i col·laborativa a professionals, sinó que hem estat capaços de redefinir de forma compartida els perfils professionals implicats. També hem analitzat en profunditat el complex entramat dels serveis comunitaris que formen part del programa, descobrint les seves fortaleeses i febleses, a través d'exercicis com la selecció de centres per a realitzar visites amb els estudiants o la selecció de bones pràctiques a presentar.

No només ha estat un treball dirigit a la formació, sinó un treball dirigit a la pròpia acció. La preparació de les sessions formatives i l'anàlisi de continguts formatius ha

implicat una ampliació de la mirada professional dels docents, els quals han compartit metodologies, continguts i enfocaments, i han pogut treballar en equip des de la complicitat, oblidant rivalitats professionals o interessos institucionals. La nostra experiència ens ha mostrat que junts som millors i més forts, i en aquest aprenentatge hem incorporat nous actors en la nostra formació: jutges en la docència, serveis de la xarxa sanitària pel que fa a la presentació d'experiències, tot posant en pràctica una xarxa professional dinàmica en la que entre tots podem garantir una qualitat d'atenció de les persones que compleixen mesures penals.

Han estat moltes reunions de treball entre els referents de cada àrea i de cada institució per tal d'identificar necessitats formatives, materials o professionals de referència. Però aquesta dedicació ha permès entendre la complexitat de la feina dels altres i incorporar la rellevància de les diferents perspectives: de qui té la responsabilitat, de qui ha de desenvolupar l'acció, de qui atén les víctimes i de qui acompanya al penat. Un exercici que la formació de postgrau ha permès dur a terme i que difícilment s'hauria desenvolupat des de la pràctica professional diària.

No és una formació universitària a la qual s'incorporen experts i experiències, és una formació universitària que confronta visions, estableix límits, fa visibles dificultats i desacords. És una formació universitària que integra teoria i pràctica, tant en els discursos teòrics, com en els materials docents (casos reals, expedients, sentències, articles, investigacions). Els diferents participants hem obtingut en el procés de construcció de la formació un ampli bagatge del treball dels altres equips, hem pogut comparar pràctiques i identificar i transferir bones pràctiques, revisar programes o millorar protocols. Ha estat una experiència de generació de coneixement que s'ha desenvolupat des d'un veritable treball en xarxa, compartint un interès comú i analitzant les possibilitats d'aportació de tots els implicats. Una experiència difícil de dur a terme en un camp professional tan complex com el nostre i amb unes entitats i administracions tan fortes com les participants.

Finalment, i pel que fa als seus reptes principals destacaríem tres aspectes: la posta en marxa d'una edició interuniversitària d'abast estatal, reforçar la dimensió internacional mitjançant la participació en programes Erasmus Plus i donar-li més visibilitat i projecció mitjançant publicacions en revistes especialitzades i presentació de comunicacions en simposis i congressos.

Bibliografia

Alos, R. (2009). ¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Catalunya. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127, 11-31.

Canimas, J. (2010). *Practica l'ètica dels serveis socials: curs d'introducció a l'ètica aplicada a la intervenció social i psicoeducativa*. Girona: Documenta Universitaria.

Chantraine, G., i Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 29-42. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.03

Cid, J., i Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades: obstacles i suports*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

- Cid, J., i 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. doi: 10.1177/1477370812453102
- Fabra, N., Heras, P., Gómez, M., i Homs, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social*, 22.
- Farrall, S. (2002). *Rethinking What Works with Offenders. Probation, Social Context and Desistance from Crime*. Devon: Willan.
- Heras, P. (2008). La acción política y la acción comunitaria. En P. Heras (coord.), *La acción política desde la comunidad* (15-38). Barcelona: Graó.
- Heras, P., Fabra, N., Gil, E., Martín, A., i Llena, A. (2009). *Children and Teens on Transnational Migration: The Experience of Children Migrating from Romania to Spain with Their Families*. Amsterdam: IOS.
- Lebel, T. P., Burnet, R., Maruna, S., i Bushway, S. (2008). The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5 (2), 131-159. doi:10.1177/1477370807087640
- Maruna, S. (2001). *Making Good. How ex-Convicts Reform and Rebuild their Lives*. Washington: American Psychological Association.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

La formación inicial del educador/a social y la educación en el tiempo libre con el colectivo de jóvenes. Ámbitos de intervención.

Paloma Valdivia Vizarreta

Profesora asociada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Sistemàtica
i Social. Barcelona, España.
paloma.valdivia@uab.cat

Laura Carbonero Sánchez

Investigadora Predoctoral de la UAB. Facultat de Ciències de l'Educació.
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal.
Unitat d'Educació Corporal. Barcelona, España.
laura.carbonero@uab.cat

Palabras clave: educación social; formación inicial; educación en el tiempo libre; jóvenes; ámbitos de intervención.

Resumen:

El objetivo de esta comunicación es compartir la experiencia de dos profesoras, pertenecientes a ámbitos de conocimiento distintos, en un proceso de docencia compartida de la asignatura *Educación en el tiempo libre de niños y jóvenes*, materia optativa incluida en el plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

El inicio de su docencia, hace tres cursos académicos, coincide con un proceso de revisión de las guías docentes de los estudios impartidos en la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Dicha revisión hace especial énfasis en los apartados de las guías referentes a los objetivos de aprendizaje, la metodología, los contenidos de las asignaturas y el sistema de evaluación. Aprovechando esto, las profesoras deciden llevar a cabo un trabajo conjunto de reflexión, actualización y mejora de la guía de su asignatura que, entre otros aspectos, contempla: (1) el perfil del alumnado, con casos en que ya disponían de titulaciones de Grado Superior vinculadas a la educación social, (2) sus experiencias laborales, por ejemplo en casales y patios abiertos, y (3) las salidas laborales y las necesidades profesionales de los educadores/as sociales dentro del ámbito de la educación en el tiempo libre con niños/as y jóvenes.

Considerando la limitación temporal de la asignatura, que únicamente ocupa un semestre del curso académico, los ámbitos de intervención seleccionados por las profesoras son:

- (1) Animación a la lectura, haciendo énfasis en el rol que juega el educador/a social a la hora de promover y facilitar lecturas que permitan crear espacios de análisis, discusión y crítica. Esto incluye trabajar para el empoderamiento del lector/a, desde una perspectiva social, crítica y democratizadora.
- (2) Arte para la justicia social, mostrando el arte como instrumento educativo y elemento de transformación social, un constructor de significados y un derecho

cultural a preservar. Esto incluye la realización de actividades orientadas a la receptividad de otros puntos de vistas y a prestar atención, cuestionar y examinar los problemas más acuciantes de nuestro tiempo a través del arte.

- (3) Actividad física, juego motor y deporte, planteados como herramienta y no sólo como finalidad, poniendo énfasis en la potencialidad de este contenido cuando se encuentra bajo la responsabilidad de profesionales con una clara intencionalidad educativa. Se ofrece al alumnado recursos específicos como actividades físicas cooperativas, deportes y juegos modificados, deportes adaptados y alternativos, actividades físicas en el medio natural y actividades de expresión corporal. Todas ellas se plantean bajo una perspectiva de trabajo cooperativo y de democratización deportiva, con el objetivo de generar un conocimiento que utilice la actividad física, el juego y el deporte para dar respuesta a la diversidad de colectivos a través del uso de estrategias participativas y de inclusión.

Este proceso de reflexión y mejora se centra en la figura del educador/a social en el tiempo libre, con la finalidad última de proporcionarle habilidades y herramientas que le sean útiles en su función como agente de cambio capaz de generar intervenciones educativas relevantes e intencionadas en el colectivo de jóvenes.

Procedimiento de modificación de la guía de la asignatura

Los sistemas educativos formales dan prioridad a la adquisición de conocimientos, pese a que resulta cada vez más innecesario y utópico pretender conocerlo todo (Delors, 1996). A partir de este enfoque ¿Cuál es el papel de nuestra asignatura dentro del marco de la educación no formal? ¿Nuestros objetivos formativos están acordes con la realidad?

Desde el contexto no formal, la *Educación en el tiempo libre de niños y jóvenes* (en adelante, ETLNJ) contribuye a incrementar la voluntad de construir, pedagógica y socialmente, una sociedad que agrande los derechos humanos y las oportunidades educativas de toda la población, desde la infancia hasta la vejez, en nombre de la cultura, la democracia, los valores cívicos, la convivencia (Ortega, Caride & Úcar, 2013).

El proceso de revisión y mejora de los objetivos, la metodología, los contenidos y la evaluación de la asignatura ETLNJ se ha centrado en formar profesionales que entiendan la complejidad y el potencial educativo del tiempo libre como “una coordenada vital que nos envuelve, limita, proyecta y permite comprender la realidad” (Cuenca & Aguilar, 2009: 13), proporcionándole actividades que le motiven a descubrir y desarrollar sus talentos, ayudándoles a lograr las habilidades personales (de la Cruz, 2002), que puedan ampliar sus experiencias y que le sean útiles en su función como agente de cambio, capaz de generar intervenciones educativas de ocio y recreación (World Leisure and Recreation Association, 1994).

Todo ello, aplicable en una multitud de contextos definidos, como espacios intensivos y puntuales como colonias de verano, campamentos y rutas; también realidades más

permanentes como centros de tiempo libre, centros de jóvenes, actividades extraescolares y muchas variedades (Barceló, 2012).

Acciones que se han realizado para la modificación de la asignatura.

El proceso de reflexión y mejora de la guía de esta asignatura ha tenido en cuenta:

1.- Conocer intereses y necesidades de los estudiantes

Para ello se les solicitó cada año cumplimentar una presentación a través de la actividad “Glosario” en la plataforma de Moodle de la asignatura, para conocer las necesidades, requisitos previos y expectativas de los estudiantes. Se solicitaron los siguientes datos: (1) El perfil del alumnado, con varios casos en que ya disponían de titulaciones de Grado Superior relacionadas con la temática, (2) sus experiencias laborales, en casales, centros y patios abiertos, entre otros, como voluntarios y/o como usuarios, y (3) las salidas laborales y las necesidades profesionales de los educadores/as sociales dentro del ámbito de la educación en el tiempo libre con niños/as y jóvenes.

1. Nombre y apellidos:
2. Titulación: _____ Mención (en su caso)
3. ¿Tienes alguna titulación anterior? (Especificar)
4. Esta asignatura es para ti: (A) Optativa, (B) Libre elección, (C) Otros (especificar)
5. ¿Cuáles son tus expectativas de la asignatura? ¿Qué te gustaría aprender?
6. Coméntanos ¿Qué actividades te ves realizando si trabajaras en el ámbito de educación en el tiempo libre?

Cuadro 1. Contenido actividad “Glosario”

2.- Revisión del contenido de la asignatura

Las dos profesoras de la asignatura leyeron por separado la guía docente y luego compartieron sus anotaciones. Con ello se obtuvo una lluvia de ideas que ayudó a priorizar los tres ámbitos de intervención considerados como imprescindibles, y que se describen a continuación.

Ámbito de intervención I. Empoderamiento del lector

Aunque leer es una conducta individual, posee un significado social y cultural (Yubero, 2010). Como hace referencia Freire (1996: 2) al afirmar que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan

dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.”

Después de la lectura, en la mente del lector, se reestructura y reescribe el texto (Freire, 1996) para darle un significado propio y hacerlo suyo. El lector genera una reflexión e interpretación propia a partir de todos los aspectos que hemos ido detallando.

Es importante que desde la ETLNJ se promuevan y faciliten lecturas que permitan crear espacios de análisis, discusión y crítica. Esto incluye trabajar para el empoderamiento del lector/a, desde una perspectiva social, crítica y democratizadora.

También debe tener en cuenta los nuevos escenarios y las nuevas herramientas tecnológicas. Es posible desarrollar proyectos de ETLNJ que busquen enriquecerse de la diversidad de espacios de acción, poner énfasis en las particularidades y analizar otras situaciones.

La lectura está relacionada con cuatro aspectos internos del individuo: sus recuerdos, sus competencias lectoras, sus expectativas y sus demandas. En base a ellas, los lectores desarrollan estrategias y analizan el texto de forma crítica, para construir nuevos significados. Se abren a nuevas perspectivas, que les permitan gestionar más y mejor sus emociones y sentimientos, pueden integrar estas propuestas en los diferentes contextos, realidades y colectivos sociales en y con los que actúa, finalmente, también aporta a la creación de un clima apto para el desarrollo de la imaginación.

El educador social en el campo de la alfabetización lectora, tiene el rol de promover y facilitar lecturas que permitan tratar diversos temas, debe proponer actividades que lleven a los lectores a reflexionar sobre su realidad, buscando crear espacios de análisis, discusión y crítica.

Se recomendaron 18 temáticas (Cuadro 2) a tratar a través de la lectura, sea de textos informativos, literarios o poéticos. También se les facilitó el acceso a dos recursos digitales: tablero “Creando cuentos”¹ y tablero “Contar historias en digital”².

Hábitos saludables/ comida chatarra/ conducta alimentaria	Identidad/estereotipos	Voz ciudadana/ Derechos y privilegios de la democracia
Familia	Minorías/globalización/ tradición	Maltrato y explotación infantil/universalidad de la educación

¹ Enlace Web al tablero “Creando cuentos”. Con URL [<https://es.pinterest.com/hurukuta/creando-cuentos/>] Recuperado el 29/05/2016

² Enlace Web al tablero “ Contar cuentos en digital”. Con URL [<https://es.pinterest.com/hurukuta/contar-historias-en-digital/>] Recuperado el 29/05/2016

Ambiente/ contaminación/ sostenibilidad	Obsolescencia/ consumismo	Pobreza/ repartición de la riqueza/ inequidad/ disparidad de la riqueza extrema
Género	Educación para todos/brecha tecnológica	Memoria histórica/ reconstrucción/ reconciliación
Acoso	Espionaje digital /privacidad	Homosexualidad
Maltrato y abandono animal	Inmigración/derechos humanos/refugiados	Paz/ Armas/ militarismo

Cuadro 2. Propuestas sobre temas de lectura. Elaboración propia.

Los estudiantes subieron sus creaciones a una carpeta virtual de la clase. Eso permitía que todos los alumnos puedan acceder a los archivos del desarrollo del cuento como de la planificación.

Utilizaron las técnicas de audio, stopmotion, kamishibai, títeres de sombras, títeres de palo. Contaron cuentos sobre hábitos saludables, familia, reescribieron cuentos con finales menos machistas, estereotipados. Crearon cuentos sobre estereotipos, género y tradición.

Ámbito de intervención II. Arte para la justicia social

La modificación de esta área está orientada en trascender del carácter instrumental en la enseñanza de las prácticas artísticas y del enfoque de las artes como simples manualidades para el tiempo libre (Giráldez & Pimentel, 2009).

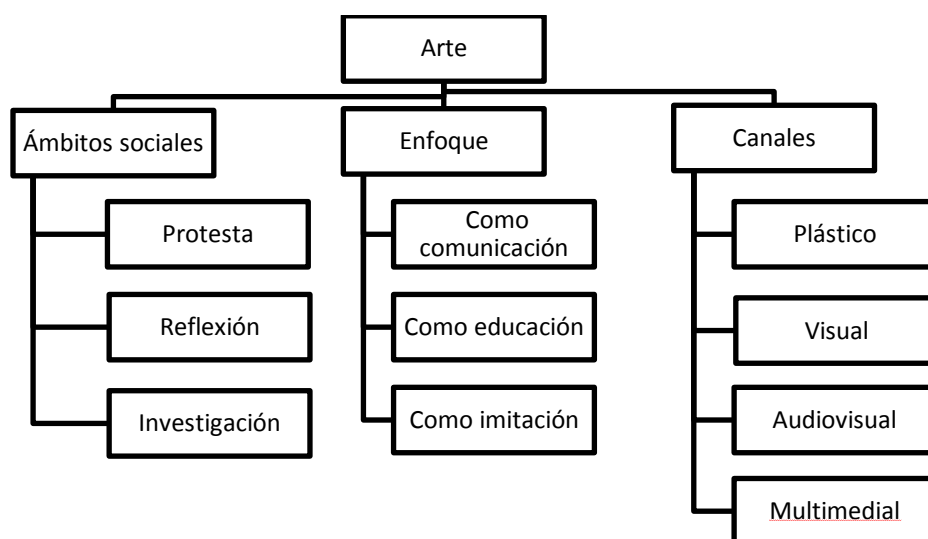
El arte (plástico, visual, audiovisual y multimedial) desde una mirada social suscita, desarrolla y refina el pensamiento, y es útil, para abordar las ambigüedades y las incertidumbres de la vida cotidiana, que los currículos formalmente estructurados no aplican hoy en día en las escuelas (Eisner, 2004).

El arte es un constructor de significados y un derecho cultural que debe preservarse, en el tiempo libre puede ser el instrumento educativo para la transformación social (Saura, 2015). Al acercar el arte a los jóvenes, les permitimos tener más posibilidades de ser creativos y ciudadanos comprometidos.

Las actividades artísticas reportan beneficios tanto a nivel individual como colectivo. A nivel personal, puede producir cambios en aspectos como la confianza en uno mismo, las habilidades o aptitudes, y el desarrollo de la persona, el refuerzo de la confianza (Pérez, 2002). A nivel colectivo, ofrece espacios neutrales de relación, de intercambio y de convivencia, así como la realización de diversas actividades orientadas a la receptividad de otros puntos de vistas y a prestar atención, a cuestionar y a examinar los problemas a través de arte.

Bajo esos conceptos, se solicitó que lo alumnos planificaran actividades artísticas en grupos de a tres, para ello podían tener en cuenta el cuadro 1, sin embargo, consideramos abiertas las posibilidades de propuestas, de esta manera los estudiantes pudieron realizar su propio análisis crítico de una idea o inquietud, para generar su propia propuesta.

Para facilitar su contextualización se les facilitaron dos recursos, el primero es acceso a un material recopilatorio de diversas experiencias exitosas de trabajo con diversos colectivos a través del arte y sus diferentes lenguajes tablero Arte y educación social³. Y el segundo recurso, es el Esquema 1, en el que se muestra nuestra visión de las posibilidades sociales del arte.



Esquema 1. Posibilidades sociales del arte. Elaboración propia.

Los estudiantes presentaron sus trabajos en clase. La mayoría se decantó por temas relacionados con la reflexión y la protesta a las desigualdades, la violencia de género, los estereotipos, la obsolescencia.

El enfoque que le dieron era en su mayoría de comunicación. Y utilizaron el canal plástico. Sin embargo, a la mayoría les costó comprender la intensidad de la actividad, al inicio propusieron actividades manuales instructivas, de reciclaje, repetitivas, sin reflexión.

Ámbito de intervención III. Actividad física, juego motor y deporte

La actividad física en general, y el deporte en particular, resultan un fenómeno social que influye de manera más o menos directa en el desarrollo y las actividades habituales del colectivo de niños/as y jóvenes. A sabiendas de su potencial educativo, los educadores/as sociales tienen en la actividad física y deportiva un amplio abanico de recursos que, orientados de manera correcta, pueden ser de ayuda a la hora de

³ Enlace Web al Tablero de Arte y educación social. Con URL [<https://es.pinterest.com/hurukuta/arte-y-educaci%C3%B3n-social/>] Recuperado el 29/05/2016

atraer a niños/as y jóvenes, y de trabajar con ellos aspectos tanto cognitivos como sociales y afectivos.

En el caso de ETLNJ, este ámbito de intervención comienza presentando al alumnado una radiografía general de lo que abarca la actividad física y deportiva. Se realiza un breve recorrido a través de la historia del deporte haciendo referencia específica a los aspectos relacionados con la educación, al mismo tiempo que se destaca la trayectoria de colectivos específicos y de interés socioeducativo como el papel de la mujer en el deporte (ampliando este aspecto a la discriminación por cuestión de género, femenino o masculino), las personas con diversidad funcional y el colectivo de niños y jóvenes como eje central de la asignatura. Todo ello, a partir de literatura especializada acompañada de recursos de índole diversa, como imágenes, vídeos, documentales y noticias extraídas de los medios de comunicación. En definitiva, un material que busca tener una doble funcionalidad: (1) la formación del alumnado, y (2) quedar como un recurso posterior para cuando ese alumnado resulte un profesional.

Se destacan las potencialidades de la actividad física y del deporte, y no se obvian los contravalores que genera el deporte en sus diferentes versiones, especialmente en el caso de su cara más mediática y del deporte de alto rendimiento o deporte espectáculo. Estos contravalores se exponen al alumnado con la idea de considerarlos una oportunidad educativa más que ayude en la madurez y el desarrollo del pensamiento crítico de niños/as y de jóvenes.

Además de esta primera introducción general, el resto de sesiones se organizan de manera teórico-práctica, con el objetivo de proporcionar al alumnado recursos específicos fundamentados en contenidos teóricos básicos. La selección de los recursos responde a criterios de funcionalidad y significatividad en cuanto al ámbito profesional de los educadores/as sociales dentro de su intervención en el tiempo libre. Entre ellos, destacan:

- Actividades físicas cooperativas, para las cuales se forma al alumnado en los principios básicos del aprendizaje cooperativo y en las dinámicas de formación de grupos.
- Iniciación a los deportes y juegos modificados, donde se ha dado prioridad a la introducción de estrategias participativas e inclusivas con el objetivo de adaptar el juego deportivo a las características y necesidades de las personas destinatarias. Dichas estrategias contemplan acciones de relativización del resultado.

Se incluye la práctica de deportes adaptados (Goalball, voleibol sentado y básquet en silla de ruedas), así como de deportes y juegos alternativos (Tamburello, Frisbee Ultimate, entre otros), todo con la intención de ampliar el conocimiento y el bagaje motriz del alumnado, así como también ofrecerles recursos que les ayuden a trabajar aspectos sociales y a homogeneizar niveles dentro de los diferentes colectivos.

- Actividades físicas en el medio natural, centradas en el trabajo de la orientación y en las cuales predominan los criterios de uso del contexto más inmediato, el conocimiento y aprovechamiento socioeducativo del medio, además de cuestiones de material y coste económico.

- Actividades de expresión corporal, en las que se ha reforzado la necesidad de trabajar las emociones, la capacidad de desinhibirse y de comunicarse, el autoconocimiento, la autoestima y el respeto por las producciones de los demás. Todo ello teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar la capacidad comunicativa, expresiva y creativa del cuerpo humano.

Resultados

En un inicio la propuesta metodológica, sobre todo la referida a la parte práctica les resultó distinta a lo que esperaban, ya que la mayoría de nuestras sesiones combinan la parte teórica con la práctica. Se ha notado un incremento en la calidad de sus trabajos conforme la avanzaba la asignatura. Ello se refleja en sus calificaciones. Por último, sobresale la elección de estos tres temas para su propuesta final de intervención en ETLNJ, sobre todo la actividad física, juego y deporte. En la mitad de los casos han utilizado técnicas y dinámicas propuestas en clase.

Conclusiones

Las modificaciones realizadas en la asignatura ofrecieron a los alumnos nuevos enfoques sociales necesarios para el contexto no formal, poder practicar sus habilidades relacionadas con el empoderamiento de los lectores, su sensibilización respecto al arte social y sus posibilidades, como la importancia de la actividad física, del juego y el deporte. Por último, la posibilidad de intercambiar experiencias entre sus compañeros para ampliar su banco de recursos y actividades novedosas y actuales en ETLNJ.

Bibliografía

- Barceló, T. (2012). El paper de la formació. Balanços i reptes. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (50), 91-102.
- Blanco, P. et al. (2001). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Carnacea, A., Lozano, C. A. E., & Engeli, G. (2011). *Arte, Intervención y Acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Cuenca, M. & Aguilar, E. (2009) El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada. Universidad de Deusto.
- De la Cruz, C. (Ed.) (2002). *Educación del ocio: propuestas internacionales*. Bilbao: Universidad de Deusto. Instituto de Estudios de Ocio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer¹. Disponible a: https://docs.google.com/document/d/1YZtDminKcWKLbjsszkoNulrozp6_mxhNLGzmgNKTCl0/preview?pli=1&hl=en_US
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Ortega, J., Caride, J.A. & Úcar, X. Ú. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, (17). Disponible a: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf

Jiménez, S. Y. & Rubio, E. L. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20.

Giráldez, A., & Pimentel, L. (2009). Educación artística, cultura y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OEI - Colombia (2009). *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas*. Colombia: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Pérez, M. (2002). La Educación a través del arte en la Educación Social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 287-299.

Saura, A. (2015) Arte, educación y justicia social. *Opción*, (6), 791-815.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20.

World Leisure and Recreation Association (1994). International Charter for Leisure Education.

Disponible a: <http://www.worldleisure.org/userfiles/file/community.pdf>

Precarització professional de les polítiques de joventut en les administracions

Pep Montes Sala

Associació Catalana d'Empreses del Lleure, l'Educació i la Cultura (Acellec).

Barcelona, Espanya

pepmontes@gmail.com / gerencia@acellec.cat

Paraules clau: Perfils professionals, qualificació, qualitat, contractació pública, conveni

Resum (abstract)

Durant les dues darreres dècades s'han configurat per diferents vies perfils professionals dedicats a l'aplicació de les polítiques públiques adreçades a l'atenció dels joves. Tot i que subsisteixen mancances i són encara necessàries certes clarificacions, és innegable que hi ha una evolució positiva pel que fa al reconeixement de certs perfils, i ja gairebé ningú no posa en qüestió la necessitat d'especialitzar educadors socials, treballadors socials, assistents socials, gestors culturals, informadors juvenils, animadors o dinamitzadors socioculturals, mediadors o promotors de processos comunitaris i altres figures en l'atenció directa als joves. Però de forma paral·lela a aquest procés de reconeixement s'ha viscut en els darrers anys, en bona part a causa de la crisi econòmica que patim des de 2008, una tendència a la precarització dels llocs de treball que no només repercuteix en els aspectes purament laborals dels treballadors, sinó en la qualitat, l'eficàcia i la idoneïtat de les actuacions i programes adreçats als joves, fins al punt que es posa en risc de manera estructural la inclusió dels programes d'atenció als joves en l'agenda política. Hi ha dues grans vies a través de les quals incorrem en aquest risc. La primera és la definició de competències necessàries per contractar personal des de l'administració pública. A banda de la gran diversitat de patrons i criteris que se segueixen des dels diferents municipis, cal posar de relleu la tendència a convocar places sense mínimes qualificacions ni titulacions, fins al cas extrem que un simple graduat escolar sigui suficient per atendre un espai de dinamització juvenil o que un monitor de lleure es consideri adequat per assumir tasques de programació i direcció d'equipaments juvenils. La segona és la política de precarització dels concursos públics per a la gestió externalitzada d'equipaments, serveis o programes adreçats als joves. El criteri de l'estalvi econòmic és prioritari a l'hora d'adjudicar serveis i això implica la reducció de les dotacions per a aquestes llicitacions. En serveis d'atenció a les persones, les úniques partides econòmiques substancials són, lògicament, les de recursos humans. La única manera d'assumir les condicions proposades per les contractacions és la reducció del nombre de professionals o de les seves jornades i la contractació en les categories professionals més baixes possibles, sense respectar convenis laborals ni la descripció de competències i atribucions de cada categoria laboral. El problema és tan evident que fins i tot les empreses especialitzades en polítiques de joventut són les primeres a denunciar la precarització de les formes de contractació pública. A banda de la òbvia lesió dels drets laborals, aquestes polítiques aplicades de manera generalitzada tenen efectes devastadors sobre la qualitat i els continguts dels programes adreçats als joves: desvinculació de tota tasca educativa en els programes

lúdics o d'oci, incapacitat dels treballadors per assumir tasques de prevenció i mediació de conflictes, assumpció de responsabilitats de programació i direcció d'equips per part de personal no qualificat, renúncia a tasques de dinamització en la gestió d'equipaments juvenils o limitació a la pura gestió administrativa de serveis, sense criteris pedagògics o culturals.

Comunicació completa

La configuració actual de les polítiques públiques que atenen els joves a Catalunya, ja sigui a través del desplegament estricte de les anomenades polítiques de joventut per part dels departaments de joventut de les diferents administracions, ja sigui a través de l'actuació especialitzada des d'àrees sectorials (serveis socials, esports, cultura, ocupació, ensenyament, cultura i habitatge, entre d'altres) que intervenen en aspectes concrets de la vida dels joves, és el resultat d'una evolució llarga que avui ja supera els 35 anys. El Projecte Jove de Barcelona (1985), que podem citar com a primer pla integral de joventut de l'Estat espanyol, consagrava per primera vegada d'una forma àmplia i estructurada equips professionals amb la missió explícita d'atendre els joves. L'animació sociocultural, entesa en aquell moment més com un conjunt de tècniques d'intervenció que com a figura professional estricta, fou en el nucli d'aquells equips, i va ser l'embrió de posteriors especialitzacions nascudes de la necessitat pràctica d'actuar en àmbits concrets de la vida dels joves més que d'una anàlisi o estructuració preconcebuda dels marcs d'intervenció. Una constant en l'evolució d'aquest àmbit dels serveis públics és la permanent adaptació dels recursos i instruments d'intervenció a les necessitats socials i entorns de cada moment sense comptar, la major part de vegades, amb marcs acadèmics, legislatius o laborals que estableixin a priori les condicions en què cal o és possible treballar. Que els processos s'hagin produït d'aquesta manera ens parla bé de la capacitat adaptativa dels professionals i de la seva connexió real amb l'entorn i l'objecte del seu treball, però expressa al mateix temps una mancança greu de la capacitat institucional i acadèmica per respondre amb celeritat a les necessitats del moment actual i encara més per fer prospectiva.

Així, malgrat que reconeixem per la via pràctica línies d'especialització en el treball amb joves des dels primers anys 80 del segle passat, no és fins el 2010, trenta anys després, que una norma dona carta de naturalesa a l'existència de professionals específics. És la llei 33/2010, de l'1 d'octubre, de polítiques de joventut. Tanmateix, l'article 32 d'aquest text legal es limita a enumerar un llistat de funcions pròpies dels professionals de les polítiques de joventut i a fer consideracions generals sobre la necessitat d'actualitzar la seva formació. No es determinen especialitats ni figures professionals concretes i ni tan sols s'estableixen obligatorietats per a les administracions a l'hora de comptar amb professionals encarregats de gestionar, dirigir o executar les actuacions i serveis a què sí fa referència la llei. En aquest context, l'accés dels professionals als seus llocs de treball ve determinat només per l'exigència variable i diversa que les administracions titulars de serveis vulguin establir en els seus processos de contractació segons criteri propi i sense referència normativa de cap mena. És fàcil entendre que, després de trenta anys de desplegament de polítiques locals de joventut, amb absència de norma i sense criteris reguladors, la gran diversitat de situacions existents és gairebé inaprehensible. L'únic intent mínimament ambiciós realitzat fins al moment per determinar quantitativament i qualitativament l'abast dels

professionals dedicats a les polítiques de joventut a Catalunya el va realitzar l'Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ) que, després d'un extens treball de camp realitzat el 2008 (1), va xifrar en 1099 els professionals del sector.

Els professionals identificats per l'associació constitueixen un mosaic gairebé indesxifrable de situacions diverses, dintre del qual les contradiccions i l'adopció de solucions contraposades defuig tota possibilitat de racionalització. Les dades d'aquell cens ens ofereixen una diversitat extraordinària de vies formatives a través de les quals els professionals accedeixen al seu lloc de treball, i cap d'elles no té un pes determinant per damunt de les altres. La més rellevant és l'educació social, amb un 17% de casos, però cap altra no arriba ni tan sols al 10%. Pel que fa al càrrec laboral, el cas més freqüent és el de tècnic de programes (54%), una figura indeterminada que expressa en termes molt generals la polivalència o, dit d'una altra manera, el caràcter polifuncional dels professionals.

En aquest context, dos elements contribueixen a fer una mica d'ordre o, si més no, a establir algunes pautes d'anàlisi. El primer és la progressiva i diversa aproximació del coneixement acadèmic a la pràctica professional, per la via d'especialitzar parcialment els ensenyaments en l'atenció als joves des de disciplines diverses. Avui ja és freqüent la identificació de sortides professionals adreçades al treball amb joves fora del context escolar estricte en titulacions universitàries com educació social, treball social o pedagogia, entre d'altres. En un altre nivell acadèmic, la incorporació del cicle formatiu de grau superior en animació sociocultural i turística, contribueix a normalitzar una via d'accés al treball amb joves, per bé que amb l'evident anomalia de la fusió, inexplicable tant a nivell acadèmic com de pràctica professional, entre animació sociocultural i animació turística. És també rellevant la creació de la certificació professional en informació juvenil, interessant des de l'òptica de la regulació laboral, però innòcua fins al moment per a la pràctica professional estricte, en la mesura que no ve acompanyada per cap nivell d'obligatorietat.

El segon element que aporta un marc de referència per a la pràctica professional és el Conveni Col·lectiu del Sector del Lleure Educatiu i Sociocultural de Catalunya. En absència d'altres regulacions que determinin nivells mínims de formació per accedir a la responsabilitat de conduir determinats serveis, la negociació col·lectiva ha esdevingut una referència mínima per a la majoria de municipis i empreses que intervenen en el sector. Des d'aquest punt de vista, altre cop el propi sector, en aquest cas mercès a l'acció dels treballadors i de les empreses, ha estat determinant per incorporar pautes que contribueixen a ordenar i dignificar la pràctica professional. Tanmateix, cal senyalar diverses mancances o dificultats derivades de l'aplicació pràctica del conveni.

En primer lloc cal destacar que la descripció de les categories professionals reflecteixen malament l'activitat estricte en el que denominem genèricament polítiques de joventut. La figura bàsica i que estereotipa el conveni és la de monitor d'educació en el lleure. Aquesta figura neix de la tradició associativa del lleure educatiu i acull els conductors o dirigents d'activitats de grups d'infants i joves en el marc d'activitats estructurades (esplais, casals d'estiu i estades en colònies) i en serveis desenvolupats els darrers anys en el marc de determinades necessitats socials d'atenció a situacions de conciliació familiar (menjadors escolars, activitats extraescolars, acolliments fora

d'horaris lectius i acompanyament pedagògic). Però en absència d'altres figures professionals regulades i davant de la dificultat d'incorporar noves categories professionals al propi conveni, la figura del monitor ha esdevingut el prototipus de professional del sector. Cal tenir en compte que un conveni sectorial és un “conveni de mínims”, en la mesura que regula les retribucions mínimes que han de percebre els treballadors per assegurar que en cap cas cauran per sota d'aquest nivell. Aquesta circumstància, que és adequada si el conveni recull de forma adequada totes les figures professionals possibles, pot arribar a tenir efectes contraproductius si no inclou perfils existents en el context laboral amb una descripció correcta i una determinació equilibrada de nivells retributius. En buscar una categoria professional de referència, el contractant adopta la que considera que té una major proximitat amb el tipus d'activitat que realitza al nivell més baix possible. Així, el monitor de lleure educatiu ha esdevingut mesura retributiva bàsica per a figures professionals no descrites en el conveni però que, sense cap mena de dubte, requereixen major nivell de responsabilitat, competències i coneixements. Cal recordar que la condició de monitor d'educació en el lleure s'assoleix a través d'una formació regulada per la Direcció General de Joventut, que atorga un diploma i un carnet acreditatiu de la condició professional, i que recentment ha estat també descrita i normalitzada a través d'una certificació professional. La formació del monitor de lleure educatiu, en qualsevol cas, no capacita per a l'exercici de les tasques pròpies d'un professional de les polítiques de joventut. El conveni, d'altra banda, preveu la figura de l'animador sociocultural, amb un major nivell retributiu i que recull teòricament, en aquest cas sí, l'activitat pròpia d'un professional de joventut. Però l'absència d'una regulació per part de l'administració que determini quin tipus de professional ha de poder fer-se càrrec de cada tipologia de servei, permet a administració i empreses contractar d'acord amb els perfils bàsics del conveni. Aquesta situació, repetida i amplificada al llarg dels anys, genera, a més, l'efecte de l'hàbit, fins al punt que s'arriba a assumir genèricament que un monitor de lleure és un professional adequat per assumir tasques pròpies de les polítiques de joventut. Queda clar, per tant, que la combinació entre l'absència reguladora de l'administració i la descripció incompleta dels perfils professionals en el conveni sectorial empobreix significativament la pràctica professional.

Remarquem encara un altre efecte negatiu d'aquesta situació. El cens realitzat per l'AcPpJ el 2008 establia que el 20% de professionals de joventut eren contractats en la categoria “informador”, prevista en el conveni sectorial. Podria semblar, aparentment, que aquesta categoria és adequada per a la tasca dels informadors juvenils, però en observar el seu nivell retributiu és fàcil adonar-se que no és així. La categoria “informador” es va preveure en l'origen del conveni per a llocs de treball destinats a tasques bàsiques d'informació en relació a l'activitat d'un equipament concret, però en cap cas per a realitzar tasques de dinamització o intervenció directa amb els joves. La similitud entre la denominació “informador” i la figura de l'informador juvenil ha facilitat durant pràcticament deu anys de vigència del conveni que administracions, entitats i empreses contractessin personal per treballar com a informador juvenil amb un nivell retributiu gairebé un 16% menor del que en realitat li correspondria si acceptem la seva equivalència amb els animadors socioculturals. Afortunadament, aquesta disfunció es va resoldre en la darrera edició del conveni, que es va signar la primavera de 2015, en la qual ja es va reconèixer i descriure adequadament la figura de l'informador juvenil. En tot cas, no deixa de ser paradoxal que la reivindicació per

incorporar aquesta figura al conveni la lideressin les empreses especialitzades del sector, que veien com nombroses entitats no especialitzades accedien a gestionar aquests serveis fent rebaixes pressupostàries inassolibles en un context de mínima qualitat del servei. Cal introduir aquí un element que no és menor i que queda ben exemplificat per aquesta circumstància: l'escàs coneixement dels sindicats del sector de les polítiques de joventut, que deriva en una pràctica absència de la defensa dels seus treballadors.

Com a conclusió, establim que el marc de referència dels professionals en l'àmbit de la joventut s'ha anat construint per la intervenció isolada, no coordinada i en ocasions contradictòria, de diferents agents. L'àmbit acadèmic, l'àmbit administratiu o polític, l'àmbit professional i l'àmbit de les relacions laborals han incidit en el sector en diferent mesura i des de lògiques diverses. El resultat és l'existència certa d'un sector d'intervenció pública amb participació rellevant de l'àmbit privat, que compta amb figures professionals definides sobretot gràcies a la praxi quotidiana i continuada al llarg de no menys de trenta anys, nodrit i enriquit per l'àmbit acadèmic que s'hi atansa des del coneixement propi de disciplines diverses, acompanyat per una administració que ha renunciat a la regulació i que hi dedica recursos econòmics variables, amb un marc laboral que el reconeix genèricament però el defensa només parcialment.

Podem dir en termes generals que la progressiva i lenta consolidació de l'àmbit de treball propi de les polítiques de joventut no ve acompanyada per les condicions de treball, tant des d'un punt de vista material, com des del punt de vista de la qualitat en la intervenció. Aquesta situació, que s'arrossega com a dèficit del sector pràcticament des dels seus moments fundacionals en la dècada dels anys 80 del segle passat, ha patit un agreujament rellevant a partir de l'any 2007, amb els efectes de la crisi econòmica i la reducció de recursos públics destinats a les polítiques de joventut. Citem tot seguit els efectes negatius concrets de les circumstàncies que hem exposat, tot apuntant elements per al debat i la reflexió, i proposem mesures que haurien de contribuir a mitigar-les o, en el millor dels casos, a eliminar-les.

- Les administracions locals convoquen amb freqüència ben visible places de treball que, en termes generals, descriuen bé les funcions a desenvolupar en el marc d'una política de joventut, però no reconeixen nivells formatius adequats i, en conseqüència, tampoc retributius. Així, és possible trobar convocatòries de places per a tasques específiques de dinamització, informació, orientació, acompanyament o mediació amb joves sense especificar nivells formatius mínims, que en cap cas remetien a titulacions universitàries, i que ens els casos més extrems accepten un simple graduat escolar.
- Aquesta mateixa situació es reproduïx en els concursos públics per a la licitació de programacions o serveis als quals aspiren empreses o entitats. Així, fins i tot aquelles empreses que desitgen, per política laboral i de qualitat en la prestació dels serveis, contractar professionals amb nivells retributius més elevats, es veuen impossibilitats per fer-ho perquè els nivells mínims fixats en les condicions econòmiques dels concursos les abocarien a perdre'ls sistemàticament.
- Ús creixent de la figura del monitor de lleure educatiu com a perfil professional bàsic per atendre equipaments i serveis de joventut. Ja hem explicat que la formació dels monitors en cap cas acredita la capacitat ni les competències per assumir tasques generals de dinamització en un espai d'accés públic obert i

adreçades al conjunt de la població juvenil. Molt menys encara per atendre tasques especialitzades d'informació juvenil, assessorament, orientació, acompanyament, mediació, direcció de projectes o planificació estratègica.

- La creixent incorporació de professionals sense competències als serveis de joventut dificulta la consolidació com a grup professional i afebleix la consciència del treball especialitzat.
- La incorporació d'aquests treballadors fa disminuir la qualitat de les polítiques de joventut. Aquest efecte es produeix no tant per l'atenció directa i en proximitat als joves, que en termes generals s'acaba produint amb major o menor eficàcia, com per la pràctica impossibilitat d'elaborar projectes tècnics ambiciosos, de planificar la intervenció i d'estructurar-la en funció d'objectius estratègics a mig i llarg termini.
- Dificulta el desenvolupament transversal de les polítiques de joventut perquè equipara les seves intervencions a un nivell de primera atenció destinada gairebé en exclusiva a l'ocupació del temps de lleure i a activitats d'oci. Igualment, fa difícil que els responsables tècnics se situïn en pla d'igualtat amb els seus homònims en altres àrees sectorials dels municipis (cultura, ensenyament serveis socials, etc.).
- Les baixes retribucions i la supeditació a canvis contractuals freqüents propiciats per les disminucions pressupostàries i la convocatòria de concursos públics en els quals prima l'estalvi econòmic contribueixen a prefigurar el treball amb joves com una dedicació professional precària i temporal que fa gairebé impossible els recorreguts professionals llargs i consolidats, amb el que això comporta per al reconeixement d'aquest àmbit de la gestió pública i del talent dels seus professionals.

En aquest context general, proposem diverses mesures que haurien de contribuir a mitigar aquesta situació i que obririen noves possibilitats de debat i discussió sobre el treball professional en l'àmbit de la joventut.

- Un estudi-enquesta que actualitzi el coneixement sobre el sector professional que es va aconseguir l'any 2010 amb el cens elaborat per l'AcPpJ. Les circumstàncies socials i econòmiques han canviat molt en el lapse que va de 2008 (treball de camp) i el moment actual, i és gairebé impossible contrastar la majoria de reflexions i afirmacions que es fan en aquesta comunicació amb dades rigoroses i certes.
- Una revisió de la descripció de les categories professionals incloses al conveni del lleure educatiu i sociocultural per establir amb precisió la seva adequació als llocs de treball que es generen tant en l'àmbit públic com en el privat. No suggerim específicament una variació del conveni, sinó la clarificació dels perfils concrets a què, en el camp de la joventut, es refereixen les seves categories. El propi conveni disposa d'òrgans adequats per determinar i fer els aclariments que siguin necessaris.
- La adopció com a bona pràctica generalitzada en la contractació pública de l'esment de l'obligatorietat de complir els convenis sectorials de referència en cada activitat concreta. En aquest sentit, seria especialment convenient el trasllat a l'àmbit municipal i en concret als Departaments de Joventut del Codi de Bones

Pràctiques en els Serveis d'Atenció a les Persones, signat entre el Govern de la Generalitat i deu organitzacions sindicals, patronals, professionals i del tercer sector, l'11 de desembre de 2015.

- Accions formatives continuades per part de la Direcció General de Joventut als responsables polítics i d'òrgans de contractació municipals per a la difusió del conveni del lleure educatiu i sociocultural i en especial de les categories que fan referència a perfils professionals propis de les polítiques de joventut.
- Vigilància del compliment del conveni sectorial per part de les organitzacions sindicals i, en conseqüència, un major coneixement del sector.
- Regulació del Govern de la Generalitat que estableixi un nivell de titulacions mínimes i de dotacions de recursos humans també mínimes per a cada servei i equipament específic de les polítiques de joventut. Tenint en compte que la llei de polítiques de joventut preveu la creació i desenvolupament de xarxes de serveis i equipaments específics per als joves, tindria sentit un desplegament normatiu d'acord amb la realitat existent i amb les necessitats específiques del sector.
- Obertura d'un espai de reflexió i estudi, compartit entre administració, àmbit universitari i sector professional, per determinar amb claredat i precisió la diversitat de perfils necessaris per a l'aplicació bàsica de polítiques de joventut, establint correspondències clares entre el mercat laboral, les titulacions acadèmiques, i les especialitats professionals múltiples que es deriven de la necessària transversalitat de les polítiques de joventut.

(1) Carod, Núria; Panadero, Hungria; Viñas, Carles (2010). *Informe cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*. Documenta Universitaria. Associació Catalana de Professionals de les Polítiques de Joventut (AcPpJ).

